



DYSERTACJE
WYDZIAŁU
NEOFILOLOGII
UAM
W POZNANIU
(NOWA SERIA)

17

JĘZYKOZNAWSTWO

PAULINA HORBOWICZ
NATALIA KOŁACZEK
IWONA KOWAL
ANNA OLSZEWSKA
MIKOŁAJ SOBKOWIAK

JĘZYKI
SKANDYNAWSKIE
JAKO DRUGIE

PRZEGLĄD BADAŃ
I PERSPEKTYWY
GLOTTODYDAKTYCZNE

JĘZYKI SKANDYNAWSKIE JAKO DRUGIE

DYSERTACJE
WYDZIAŁU NEOFILOLOGII
UAM W POZNANIU
(NOWA SERIA)

17
JĘZYKOZNAWSTWO

PAULINA HORBOWICZ
NATALIA KOŁACZEK
IWONA KOWAL
ANNA OLSZEWSKA
MIKOŁAJ SOBKOWIAK

JĘZYKI SKANDYNAWSKIE JAKO DRUGIE

PRZEGLĄD BADAŃ I PERSPEKTYWY
GLOTTODYDAKTYCZNE



POZNAŃ 2024

Projekt okładki:
Wydawnictwo Rys

Na okładce:
Fragment fasady Biblioteki
Wydziału Neofilologii UAM w Poznaniu

Recenzja wydawnicza:
dr hab. Witold Maciejewski, prof. WSE/USWPS Kraków

Copyright by:
Autorzy

Copyright by:
Wydawnictwo Rys

Redakcja Naukowa
Dysertacji Wydziału Neofilologii UAM:

Przewodnicząca: prof. UAM dr hab. Katarzyna Klessa, prodziekan ds. nauki
Wiceprzewodnicząca: prof. UAM dr hab. Iwona Kasperska (iwona.kasperska@amu.edu.pl)

Członkowie:
Prof. UAM dr hab. Sylwia Adamczak-Krysztowicz
Prof. UAM dr hab. Barbara Łuczak
Prof. zw. dr hab. Piotr Muchowski
Prof. UAM dr hab. Wawrzyniec Popiel-Machnicki
Prof. UAM dr hab. Dominika Skrzypek
Prof. UAM dr hab. Krzysztof Stroński
Prof. UAM dr hab. Janusz Taborek
Prof. UAM dr hab. Władysław Zabrocki

Wydanie I, Poznań 2024

ISBN 978-83-68006-33-9

DOI
10.48226/dwnuam.978-83-68006-33-9_2024.17

Wydanie:



Wydawnictwo Rys
ul. Kolejowa 41
62-070 Dąbrówka
tel. 600 44 55 80
e-mail: tomasz.paluszynski@wydawnictworys.com
www.wydawnictworys.com

Spis treści

Przedmowa.....	7
Rozdział 1. Wprowadzenie	11
1.1. Języki skandynawskie jako języki pierwsze	22
1.2. Języki skandynawskie jako języki drugie w krajach skandynawskich	24
1.3. Języki skandynawskie jako języki drugie za granicą	27
1.4. Badania nad językami skandynawskimi jako drugimi.....	28
1.5. Języki skandynawskie jako drugie – źródła danych badawczych.....	35
Rozdział 2. Systemy dźwiękowe	39
2.1. Wprowadzenie.....	39
2.2. Samogłoski.....	41
2.3. Spółgłoski.....	46
2.4. Prozodia.....	49
2.4.1. Iloczasy i akcent.....	49
2.4.2. Intonacja.....	52
2.4.3. <i>Stød</i>	57
2.5. Czynniki pozajęzykowe w nauce systemu dźwiękowego.....	58
2.5.1. Cele, ambicje i motywacja	58
2.5.2. Mówienie z obcym akcentem a zrozumiałość	60
2.5.3. Akceptowalność i postawy wobec obcego akcentu	64
2.6. Podsumowanie i wnioski dydaktyczne	71
Rozdział 3. Gramatyka: wyrazy i frazy	73
3.1. Wprowadzenie.....	73
3.2. Nominalne części mowy	77
3.2.1. Rzeczownik – rodzaj.....	78
3.2.2. Rzeczownik – określoność.....	81
3.2.3. Odmiana przymiotnika – kongruencja	88
3.2.4. Zaimki dzierżawcze i dzierżawczo-zwrotne	90
3.3. Werbalne części mowy.....	91
3.3.1. Morfologia czasownika.....	92
3.3.2. Czas gramatyczny	93
3.4. Podsumowanie i wnioski dydaktyczne	95
Rozdział 4. Gramatyka: zdania.....	97
4.1. Wprowadzenie.....	97
4.2. Pozycja orzeczenia.....	99
4.2.1. Zależność pomiędzy inwersją a elementem umieszczonym w fundamencie	100

4.2.2. Wspólna ścieżka rozwoju interjęzyka i teoria procesowości...	102
4.2.3. Rola wpływów międzyjęzykowych	107
4.2.4. Zasada V2 a struktura informacyjna	110
4.3. Pozycja negacji oraz modalizatorów	111
4.4. Pozycja podmiotu	115
4.5. Inne elementy składniowe	120
4.6. Złożoność syntaktyczna	123
4.7. Podsumowanie i wnioski dydaktyczne	131
Rozdział 5. Słownictwo	133
5.1. Wprowadzenie	133
5.2. Przegląd badań nad słownictwem w językach skandynawskich jako drugich	135
5.2.1. Leksykon wielojęzyczny	136
5.2.2. Czynniki wpływające na rozwój leksykonu wielojęzycznego ...	138
5.3. Jednowyrazowe jednostki leksykalne	139
5.3.1. Czasowniki	140
5.3.2. Przyimki	143
5.3.3. Leksykalne wykładniki modalności	145
5.3.4. Złożenia	148
5.4. Kilkuwyrazowe jednostki leksykalne	149
5.4.1. Metafory	150
5.4.2. Konstrukcje	153
5.5. Podsumowanie i wnioski dydaktyczne	155
Rozdział 6. Implikacje dydaktyczne i dalsze kierunki badań	157
6.1. Nauczanie wymowy	158
6.2. Nauczanie gramatyki	160
6.3. Nauczanie leksyki	163
6.4. Propozycje dalszych badań	165
Bibliografia	171
Spis skrótów	198
Indeks	199

Przedmowa

W roku 2023 i 2024 mija 50 lat od uruchomienia pierwszych w Polsce kierunków filologicznych w zakresie języków skandynawskich. Ośrodkami oferującym je były Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, gdzie pierwszy nabór na filologię szwedzką miał miejsce w 1973 roku (Rada Wydziału Filologicznego UJ, 1972) i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie studia w zakresie filologii szwedzkiej i norweskiej po raz pierwszy znalazły się ofercie dydaktycznej w roku akademickim 1974/1975, a rok później uruchomiono także studia w zakresie filologii duńskiej (Ciesielski, 1997). Rozpoczęcie studiów kierunkowych nie oznacza jednak rozpoczęcia nauczania w zakresie języków skandynawskich, gdyż lektoraty tych języków na obu uczelniach oferowane były w ramach filologii germańskiej znacznie wcześniej: na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza zajęcia z języka szwedzkiego prowadzono już od roku 1953, norweskiego – 1962, a duńskiego – 1967¹ (Ciesielski, 1997). Na Uniwersytecie Jagiellońskim z kolei zajęcia z języka szwedzkiego oferowano od końca lat 60. XX wieku (Szulc, 2006–2007). Obecnie studia kierunkowe o tym profilu prowadzi dziewięć uczelni (poza wymienionymi także Uniwersytet Gdański, Uniwersytet SWPS, Akademia Ateneum, Uniwersytet Szczeciński, filia Uniwersytetu SWPS im. Ks. Józefa Tischnera w Krakowie (do 2022 Wyższa Szkoła Europejska), WSB Merito, Wyższa Szkoła Języków Obcych im. Samuela Bogumiła Lindego), a dwie oferują naukę języków skandynawskich w ramach niefilologicznych kierunków skandynawistycznych (studia skandynawskie na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach czy studia skandynawsko-bałtyckie na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu). Poza tym na wielu uczelniach języki skandynawskie nauczane są jako języki obce niekierunkowe. Biorąc pod uwagę liczbę miejsc oferowanych dla kandydatów przez te uczelnie, można przypuszczać, że co roku kilkaset osób rozpoczyna naukę języków skandynawskich na poziomie akademickim.

¹ Należy przy tym zaznaczyć, że pierwsze kursy języka duńskiego i szwedzkiego były oferowane na Uniwersytecie Poznańskim już w latach 1921–1925, choć nie były one częścią studiów filologicznych.

Do tego dochodzi niemożliwa do ustalenia liczba osób uczących się języków skandynawskich w szkołach językowych lub indywidualnie, korzystając z usług nauczycieli oferujących prywatną naukę języków, czy samodzielnie, w czym pomaga szeroka paleta ogólnodostępnych i często bezpłatnych materiałów cyfrowych.

W ostatnich latach znacznie wzrosło zainteresowanie nauką języków skandynawskich, co związane jest m.in. z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej i wynikającym z niego ożywieniem stosunków gospodarczych, przejawiającym się w wyjazdach do krajów skandynawskich w celach zarobkowych czy osadzaniu się firm skandynawskich w Polsce. Poza tym zauważyć można znaczny wzrost popularności literatury skandynawskiej – w szczególności kryminalnej – i wynikające z niego coraz większe zainteresowanie kulturą i życiem społecznym krajów skandynawskich. Wiele osób chce zgłębić ich kulturę, poznając język. W Polsce nie oferuje się kształcenia nauczycielskiego na studiach skandynawistycznych, dlatego absolwenci tych kierunków nie posiadają odpowiedniej wiedzy z zakresu glottodydaktyki ani umiejętności ułatwiających nauczanie języka. Nie ma także literatury przeglądowej przedstawiającej badania nad nauką języków skandynawskich, przede wszystkim w języku polskim. Niniejsza monografia ma na celu częściowe uzupełnienie tej luki.

W opracowaniu tym pragniemy skupić się na badaniach dotyczących nauki języka duńskiego, norweskiego i szwedzkiego, gdyż są to języki skandynawskie najlepiej zbadane, nauczane w Polsce jako języki kierunkowe na uczelniach oraz cieszące się największą popularnością wśród osób uczących się języków rzadko nauczanych. Przedstawione zostaną badania obejmujące podstawowe podsystemy języka: fonologię, morfologię, składnię i leksykę. Wnioski z tych badań doprowadzą do zarysowania implikacji dydaktycznych i jednocześnie mogą stać się zaczątkiem do przeprowadzenia nowych badań w obszarach dotychczas niezbadanych lub zbadanych w niewielkim zakresie. Badania zaprezentowane w niniejszym opracowaniu obejmują zarówno naukę języków skandynawskich jako drugich, tj. przyswajanych po opanowaniu języka ojczystego, jak i obcych, nauczanych w instytucjach edukacyjnych. Pierwsze badania nad językami skandynawskimi jako nieprymarnymi przeprowadzane były z udziałem imigrantów – były to zatem klasyczne badania nad nabywaniem języka drugiego. W późniejszym czasie

coraz więcej analiz zaczęło dotyczyć nauki języków skandynawskich w różnych kontekstach edukacyjnych i obejmujących różne grupy osób badanych: uczniów w szkołach (np. język szwedzki w Finlandii) czy studentów (w krajach, gdzie nauczane są języki skandynawskie), co odpowiada nauce języków obcych. Obecnie języki skandynawskie niejednokrotnie są dla uczniów językiem trzecim lub kolejnym. W niniejszym opracowaniu używać będziemy, zgodnie z ogólnie przyjętym nazewnictwem w badaniach z tego obszaru, terminu język drugi (oznaczany także w skrócie jako L2, w odróżnieniu od skrótu L1, odnoszącego się do języka ojczystego, zwanego też językiem pierwszym czy językiem natywnym) jako terminu nadrzędnego, obejmującego różne konteksty uczenia się i różne grupy uczących się. Mamy nadzieję, że publikacja poszerzy wiedzę odbiorców na temat rozwoju badań wokół języków skandynawskich jako drugich, ułatwi naukę i nauczanie tych języków oraz posłuży jako impuls do prowadzenia dalszych badań w tym zakresie.

Rozdział 1.

Wprowadzenie

Języki skandynawskie typologicznie należą do grupy języków germańskich, do ich północnej podgrupy i dzielą się na języki wschodnio- i zachodnioskandynawskie. Do odłamu wschodnioskandynawskiego należą język duński i język szwedzki, natomiast do zachodnioskandynawskiego: język farerski, język islandzki i język norweski, przy czym język norweski posiada dwie oficjalne odmiany (*nynorsk* i *bokmål*, spośród których odmiana *bokmål* wykazuje wiele cech charakterystycznych dla odłamu wschodnioskandynawskiego). Języki te określa się także nazwą języków nordyjskich, nordycznych czy nordyckich. Nazwa taka (duń. *nordiske sprog*, far. *norðurlendsk mál* isl. *norræn tungumál*, norw. *nordiske språk*, szw. *nordiska språk*) używana jest także w krajach, w których są one językami dominującymi czy urzędowymi. W kontekście nordyckiej polityki językowej pojawia się czasami rozróżnienie na języki północnogermańskie, które obejmują wszystkie wymienione, oraz języki skandynawskie, do których należą język duński, norweski i szwedzki – bez j. farerskiego i islandzkiego (Nordic Council of Ministers, 2007).

Z geograficznego punktu widzenia języki północnogermańskie stanowią języki dominujące lub oficjalne na terenach Półwyspu Skandynawskiego, Półwyspu Jutlandzkiego, wysp Morza Bałtyckiego (m.in. Wyspy Alandzkie, Zelandia, Fionia, Lolland, Falster), Morza Północnego (m.in. Morsø, Fanø) i Oceanu Atlantyckiego (Islandia, Grenlandia, Wyspy Owcze). Biorąc pod uwagę kontekst geograficzny, bardziej zasadne wydawałoby się zatem określenie języki nordyckie/nordyczne/nordyjskie, co oddałoby desygnat tych przymiotników, wymieniany w słownikach języka polskiego: nordycki/nordyczny = północnoeuropejski (SJP PWN, b.d.). Z kulturowego punktu widzenia jednak określenia kraje nordyckie używa się nie tylko do wymienionych państw, lecz także do Finlandii, której jeden z języków urzędowych i jednocześnie język dominujący kraju należy do grupy języków ugrofińskich, odległych typologicznie od języków germań-

skich. Dlatego język fiński, choć używany w kraju nordyckim, nie jest językiem skandynawskim. Podobnie językami skandynawskimi nie są języki rdzennych mieszkańców Półwyspu Skandynawskiego – Saamów czy Grenlandii – Inuitów, należące odpowiednio do grupy języków ugrofińskich i eskimo-aleuckich.

Pokrewieństwo typologiczne nie jest jednak jedynym wyznacznikiem podziału języków skandynawskich. Obecnie badacze zwracają uwagę na fakt, że struktura języków i ich wzajemne zrozumienie bardziej uzasadnia podział na języki wyspiarskie i języki kontynentalne. Podgrupę języków wyspiarskich tworzą język islandzki i język farerski. Języki kontynentalne dzielą się z kolei na języki północnoskandynawskie, do których zalicza się język norweski i język szwedzki, oraz odłam południwoskandynawski, reprezentowany przez język duński. Języki kontynentalne i wyspiarskie są dla siebie wzajemnie raczej niezrozumiałe w mowie i piśmie. Języki wyspiarskie uważane są za bardziej konserwatywne z uwagi na np. zachowanie takich cech strukturalnych jak deklinacja rzeczowników czy kongruencja czasownika z rzeczownikiem pod kątem osoby i liczby. Rodzimi użytkownicy języków wyspiarskich rozumieją teksty pisane w drugim z tych języków, czego nie można powiedzieć o ich odmianie mówionej, choć język islandzki jest bardziej zrozumiały dla mieszkańców Wysp Owczych niż język farerski dla Islandczyków. W przypadku języków kontynentalnych te, które stanowią odnogę północną, są wzajemnie o wiele bardziej zrozumiałe – przede wszystkim w odniesieniu do języka mówionego. Z drugiej strony pisana odmiana języka norweskiego zwana *bokmål* o wiele bardziej zbliżona jest do języka duńskiego niż do szwedzkiego. W przypadku słownictwa w językach kontynentalnych wyraźny jest znaczny wpływ dolnoniemieckiego, czego nie zauważa się w językach wyspiarskich, głównie w j. islandzkim (Faarlund, 2019, s. 1; Sletten, 2005, s. 45).

Choć języki skandynawskie stanowią języki dominujące na terytorium zbliżonym do powierzchni Indii (ok. 3 000 000 km²), zaliczane są do języków rzadkich z niespełna 21 000 000 rodzimych użytkowników. Język duński posiada ich ok. 5 500 000. Poza Danią jest to język ojczysty dla ponad 60 000 mieszkańców Szwecji, 40 000 mieszkańców Niemiec, 30 000 mieszkańców USA, 20 000 – Norwegii oraz ok. 90 000 – Kanady, Wielkiej Brytanii, Hiszpanii i Australii (Nationalencyklopedin,

b.d.-a). Język norweski jest językiem ojczystym dla niespełna pięciu milionów rodzimych użytkowników, głównie mieszkańców Norwegii, a poza tym stanowi on język ojczysty także dla ok. 60 000 mieszkańców Szwecji, 47 000 mieszkańców USA, 15 000 mieszkańców Wielkiej Brytanii oraz 49 000 mieszkańców Kanady, Niemiec i Hiszpanii (Nationalencyklopedin, b.d.-d). Najwięcej rodzimych użytkowników posiada język szwedzki – niespełna 9 500 000, z czego ok. 300 000 mieszka w Finlandii, 65 000 w USA, 43 000 w Norwegii, 34 000 w Wielkiej Brytanii, 21 000 w Niemczech, 13 000 w Danii oraz niemal 60 000 w Hiszpanii, Francji, Kanadzie, Belgii, Szwajcarii i Australii (Nationalencyklopedin, b.d.-e). Języki wyspiarskie posiadają znacznie mniej rodzimych użytkowników. Język islandzki jest językiem ojczystym dla ok. 330 000 osób, z czego 20 000 mieszka poza granicami Islandii (Nationalencyklopedin, b.d.-c; Statistics Iceland, b.d.). Najmniejszą liczbę rodzimych użytkowników posiada język farerski. Na terenie Wysp Owczych jest to 49 000 osób, a dodatkowo na pozostałych terenach Królestwa Danii – 20 000-25 000 osób, a w Islandii – 5 000 osób (Føroya landsstýri, b.d.; Nationalencyklopedin, b.d.-b). Jednocześnie jest to jedyny spośród języków skandynawskich, któremu UNESCO przypisało status języka zagrożonego.

Jak wspomniano, skandynawskie języki wyspiarskie znacznie różnią się od języków kontynentalnych. Istnieje jednak także wiele cech wspólnych, mających podłoże historyczne. W tabeli 1 przedstawiono pokrótce zestawienie najważniejszych cech charakterystycznych dla tych języków. W niniejszej monografii zajmować się jednak będziemy wyłącznie językami kontynentalnymi, przede wszystkim z uwagi na ich podobieństwo, dużą liczbę uczących się i obszerny zakres prac badawczych.

Tabela 1: Wybrane cechy języków skandynawskich

Poziom	Cecha	Języki kontynentalne			Języki wyspiarskie	
		duński	norweski	szwedzki	farerski	islandzki
Fonologia	iloczas	występuje	występuje	występuje	występuje	występuje
	aspiracja	występuje	występuje	występuje	występuje	występuje
	labializacja	występuje	występuje	występuje	występuje	występuje
	rodzaj akcentu	dynamiczny: występuje toniczny: brak	dynamiczny: występuje toniczny: występuje	dynamiczny: występuje toniczny: występuje	dynamiczny: występuje toniczny: brak	dynamiczny: występuje toniczny: brak
	miejsce akcentu	zależnie od budowy morfologicznej i pochodzenia wyrazu	zależnie od budowy morfologicznej i pochodzenia wyrazu	zależnie od budowy morfologicznej i pochodzenia wyrazu	najczęściej: pierwsza sylaba	najczęściej: pierwsza sylaba
	dźwięczność w wygłosie	zachowanie	zachowanie	zachowanie	utrata	utrata
	złożenia	występują	występują	występują	występują	występują

Poziom	Cecha	Języki kontynentalne			Języki wyspiarskie	
		duński	norweski	szwedzki	farerski	islandzki
Morfologia	rzeczownik	2 przypadki ² : forma podstawowa i dopełniacz	brak	2 przypadki: forma podstawowa i dopełniacz	4 przypadki: mianownik, dopełniacz, celownik, biernik	4 przypadki: mianownik, dopełniacz, celownik, biernik
		4 grupy deklinacyjne, występuje przegłos w l.mn	4 grupy deklinacyjne, występuje przegłos w l.mn	5-7 ³ grup deklinacyjnych, występuje przegłos w l.mn.	10 grup deklinacyjnych	12 grup deklinacyjnych
		2 rodzaje gramatyczne: wspólny i nijaki	3 rodzaje gramatyczne: męski, żeński i nijaki	2 rodzaje gramatyczne: wspólny i nijaki	3 rodzaje gramatyczne: męski, żeński i nijaki	3 rodzaje gramatyczne: męski, żeński i nijaki

² Status dopełniacza jako odrębnego przypadku nie jest jednolicie uregulowany w gramatykach języków kontynentalnych. Dla j. duńskiego dopełniacz wymieniany jest jako odrębny przypadek np. przez Christensen i Christensena (2014), ale nie przez Hansena i Heltøfta (2011). W języku norweskim końcówka -s, pierwotnie będąca jedną z form dopełniaczowych, obecnie nie jest traktowana jako wyznacznik przypadku (Faarlund, Lie i Vænnebo, 2006). Natomiast w języku szwedzkim dopełniacz nadal występuje w gramatykach jako odrębny przypadek u Bolander (2001) czy Telemana i in. (2010).

³ Większość gramatyk podaje pięć deklinacji, Teleman i in. (2010) wymieniają ich siedem.

Poziom	Cecha	Języki kontynentalne				Języki wyspiarskie	
		duński	norweski	szwedzki	farerski	islandzki	
Morfologia	rzeczownik	określoność: rodzajniki nieokreślone wolnostojące, rodzajniki określone wolnostojące i sufigowane; w konstrukcjach z przydawkami prepozycyjnymi: brak określoności podwójnej,	określoność: rodzajniki nieokreślone wolnostojące, rodzajniki określone wolnostojące i sufigowane; w konstrukcjach z przydawkami prepozycyjnymi: określoność podwójna, tj. zarówno rodzajnik pre-, jak i postpozycyjny	określoność: rodzajniki nieokreślone wolnostojące, rodzajniki określone wolnostojące i sufigowane; w konstrukcjach z przydawkami prepozycyjnymi: określoność podwójna, tj. zarówno rodzajnik pre-, jak i postpozycyjny	określoność: zaimek nieokreślony wolnostojący i określony sufigowany, który odmienia się przez liczbę, rodzaj i przypadek	określoność: brak rodzajników nieokreślonych; rodzajniki określone wolnostojące lub sufigowane	

Poziom	Cecha	Języki kontynentalne				Języki wyspiarskie	
		duński	norweski	szwedzki	fareński	islandzki	
Morfologia	Czasownik	3 koniugacje: 2 słabe, 1 mocna – występuje apofonia	3 koniugacje: 2 słabe, 1 mocna – występuje apofonia	4 koniugacje: 3 słabe, 1 mocna – występuje apofonia	7 koniugacji: 4 słabe i 3 mocne – występuje apofonia	6 koniugacji: 3 słabe i 3 mocne – występuje apofonia	
		kategoria osoby: brak	kategoria osoby: brak	kategoria osoby: brak	kategoria osoby: występuje: wyłączenie 3. os. l.mn.	kategoria osoby: występuje: 3 osoby l. poj. i 3 osoby l. mn.	
		kategoria liczby: brak	kategoria liczby: brak	kategoria liczby: brak	kategoria liczby: występuje	kategoria liczby: występuje	
		czas gramatyczne: dwa proste: teraźniejszy i przeszły	czas gramatyczne: dwa proste: teraźniejszy i przeszły	czas gramatyczne: dwa proste: teraźniejszy i przeszły	czas gramatyczne: dwa proste: teraźniejszy i przeszły	czas gramatyczne: dwa proste: teraźniejszy i przeszły	
		diateza: strona bierna tworzone syntetycznie lub analitycznie; występują czasowniki deponentia;	diateza: strona bierna tworzone syntetycznie lub analitycznie; występują czasowniki deponentia;	diateza: strona bierna tworzone syntetycznie lub analitycznie; występują czasowniki deponentia;	diateza: strona bierna tworzone syntetycznie; występują czasowniki deponentia	strona bierna tworzone analitycznie; strona zwrotna tworzone syntetycznie występują czasowniki deponentia	

Poziom	Cecha	Języki kontynentalne				Języki wyspiarskie	
Morfologia	przymiotnik	duński	norweski	szwedzki	farski	islandzki	
		odmiana przez rodzaj: występuje	odmiana przez rodzaj: występuje	odmiana przez rodzaj: występuje	odmiana przez rodzaj: występuje	odmiana przez rodzaj: występuje	
		kategoria określoności: występuje	kategoria określoności: występuje	kategoria określoności: występuje	kategoria określoności: nie występuje – częściowo odpowiada jej odmiana słaba i mocna	kategoria określoności: nie występuje – częściowo odpowiada jej odmiana słaba i mocna	
		kategoria liczby: występuje	kategoria liczby: występuje	kategoria liczby: występuje	kategoria liczby: występuje	kategoria liczby: występuje	
		kategoria przypadka: nie występuje	kategoria przypadka: nie występuje	kategoria przypadka: nie występuje	kategoria przypadka: występuje	kategoria przypadka: występuje	
		stopniowanie: występuje – syntetyczne i analityczne	stopniowanie: występuje – syntetyczne i analityczne	stopniowanie: występuje – syntetyczne i analityczne	stopniowanie: występuje – syntetyczne i analityczne	stopniowanie: występuje – syntetyczne	

Poziom	Cecha	Języki kontynentalne				Języki wyspiarskie	
		duński	norweski	szwedzki	fareński	islandzki	
Morfologia	zaimek	osobowy trzeciej osoby: dwa rodzaje płciowe w l. poj. (<i>han, hun</i>) i dwa rodzaje gramatyczne (<i>den, det</i>)	osobowy trzeciej osoby: trzy rodzaje płciowe w l. poj. (<i>han, hun, hen</i>) i dwa rodzaje gramatyczne (<i>den, det</i>)	osobowy trzeciej osoby: trzy rodzaje płciowe w l. poj. (<i>han, hon, hen</i>) i dwa rodzaje gramatyczne (<i>den, det</i>)	osobowy trzeciej osoby: trzy rodzaje w l. poj. (<i>hann, hon, tað</i>) i l. mn. (<i>teir, tær, tey</i>); osobowy drugiej osoby: dwie formy w l. poj. (<i>tú, tygum</i>)	osobowy trzeciej osoby: trzy rodzaje w l. poj. (<i>hann, hin, það</i>) i l. mn. (<i>þeir, þær, þau</i>)	
		odmiana zaimków osobowych: forma podstawowa i dopełnieniowa	odmiana zaimków osobowych: forma podstawowa i dopełnieniowa	odmiana zaimków osobowych: forma podstawowa i dopełnieniowa	odmiana zaimków osobowych: 4 przypadki	odmiana zaimków osobowych: 4 przypadki	
		dzierżawcze: występują	dzierżawcze: występują	dzierżawcze: występują	dzierżawcze: występują	dzierżawcze: występują	
		dzierżawczo-zwrotny: występuje	dzierżawczo-zwrotny: występuje	dzierżawczo-zwrotny: występuje	dzierżawczo-zwrotny: występuje	dzierżawczo-zwrotny: występuje	

Poziom	Cecha	Języki kontynentalne				Języki wyspiarskie	
		duński	norweski	szwedzki	farski	islandzki	
składnia	szyk w zdaniu prostym	zдания oznajmujące: szyk SVO, OVS zдания pytające: inwersja szyk: VSO	zдания oznajmujące: szyk SVO, OVS zдания pytające: inwersja szyk: VSO	zдания oznajmujące: szyk SVO, OVS zдания pytające: inwersja szyk: VSO	zдания oznajmujące: szyk SVO, OVS zдания pytające: inwersja szyk: VSO	zдания oznajmujące: szyk SVO, OVS zдания pytające: inwersja szyk: VSO	
	szyk w zdaniu podrzędnie złożonym	zдания przy negacji i nie- których modaliza- torach: SNegV SModV	zдания przy negacji i nie- których modaliza- torach: SNegV SModV	zдания przy negacji i nie- których modaliza- torach: SNegV SModV	zдания przy negacji i nie- których modaliza- torach: SNegV SModV; możliwy jednak szyk SVO	zдания przy negacji i nie- których modaliza- torach: SNegV SModV	
	negacja	odrębne wyznaczniki negacji zdaniowej (<i>nei</i>) i wewnętrznej (<i>lkke</i>)	odrębne wyznaczniki negacji zdaniowej (<i>nei</i>) i wewnętrznej (<i>lkke</i>)	odrębne wyznaczniki negacji zdaniowej (<i>nei</i>) i wewnętrznej (<i>inte</i>)	odrębne wyznaczniki negacji zdaniowej (<i>nei</i>) i wewnętrznej (<i>ikkt</i>); negacja wewnętrzna często na początku zdania	odrębne wyznaczniki negacji zdaniowej (<i>nei</i>) i wewnętrznej (<i>ekki</i>)	

Poziom	Cecha	Języki kontynentalne			Języki wyspiarskie	
składnia	kongruencja	duński rzeczownik z czasownikami: brak rzeczownik z przymiotnikami: występuje	norweski rzeczownik z czasownikami: brak rzeczownik z przymiotnikami: występuje	szwedzki rzeczownik z czasownikami: brak rzeczownik z przymiotnikami: występuje	farerski rzeczownik z czasownikami: występuje rzeczownik z przymiotnikami: występuje	islandzki rzeczownik z czasownikami: występuje rzeczownik z przymiotnikami: występuje
	podmiot	konieczność użycia	konieczność użycia	konieczność użycia	brak konieczności użycia	konieczność użycia

Źródło: opracowanie własne oraz Faarlund, Lie i Vannebo (2006); Kristján Árnason (2011); Lockwood (2002); Nationalencyklopedin (b.d.-b); Neijmann (2022)

1.1. Języki skandynawskie jako języki pierwsze

Badania nad nabywaniem języków skandynawskich jako języków pierwszych rozpoczęły się na początku XX wieku, choć pierwsze studium, opisujące słownictwo dziecka islandzkiego, datowane jest na połowę wieku XIX (Jónasson, 1858). Już wczesne badania charakteryzowały się szerokim spektrum zgłębianych zagadnień. Bazując na tzw. dziennikach mowy, Bolinowie prześledzili rozwój wymowy, słownictwa, morfologii, składni i dyskursu szwedzkiego dziecka (Bolin i Bolin, 1916, 1920). Zdecydowany wzrost zainteresowań przyswajaniem języków skandynawskich jako pierwszych nastąpił jednak w latach 70. i 80., kiedy pojawiło się wiele publikacji bazujących na podłużnych badaniach rozwojowych. Dla języka szwedzkiego były to m.in. badania Lindhagen (1976), Larssona i Langego (1977), Langego (1980), Söderbergh (1988), dla języka duńskiego – Højlund (1972), Hansen (1975) i Plunketta (1985a, 1985b), a dla norweskiego – Vanvika (1971) i Simonsen (1986; 1983).

Plunkett i Strömqvist (1993) dokonali zestawienia charakterystycznych cech rozwojowych kontynentalnych języków skandynawskich, bazując na danych podłużnych dla poszczególnych języków. Zauważyli, że dla dzieci nabywających język duński, norweski lub szwedzki wspólne jest wczesne użycie zaimków wskazujących *det/den*, które pojawiają się już pod koniec pierwszego roku życia. Zaimki te służą wówczas zarówno do wskazywania na obiekt w najbliższym otoczeniu, jak i do podtrzymania odniesienia do niego. Pojawiają się one także wraz z wczesnym rozwojem składni, gdy występują z samym rzeczownikiem lub z łącznikiem i rzeczownikiem. Zauważono jednak pewną różnicę w funkcji, jaką zaimki te przyjmują w zdaniu. W języku szwedzkim zaimek wskazujący *det* pojawiał się wyłącznie w funkcji podmiotu, natomiast w języku duńskim – także dopełnienia. W rozwoju morfologii najwcześniej nabywana jest liczba mnoga (w formie nieokreślonej) oraz formy czasu teraźniejszego. Znacznie później jednak – podobnie jak w innych językach – przyswajana jest odmiana czasowników i rzeczowników, wymagających nie tylko dodania końcówki, lecz także zmiany tematu, co prowadzi do nadmiernej generalizacji form: np. dla języka norweskiego: *slådde* 'uderzył/a' (odmiana słaba z końcówką) zamiast *slo* (odmiana mocna z apofonią) czy dla szwedzkiego *husar*

‘domy’ (forma z końcówką -ar) zamiast *hus* (bez końcówki). Wcześniej natomiast przyswajana jest negacja. Negacja wewnętrzna (nor. *ikke*, szw. *inte*) nie stanowi większego problemu rozwojowego, choć często umieszczana jest ona na początku zdania. Zauważono jednak wyraźną tendencję do postwerbalnej pozycji negacji, gdy występowała wraz z czasownikiem w formie finitywnej, a prewerbalnej – gdy z czasownikiem niefinitywnym. Badania pokazały także, że rodzaj gramatyczny jest kategorią, którą dzieci nabywające języki skandynawskie bardzo szybko opanowują praktycznie bezbłędnie. Jedynym odstępstwem od normy była w przytaczanych badaniach nadmierna generalizacja rodzaju wspólnego *utrum*, wskazująca na powiązanie kategorii rodzaju gramatycznego z kategorią semantyczną rzeczownika (Plunkett i Strömqvist, 1993).

Badania nad nabywaniem języków skandynawskich jako pierwszych prowadzone są w wielu ośrodkach naukowych. W międzyczasie powstały także korpusy danych, spośród których największym i najpopularniejszym jest międzynarodowy korpus CHILDES, gdzie znajdują się nagrania i transkrypcje sesji naturalistycznych. W przypadku języka duńskiego są to dane Plunketta obejmujące rozwój języka dwojga dzieci w wieku od ośmiu miesięcy do dwóch i pół roku, dla języka norweskiego – dane Garmann, zawierające nagrania ośmiorga dzieci w wieku od 14 do 24 miesięcy oraz dane Ringstad obejmujące zapis dźwiękowy i transkrypcję mowy trojga dzieci w wieku od 13 miesięcy do dwóch lat i ośmiu miesięcy. Dane dla języka szwedzkiego składają się z nagrań zebranych przez Andréna (jedno dziecko w wieku od roku do trzech lat), nagrań powstałych w związku z projektem *Databasorienterade studier i svensk barnspråksutveckling* (pięcioro dzieci w wieku od roku do sześciu lat), Lacerdę (troje dzieci w wieku od roku do trzech lat) oraz Vihman (pięcioro dzieci w wieku od dziewięciu miesięcy do półtora roku) („CHILDES Scandinavian Corpora”, b.d.).

1.2. Języki skandynawskie jako języki drugie w krajach skandynawskich

Nauka języków skandynawskich jako drugich powiązana jest z ruchami migracyjnymi na terenie krajów skandynawskich. Szczególnie widoczne jest to w przypadku Szwecji. Imigracja do Szwecji zaczęła się stale zwiększać od końca drugiej wojny światowej, kiedy w 1944 roku liczba imigrantów po raz pierwszy w historii kraju przekroczyła 10 000. Od tego czasu trend wzrostowy cały czas się utrzymuje i w okresie ostatnich dziesięciu lat osiągnął średnią roczną wartość 120 000 osób (Statistiska Centralbyrån, 2023). W latach 60. XX wieku państwo szwedzkie rozpoczęło działania w zakresie stworzenia bezpłatnych kursów nauki języka szwedzkiego dla imigrantów, a decyzją króla Szwecji Gustawa VI Adolfa z 1965 roku zaczęło przeznaczać środki na ten cel. Początkowo organizacją nauki języka szwedzkiego dla imigrantów zajmowała się organizacja edukacyjna Folkbildningsförbundet. Ustalono wtedy określoną liczbę godzin, jaką mieli zrealizować uczestnicy kursów, oraz umożliwiono im zwolnienie z pracy z zachowaniem prawa do wynagrodzenia w związku z uczestnictwem w kursie. Kursy odbywały się pod nazwą *Svenska för invandrare* (dosł. język szwedzki dla imigrantów), w skrócie *sfi* i były skierowane do osób dorosłych. Początkowo traktowano je jako działalność eksperymentalną. W latach 70. kursy podzielono na te, które przygotowywały do pracy zawodowej oraz ogólne kursy nauki języka. *Svenska för invandrare* były wielokrotnie reformowane. W latach 80. dokonano podziału na kursy na poziomie podstawowym i zaawansowanym. Państwo zachowało odpowiedzialność za kursy zaawansowane, natomiast podmiotem odpowiedzialnym za kursy podstawowe stały się gminy, co zostało ponownie zmienione w roku 1991, kiedy gminy przejęły na siebie całość odpowiedzialności. Obecnie gminy nadal odpowiedzialne są za jakość szkoleń oraz zobowiązane są do zapewnienia kursu w okresie trzech miesięcy od zgłoszenia się kandydata, jednak kursy mogą być oferowane także przez instytucje prywatne (Myndigheten för skolutveckling, 2003; Sveriges riksdag, 1983). Prawo do nauki języka szwedzkiego mają osoby, które ukończyły 16 lat i są zarejestrowane w Szwecji. Z uwagi na różne potrzeby uczących się oraz różny poziom wykształcenia zdobytego w kraju, z którego pochodzą, oferowane są

trzy ścieżki kształcenia: *sfi 1*, *sfi 2* i *sfi 3* oraz cztery poziomy: A, B, C i D. Ścieżka *sfi 1* przeznaczona jest dla osób nieumiejących czytać, osób nieposiadających jakiegokolwiek wykształcenia lub mających za sobą jedynie bardzo krótki okres nauki. Celem tego trybu nauki jest uzyskanie przez uczniów podstawowego poziomu kompetencji komunikacyjnej w języku szwedzkim, umożliwiającego codzienne funkcjonowanie w Szwecji. Ścieżka *sfi 2* skierowana jest do osób z niewielkim doświadczeniem edukacyjnym w przeszłości lub osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, potrzebującymi wolniejszego tempa nauki. Zakończenie tego poziomu nauki ma zagwarantować poziom językowy umożliwiający aktywne życie społeczne i pracę zawodową. Ostatnia ze ścieżek (*sfi 3*) jest odpowiednia dla osób potrafiących szybko się uczyć i stanowi ona podstawę do pogłębionej nauki także w zakresie treści teoretycznych w języku szwedzkim. Każda ze ścieżek ma na celu nie tylko rozwój kompetencji językowych przez uczestników kursu, lecz także uzyskanie przez nich wiedzy na temat Szwecji, jej kultury i społeczeństwa (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

W Norwegii w 1970 roku w ramach działań związanych z polityką językową ustalono, że wszyscy obcokrajowcy powinni uczyć się języka norweskiego. Obecnie bezpłatną nauką języka norweskiego objęci są imigranci w wieku od 18 do 67 lat, pochodzący z krajów innych niż nordyckie, kraje Unii Europejskiej i kraje Europejskiego Obszaru Gospodarczego. W odróżnieniu od Szwecji, gdzie uczestnik sam decyduje, jak długo będzie uczył się języka, w Norwegii obowiązkowe jest odbycie kursu języka norweskiego i wiedzy o społeczeństwie w wymiarze do 300 godzin lub do osiągnięcia wymaganego poziomu językowego (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2022). Za organizację kursów odpowiedzialne są gminy, które albo przeprowadzają je samodzielnie, albo zlecają instytucjom prywatnym, bądź oferują wspólne kursy z sąsiednimi gminami. Do 2021 kursy języka norweskiego były podzielone na trzy ścieżki: *spor 1*, *spor 2* i *spor 3*, odpowiadające już omówionym szwedzkim ścieżkom. W nowym programie nauczania, wprowadzonym w 2021, zrezygnowano z tego podziału, zachowując jednak zalecenie, by uczestników kursów łączyć w grupy na podstawie wspólnych potrzeb i celów (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, b.d.). Oczekiwanym poziomem kompetencji językowych po zakończeniu nauki jest, w zależności od poziomu wykształcenia zdobytego przed

przyjazdem do Norwegii, od A2 do B2 w pisaniu oraz B1 lub B2 w mówieniu. Znajomość języka norweskiego na poziomie B1 w mowie stanowi jeden z warunków ubiegania się o obywatelstwo norweskie. Dla wybranych uchodźców (osób starszych, chorych lub bezpaństwowych) wymaganym poziomem znajomości języka norweskiego w mowie jest A2 (Utlendingsdirektoratet, b.d.).

W Danii za opracowanie zasad prawnych, kwalifikacje nauczycieli, zapewnienie jakości kształcenia i ogólny nadzór nad przeprowadzaniem kursów nauki języka duńskiego oraz egzaminów odpowiada *Styrelsen for International Rekruttering og Integration* (SIRI). Za przeprowadzanie kursów nauki języka obcego dla imigrantów odpowiadają gminy. Kursy są bezpłatne i skierowane są do szerokiego kręgu imigrantów: uchodźców, członków rodzin, pracowników i studentów z krajów UE i innych krajów. Warunkiem uczestnictwa w kursie jest ukończenie 18 lat oraz prawo pobytu na terenie Danii i rejestracja na terenie gminy duńskiej. W kursach nauki języka duńskiego uczestniczyć mogą także dorośli obywatele Wysp Owczych i Grenlandii oraz obywatele Danii, jeśli przez długi czas przebywali za granicą i nie opanowali języka duńskiego w stopniu umożliwiającym codzienne funkcjonowanie w społeczeństwie (Udlændinge- og Integrationsministeriet, b.d.). Kursy mają na celu nie tylko rozwinięcie kompetencji językowych w zakresie języka duńskiego, lecz także poszerzenie wiedzy na temat kultury i społeczeństwa Danii, duńskiego rynku pracy, systemu edukacji i demokracji. Podobnie jak w Szwecji i kiedyś w Norwegii kursy oferowane są dla trzech grup odbiorców. Kursy *Danskuddannelse 1* przeznaczone są dla osób nieposiadających umiejętności pisania i czytania w języku ojczystym lub osób, których język ojczysty nie operuje alfabetem łacińskim. Celem kursu jest wykształcenie podstawowych umiejętności mówienia i pisania w języku duńskim, umożliwiających funkcjonowanie na duńskim rynku pracy i w duńskim społeczeństwie. Kursy kończą się egzaminem *Prøve i Dansk 1*. *Danskuddannelse 2* skierowany jest z kolei do osób, które odbyły krótkie kształcenie w swoim kraju ojczystym. Cele kursów oferowanych na tym poziomie są zbieżne z celami poziomu *Danskuddannelse 1*, a kończą się egzaminem *Prøve i Dansk 2*. Ostatni poziom (*Danskuddannelse 3*) przeznaczony jest dla osób mających za sobą uzyskanie określonego poziomu wykształcenia w kraju ojczystym – wykształcenia zawodowego lub ogólnego

ponadpodstawowego. Kursy kończą się egzaminem *Prøve i Dansk 3* lub *Studieprøven*, stanowiącego podstawę do ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe w Danii (SIRI, b.d.).

1.3. Języki skandynawskie jako języki drugie za granicą

Język duński oferowany jest jako język kierunkowy lub niekierunkowy obcy na 67 uczelniach, a liczba studentów dochodzi do 2000. Nauczanie języka wspierane jest przez Lektoratsordningen, jednostkę duńskiego Ministerstwa Edukacji i Nauki (Uddannelses- og forskningsministeriet). Lektoratsordningen promuje język, literaturę i kulturę Danii, delegując lektorów języka duńskiego do zagranicznych szkół wyższych, finansując zakup materiałów dydaktycznych, organizację konferencji czy wizyty studyjne („Lektoratsordningen – dansk sprog og kultur i udlandet”, b.d.; Uddannelses- og Forskningsministeriet, b.d.). Promocją języka, literatury i kultury Norwegii zajmuje się Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, który wśród wielu innych zadań stawia podobne cele, jak duńska Lektoratsordningen: promowanie nauki języka norweskiego za granicą, promocję Norwegii i wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli języka norweskiego. Instytucja powstała w 2021 roku w wyniku połączenia Diku, Kompetanse Norge, Universell oraz części Unit, NSD i NOKUT, które dotychczas zajmowały się różnego rodzaju promocją Norwegii za granicą. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse oferuje program o nazwie *Ordninga for Noregskunnskap i utlandet*, w ramach którego na uniwersytety i do szkół wyższych za granicą delegowani są lektorzy języka norweskiego. Placówki te mogą także uzyskać wsparcie finansowe na zakup materiałów dydaktycznych, organizację wizyt studyjnych czy wykłady gościnne. Wsparcie skierowane jest obecnie do 130 uniwersytetów na całym świecie, gdzie języka norweskiego jako języka kierunkowego lub obcego uczy się około 4000-6000 studentów (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, b.d.; Heikkilä i Kärnä, 2021). Język szwedzki nauczany jest na ponad 200 uniwersytetach na świecie, gdzie ponad 30 000 studentów uczy się go jako języka obcego w ramach lektoratu lub jako języka kierunkowego. Spośród tej liczby 17 000 stanowią studenci w Finlandii, gdzie język szwedzki jest, obok języka fińskiego,

językiem oficjalnym (Heikkilä i Kärnä, 2021; Svenska institutet, b.d.). Wsparciem nauki języka szwedzkiego i promocją Szwecji za granicą zajmuje się Svenska institutet, którego zakres zadań jest podobny jak odpowiednich instytucji w Danii i Norwegii, tj. delegowanie lektorów języka szwedzkiego, wsparcie finansowe na organizację wykładów gościnnych, zakup materiałów dydaktycznych, organizację konferencji i kursów dla nauczycieli i studentów z zagranicznych uczelni. Język islandzki oferowany jest na 91 uniwersytetach na świecie, a łączna liczba studentów uczących się tego języka dochodzi do 2000 (Nordisk Ministerråd, 2004). Promocją języka i kultury islandzkiej za granicą zajmuje się Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum będący instytutem badawczym działającym przy Uniwersytecie w Reykjavíku. Instytut wspiera i nadzoruje pracę lektorów języka islandzkiego za granicą, działając z ramienia rządu islandzkiego (Icelandic Abroad, b.d.). Język farerski nie jest obecnie oferowany w żadnym kraju jako język obcy (Barna- og útbúgvingarmálaráðið, personal communication, b.d.).

Poza placówkami szkolnictwa wyższego języki skandynawskie znajdują się także w ofercie szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Język duński jest oferowany w szkołach podstawowych w Islandii, na Wyspach Owczych i w Grenlandii, oraz w szkołach ponadpodstawowych w Szwecji i Łotwie. Język szwedzki natomiast wchodzi w skład oferty edukacyjnej Islandii i Finlandii, a także Estonii, Litwy i Łotwy („Statistics | Eurostat”, b.d.). Z uwagi na fakt, że Norwegia nie jest członkiem Unii Europejskiej, dane nie obejmują szkół oferujących naukę języka norweskiego.

1.4. Badania nad językami skandynawskimi jako drugimi

Języki skandynawskie jako drugie zaczęły być przedmiotem badań już w latach 60. ubiegłego wieku. Czynnikiem wpływającym na zapoczątkowanie tych badań była duża liczba imigrantów rozpoczynających naukę języka przede wszystkim w celu uzyskania pracy po przybyciu do danego kraju oraz imigracja związana z łączeniem rodzin, w wyniku której do krajów skandynawskich przybyło wiele dzieci, które zaczęły uczęszczać do placówek edukacyjnych. Badania te rozpoczęły się wcześniej w Szwecji niż w pozostałych krajach skandynawskich, co

z pewnością wynika ze znacznie większej liczby imigrantów przybyłych do tego kraju w tym czasie. Na przełomie lat 70. i 80. XX wieku ponad połowa dzieci imigranckich w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wymagała instytucjonalnego wsparcia w zakresie nauki języka szwedzkiego (Golden, 2017; Hammarberg i Viberg, 1984). Pierwsze badania prowadzono zgodnie z powszechnym wówczas paradygmatem badawczym, tj. analizą kontrastywną, zakładającą możliwość przewidywania przyszłych problemów w nauce języka obcego na podstawie porównania go z językiem ojczystym ucznia. W tym duchu powstała praca Hammarberga (1967; cyt. za: Hammarberg i Viberg, 1984, s. 52), w której zajmował się problematyką wymowy spółgłosek szwedzkich przez osoby anglojęzyczne i wykazał negatywny wpływ wymowy angielskiej na szwedzką, czy Johansson (1973), która, porównując wymowę szwedzkich samogłosek i spółgłosek przez imigrantów z językiem duńskim, angielskim, fińskim, greckim, polskim, portugalskim, serbsko-chorwackim, czeskim i węgierskim jako językiem ojczystym, stworzyła hierarchię trudności fonemów szwedzkich.

Kolejne prace skupiały się, zgodnie z tendencją badawczą lat 70., na analizie błędów (Enkvist, Palmberg i Ringbom, 1977; Svartvik, 1973), w szczególności w składni. W 1973 roku zainicjowany został projekt badawczy *Svenska som målspråk* (Język szwedzki jako język docelowy), w skrócie SSM, którego celem było zbadanie struktur syntaktycznych przysparzających problemy uczącym się języka szwedzkiego. Badania przeprowadzono wśród dorosłych imigrantów z łącznie 10 językami ojczystymi, a ich wyniki ujęto w serii raportów (*SSM Reports*), obejmujących m.in. zagadnienia różnych błędów językowych w tekstach pisanych (Hammarberg i Viberg, 1977), błędów w obligatoryjnym użyciu podmiotu w zdaniu (Hammarberg i Viberg, 1979) czy błędów w mowie zależnej (Hammarberg i Viberg, 1975). Równolegle prowadzony był projekt *Språkutveckling hos invandrarbarn* (Rozwój języka dzieci imigranckich), w skrócie SPRINS, prowadzony przez Gunnara Tingbjörna. W projekcie badano pisownię i wymowę dzieci z różnymi językami ojczystymi, a jego wyniki prezentowano zarówno w formie raportów, jak i krótszych publikacji (Hene, 1987; Tingbjörn i Andersson, 1981). Oba projekty prowadzone były przez kilkanaście lat, a w późniejszym okresie zmieniły nieco punkt ciężkości – skupiły się na badaniach wokół rozwoju słownictwa (Hene, 1993; Viberg, 1980, 1981, 1983).

W późniejszych latach zajmowano się przede wszystkim badaniami struktur językowych zgodnie z paradygmatem języka ucznia, zwanego też interjęzykiem (duń. *intersprog*, *lørnersprog indlærersprog*, norw. *mellomspråk innlærerspråk*, szw. *inläraarspråk interimspråk*). Termin ten został stworzony przez Larry'ego Selinkera w 1972 roku i obejmuje szereg cech charakterystycznych dla danego stadium rozwojowego języka osób uczących się go jako drugiego, odbiegających od tych typowych dla rodzimych użytkowników tego języka. Interjęzyk stanowi zatem pewien system językowy, znajdujący się pomiędzy językiem rodzimym a drugim (Selinker, 1972). W ramach badań nad interjęzykiem na uwagę zasługują badania Viberga (1993), skupiające się na nabywaniu czasowników w języku szwedzkim, które m.in. pokazały, że dzieci uczące się języka szwedzkiego jako drugiego najpierw przyswajają czasowniki podstawowe, takie jak np. *gå* (iść) i *stå* (stać), a później czasowniki o mniejszej frekwencji i bardziej szczegółowym znaczeniu np. *cykla* (jeździć na rowerze), *flyga* (lecieć/latać samolotem) czy *hänga* (wisieć). Składnią z kolei zajmowali się m.in. Hyltenstam i Bolander, którzy badali pozycję negacji i którzy zauważyli niezależny od języka wyjściowego uczniów kierunek rozwoju tego zjawiska językowego w interjęzyku: początkowo negacja umieszczana jest w zdaniach w pozycji prewerbalnej, co jest konstrukcją nieprawidłową w zdaniach głównych w języku szwedzkim. Kolejnym krokiem jest prawidłowe, postwerbalne użycie, które występuje wyłącznie po czasownikach posiłkowych, a dopiero później *inte* w zdaniach głównych umieszczane jest postwerbalnie, także w przypadku innych czasowników. Następnie, po przyswojeniu tej konstrukcji uczniowie potrafią prawidłowo (prewerbalnie) umieszczać negację w zdaniach podrzędnie złożonych z czasownikami głównymi, po czym uczą się odpowiednio umieszczać negację w zdaniach podrzędnie złożonych z czasownikami posiłkowymi (Hyltenstam, 1977, 1978a; Bolander, 1987, 1988b). W ramach rozwoju składni w języku szwedzkim badano także inwersję (Hyltenstam, 1978a; G. Håkansson i Nettelbladt, 1993) czy szyk w pytaniach rozstrzygających (Philipsson, 2007). Rozwojem struktur morfologicznych zajmowała się Wigforss (1979), która dostrzegła sekwencję rozwojową w nabywaniu kategorii liczby rzeczownika, a systemem fonologicznym – Abrahamsson (1999).

Na przełomie XX i XXI wieku powstało wiele prac w paradygmacie teorii procesowości, zwanej też teorią przetwarzania struktur gramatycz-

nych, opracowaną przez Manfreda Pienemanna (1998). Teoria zakłada stopniowe nabywanie struktur morfosyntaktycznych w języku, w zależności od kognitywnych możliwości ich przetwarzania w umyśle ucznia, a nie od jego języka ojczystego. Postuluje pięć lub sześć (w zależności od języka) poziomów odnoszących się do morfologii i składni. Najpierw przetwarzane są proste wyrazy, które nie są odmieniane. Kolejnym stopniem rozwoju jest zdolność do przetwarzania kategorii leksykalnych i fleksyjnych, następnie wyrażen na poziomie frazy, a na końcu zdania – pojedynczego i złożonego. Skandynawską prekursorką badań w tym nurcie jest Gisela Håkansson, która dostosowała teorię do języka szwedzkiego. Zgodnie z jej założeniami w języku szwedzkim najpierw uczniowie są w stanie przetworzyć wypowiedzi na poziomie pojedynczych wyrazów, które występują w tej samej, nieodmienionej formie, a zdania składają się z połączenia takich nieodmienionych wyrazów. Następnie możliwe staje się rozpoznanie kategorii morfologicznych i fleksyjnych, co wyraża się możliwością odmiany rzeczowników przez kategorię liczby czy określoności, a czasowników – przez kategorię czasu. Szyk zdania jest kanoniczny: zdanie zazwyczaj zaczyna się od podmiotu. Kolejnym krokiem rozwojowym jest przetwarzanie informacji językowych wewnątrz frazy, co wyraża się w umiejętności kongruencji rzeczownika z przymiotnikiem czy zastosowania topikalizacji w zdaniu prostym, choć na tym poziomie nie jest jeszcze możliwa inwersja w zdaniu głównym. Poziom czwarty charakteryzuje się umiejętnością przetwarzania ponadfrazowych struktur językowych, co przejawia się prawidłową kongruencją przymiotnika w funkcji orzecznika z odpowiadającym mu rzeczownikiem w podmiocie. Dla składni poziom ten charakteryzuje się zastosowaniem inwersji w zdaniu głównym. Ostatni poziom dotyczy wyłącznie składni i cechuje się prawidłowym, prewerbalnym umieszczeniem negacji w zdaniu podrzędnie złożonym (G. Håkansson, 2004). W oparciu o tę teorię powstało w Szwecji kilka rozpraw doktorskich (Eklund Heinonen, 2009; Schönström, 2010), wiele artykułów naukowych (m.in. Håkansson i Flyman Mattsson, 2021; Norrby i Håkansson, 2007) oraz prac dyplomowych.

Najnowsze tendencje badawcze w zakresie języka szwedzkiego jako drugiego przedstawiły Hedman i Lubińska (2022). Wyróżniły one, nawiązując do analogicznego opracowania dla języka norweskiego, trzy kategorie badawcze: język ucznia, kontakty językowe i kulturowe oraz

perspektywę dydaktyczną. W ciągu ostatnich dwudziestu lat w badaniach nad interjęzykiem zajmowano się zapożyczeniami fonologicznymi, nauką słownictwa czy trudnościami w czytaniu i pisaniu w języku szwedzkim jak drugim. W zakresie badań nad kontaktami językowymi i kulturowymi Hedman i Lubińska wymieniają m.in. studia na temat wpływu aspektów socjokulturowych na naukę języka przez dorosłych imigrantów czy kwestie tożsamości w nauce języka. Najwięcej prac zajmuje się kwestiami dydaktycznymi, gdzie więcej uwagi poświęca się umiejętności tworzenia tekstów na różne tematy czy nauce czytania ze zrozumieniem oraz strategiom czytania w języku szwedzkim. O wiele mniej miejsca zajmują prace skupiające się na ocenie kompetencji językowych (Hedman i Lubińska, 2022).

W Norwegii za początek badań nad językiem norweskim jako drugim uważa się pracę magisterską *Norsk som fremmedspråk – en sammenliknende analyse av trekk ved skriftlig norsk hos arabiske, pakistanske og tyrkiske elever i Oslo-skolen* Andenæs i Golden, powstałą w 1980 roku (Andenæs i Golden, 1980), choć stosowano wówczas termin *fremmedspråk* (język obcy), a nie *andrespråk* (język drugi). Od połowy lat 80. zaczęto jednak używać terminu *andrespråk*, wraz z powstaniem w 1985 roku na Uniwersytecie w Oslo roku czasopisma „NOA – Norsk som andrespråk”. Pierwsze prace z zakresu nauki języka norweskiego jako drugiego zajmowały się rozwojem interjęzyka, choć w późniejszym okresie podejmowano kwestie kontaktów językowych i kulturowych oraz dydaktyki języka norweskiego jako drugiego. W swoim przeglądzie prac magisterskich i rozpraw doktorskich Golden, Kulbrandstad i Tenfjord zwróciły uwagę na olbrzymi wzrost zainteresowania zagadnieniami nabywania języka norweskiego jako drugiego. Na przestrzeni 25 lat w Norwegii powstało 80 prac magisterskich i 17 rozpraw doktorskich z tego zakresu. Największy wzrost zauważalny był w drugiej połowie lat 90. XX wieku, kiedy powstało trzykrotnie więcej takich opracowań w porównaniu z wcześniejszym okresem. W 1997 roku Anne Hvenekilde z Uniwersytetu w Oslo została pierwszym w historii profesorem w zakresie języka norweskiego jako drugiego. W tym samym roku utworzony został także pierwszy kierunek studiów magisterskich o tym profilu. Tak duży wzrost zainteresowania nauką i badaniami nad językiem norweskim jako drugim związany był ze wzrostem liczby studentów w ogóle, wynikającym

z dużego przyrostu naturalnego w Norwegii na początku lat 70, ale również rosnącą imigracją. W latach 90. prowadzono wiele projektów badawczych: *PRISME (Norsk som andrespråk)*, *Norskopplæring for voksne innvandrere*, *Minoritets elever skoleprestasjoner*, *KUSK (Kultur og språkkontakt)*, spośród których większość miała interdyscyplinarny charakter (Golden, Kulbrandstad i Tenfjord, 2007).

W okresie od 1980 do 2005 roku powstało najwięcej opracowań w postaci prac magisterskich z zakresu składni i morfologii oraz tworzenia tekstów mówionych i pisanych. Jedynie w kilku pracach skupiono się na zagadnieniach fonologii i fonetyki czy słownictwa, co odpowiada tendencjom badawczym z tego okresu w innych krajach. Badano głównie inwersję, system temporalny, spójność tekstu czy gęstość leksykalną. Grupami badawczymi były przede wszystkim dzieci w wieku szkolnym, jedynie w przypadku tekstów pisanych uczestnikami badań były osoby dorosłe. W rozprawach doktorskich powstałych w latach 90. zajmowano się m.in. umiejętnością czytania, nabywaniem czasu przeszłego czy percepcją wyrażeń metaforycznych. Poza tym publikowano artykuły badające interjęzyk – głównie w czasopiśmie *NOA – Norsk som andrespråk*, czy gramatyki kontrastywne. Część badań ukazywała rolę języka ojczystego w nauce języka norweskiego na różnych poziomach: fonologicznym czy syntaktycznym i morfologicznym (Golden i in., 2007).

XXI wiek to dalszy, coraz bardziej intensywny rozwój badań nad językiem norweskim jako drugim. Powstało w tym czasie około 60 rozpraw doktorskich. Zmienił się jednak główny zakres badawczy: znacznie mniej prac obejmowało zagadnienia związane z interjęzykiem, nastąpił natomiast zdecydowany wzrost zainteresowania kwestiami kontaktów językowych i kulturowych, w tym wielojęzyczności. W ramach badań nad interjęzykiem w 2008 roku zapoczątkowany został projekt badawczy przy Uniwersytecie w Bergen – *ASKeladden. Morsmålstransfer i innlærerspråk – en korpusbasert tilnærming*, kierowany przez Kari Tenfjord i Anne Golden. Jego celem było zbadanie wpływu języka ojczystego na język norweski jako drugi. W ramach projektu powstało wiele publikacji, w tym obejmujących język polski jako ojczysty: rozprawy Marty Janik (2016) *Adjektivbøyning i norsk. Kongruenstilegnelse hos polskspråklige norskinnlærere* i Oliwii Szymańskiej (2018) *Konsep-tualisering av rommet hos polske norskinnlærere – utfordringer og dia-*

gnoser. En korpusbasert studie med 'i' og 'på' i fokus. W ramach badań nad kontaktami językowymi i kulturowymi dominują te zajmujące się dwu- i wielojęzycznością, w tym przełączaniem kodów oraz użyciem języka norweskiego w środowiskach wielojęzycznych (L.I. Kulbrandstad i Tenfjord, 2020). Ponadto, w ostatnich latach coraz więcej uwagi poświęca się grupie uczących się z niskim wykształceniem oraz tzw. *kvoteflyktninger*; tj. uchodźcom przesiedlonym do danego kraju przez ONZ. Aktualnie prowadzone są trzy projekty badające rozwój języka u właśnie tych grup uczących się (ALAN na Uniwersytecie w Bergen, prowadzony przez Ann-Kristin Helland Gujord oraz KongNor, kierowany przez Guri Bordal Steien ze Szkoły Wyższej w Innlandet), jak również konsekwencje wprowadzenia egzaminów językowych dla uchodźców aplikujących o obywatelstwo norweskie (IMPECT prowadzony przez Edit Bugge na Szkole Wyższej w Vestlandet).

W Danii badania dotyczące nabywania języka duńskiego jako drugiego rozpoczęły się w połowie lat 80. XX wieku. Także i te badania, podobnie jak przytaczane wcześniej z tego okresu, skupiały się na rozwoju interjęzyka. W 1990 ukazała się rozprawa doktorska Anne Holmen *Udviklingslinjer i tilegnelsen af dansk som andetsprog*, zawierająca opis rozwoju morfologii i składni. Badanie pokazało, że najwcześniej przyswajana jest odmiana rzeczownika, następnie czasownika, a najpóźniej – przymiotnika oraz że systematyczna odmiana czasownika pojawia się w tym samym czasie, co tworzenie dłuższych i bardziej złożonych wypowiedzi (Holmen, 1990). W późniejszych pracach zajmowano się głównie kwestiami teoretycznymi, np. uniwersalizmem językowym w kontekście nabywania drugiego języka czy różnicami w nabywaniu języka między indywidualną nauką języka a nauką z wykorzystaniem innych użytkowników języka. Karen Lund badała nabywanie języka z perspektywy funkcjonalnej, co doprowadziło do sformułowania hipotezy o stopniach trudności w przyswajaniu języka duńskiego jako drugiego. Zgodnie z nią wyrażenia o nieprzejrzywym czy abstrakcyjnym znaczeniu są trudniejsze do nauki niż te o wyraźnej funkcji i przejrzystym znaczeniu. Na przykład odmiana rzeczowników w liczbie mnogiej jest bardziej przejrzysta niż przymiotników (Lund, 1990; cyt. za: Holmen, 2020). Badań w zakresie języka duńskiego jako drugiego jest najmniej, porównując z badaniami nad językiem szwedzkim czy norweskim. Prowadzone są przede wszystkim studia nad dydaktyką języka

duńskiego. Kontekst nabywania umiejętności językowych czy kwestia kontaktów językowych i kulturowych poruszane są znacznie rzadziej.

1.5. Języki skandynawskie jako drugie – źródła danych badawczych

W przypadku badań językoznawczych z udziałem ludzi jednym z najczęstszych problemów, na jakie natrafiają badacze, jest niewielka liczebność grupy badanej, co uniemożliwia wyciągnięcie statystycznie istotnych wniosków. Języki skandynawskie, jako języki rzadziej używane i nauczane, z pewnością stanowią trudność w tym względzie. Jak już wspomniano, w początkowym okresie badań nad językami skandynawskimi jako drugimi, grupami badawczymi byli przede wszystkim imigranci – głównie osoby dorosłe. Grupy te były zazwyczaj zróżnicowane pod względem języków rodzimych, wieku czy wykształcenia. W późniejszym okresie zaczęto także badać język dzieci w wieku szkolnym oraz przedszkolnym. Obecnie wzrosło zainteresowanie badaczy wielojęzycznością, w szczególności wielojęzycznością u dzieci, co z pewnością wynika z kolejnego wzrostu liczby imigrantów do krajów skandynawskich. W ciągu ostatnich 15 lat do krajów skandynawskich imigrowało niemal dwukrotnie więcej dzieci niż przez cały wcześniejszy okres 30 lat. Poza grupami dzieci imigrantów, które, podobnie jak grupy dorosłych, zazwyczaj są zróżnicowane pod względem języka ojczystego, do badań w Finlandii rekrutuje się bardzo często Finów uczących się języka szwedzkiego jako obowiązkowego w szkole. W takich badaniach ich uczestnicy najczęściej mają jeden język rodzi- my (fiński). W przypadku tych badań grupy badawcze bywają spore, liczą one od kilkudziesięciu do nawet kilkuset osób. Podobnie wspólny język rodzi- my uczestników charakteryzuje badania prowadzone w Polsce. W tym przypadku badani są jednak przede wszystkim studenci kierunków skandynawistycznych. Z jednej strony jest to duża zaleta, gdyż grupy są w miarę jednolite wiekowo i cechuje je podobny input językowy, wykształcenie czy znajomość innych języków obcych. Z drugiej strony jednak badane grupy nie są liczne, gdyż kierunki te należą do mało liczebnych.

Problem niewielkiej bazy danych próbuje się jednak rozwiązać poprzez tworzenie korpusów językowych zawierających teksty pochodzące od osób uczących się języków. Najwięcej takich korpusów istnieje oczywiście dla języka angielskiego: połowa korpusów dotyczy tego języka jako drugiego (Centre for English Corpus Linguistics, 2023). Dla języków skandynawskich jako drugich istnieją takie korpusy tylko dla języka norweskiego i szwedzkiego⁴. Najstarszy z nich, korpus ASU, obejmuje teksty w języku szwedzkim. Powstał w ramach projektu badawczego *Andraspråkets strukturutveckling* (ASU), prowadzonego na Uniwersytecie w Sztokholmie w latach 90. XX wieku pod kierownictwem Björna Hammarberga. Korpus składa się z tekstów mówionych i pisanych i obejmuje 493 000 wyrazów tekstowych (tokenów). Zebrano dane podłużne pochodzące od 10 studentów Uniwersytetu w Sztokholmie w trakcie pierwszego roku nauki języka szwedzkiego. Rodzimymi językami uczestników badania były języki: chiński, grecki, portugalski/hiszpański i polski. Była też jedna osoba dwujęzyczna z językiem angielskim i niemieckim jako L1. Korpus obejmuje 100 tekstów mówionych i 220 tekstów pisanych. Poza tym zawiera on dane od siedmiu rodzimych użytkowników języka szwedzkiego (35 tekstów mówionych i 70 pisanych). Celem takiej konstrukcji korpusu było umożliwienie badań nad językiem szwedzkim jako drugim z punktu widzenia rozwoju umiejętności językowych, różnic między poszczególnymi badanymi oraz między tekstami uczniów języka szwedzkiego jako drugiego a rodzimych użytkowników tego języka, różnic między tekstami pisanymi i mówionymi oraz między tekstami różnego typu. Korpus dostępny jest w internecie, w bazie danych korpusów językowych, administrowanej przez uniwersytet w Göteborgu (Hammarberg, 2010).

Drugi korpus języka szwedzkiego jako drugiego nosi nazwę SweLL (*Swedish Learner Language*) i powstał w ramach projektu pod kierownictwem Eleny Volodiny z Uniwersytetu w Göteborgu. Jest to korpus znacznie obszerniejszy zarówno pod względem liczby tekstów, jak i poziomów językowych. Obejmuje jednak, w odróżnieniu od ASU, wyłącznie teksty pisane. Zbierane były one w latach 2006–2015 w ramach kursów dla dorosłych imigrantów lub studentów planujących odbywanie studiów w Szwecji. Łącznie SweLL dysponuje bazą ponad

⁴ Istnieje także korpus języka islandzkiego jako drugiego (*Icel2EC*), jednak z uwagi na zakres niniejszego opracowania nie będziemy się nim zajmować.

300 tekstów (144 087 słów) na poziomach A1 do C1 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ). Językami rodzimymi informantów są: wietnamski, somali, tajski, hiszpański, arabski, rosyjski, chiński, niemiecki, perski i angielski. SweLL nie jest jeszcze ukończony. Nadal odbywa się zbieranie tekstów. Planowane jest także uzupełnienie korpusu o znakowanie błędów (Volodina i in., 2019). Korpus dostępny jest bezpłatnie w internecie, wraz z innymi korpusami językowymi języka szwedzkiego, wymaga jednak zalogowania (The SweLL Language Learner Corpus, 2021).

Dla języka norweskiego jako drugiego także dostępne są dwa korpusy. Pierwszy z nich, *Norsk andrespråkskorpus* (ASK), powstał w ramach projektu *Parallele korpus*, prowadzonego w latach 2003–2006 na uniwersytecie w Bergen. Kierownikiem projektu ASK była Kari Tenfjord. Jest to największy korpus języka skandynawskiego jako drugiego – obejmuje ponad 1700 tekstów (ponad 760 000 słów) napisanych przez uczniów języka norweskiego jako drugiego w ramach egzaminów *Språkprøven i norsk for voksne innvandrere* oraz *Test i norsk – høyere nivå*, przeprowadzanych na poziomie B1 i B2 zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego. Jako materiał porównawczy w korpusie uwzględniono także 200 tekstów napisanych przez rodzimych użytkowników języka norweskiego. Językami ojczystymi uczniów, których teksty uwzględniono w korpusie, były: niemiecki, niderlandzki, angielski, hiszpański, rosyjski, polski, serbsko-chorwacki, albański, wietnamski i somali (Tenfjord, Hagen i Johansen, 2009). Korpus obejmuje teksty napisane w odmianie *bokmål* i umożliwia wyszukiwanie pod kątem kategorii błędów, poszczególnych wyrazów i części mowy bądź kombinacji tych wyrazów. Dostęp do korpusu jest bezpłatny, wymaga jednak logowania (CLARINO, b.d.).

Najnowszym korpusem języka norweskiego jako drugiego jest NORINT. Powstał on na Uniwersytecie w Oslo w latach 2014–2015 i obejmuje teksty pisane i mówione stworzone przez studentów na poziomie B1 i powyżej tego poziomu. Korpus składa się z trzech baz: *NORINT tale*, obejmującej 104 000 słów powstałych w ramach rozmów i wywiadów z 48 informantami, *NORINT opplest* zawierającą teksty czytane oraz *NORINT tekst*, składającą się ze 116 tekstów pisanych, powstałych podczas egzaminów z języka norweskiego. Także i ten korpus jest dostępny w internecie po wcześniejszym zalogowaniu (The NORINT Corpus, 2022).

Korpusy językowe – przede wszystkim ASK – wykorzystywane są w największym zakresie w badaniach nad językiem norweskim jako drugim. Wynika to przede wszystkim z jego różnorodności, zakresu zgromadzonych i anotowanych danych językowych oraz najdłuższego czasu dostępności dla badaczy. Należy się spodziewać znacznego wzrostu liczby badań wykorzystujących szwedzki korpus SweLL oraz oczekiwać stworzenia odpowiedniego korpusu dla języka duńskiego jako drugiego. W przypadku języków rzadko używanych i nauczanych, jakimi są języki skandynawskie, korpusy z danymi językowymi uczniów stanowią bez wątpienia narzędzie umożliwiające przeprowadzenie badań obejmujących szeroki zestaw danych.

Rozdział 2.

Systemy dźwiękowe

2.1. Wprowadzenie

Uczenie się systemu dźwiękowego języka drugiego nie jest zadaniem łatwym, a języki skandynawskie nie stanowią w tym zakresie wyjątku. Wśród nich szczególną pozycję zajmuje język duński, którego warstwa dźwiękowa uchodzi za wyjątkowo trudną do przyswojenia, a przy tym funkcjonuje sporo jej stereotypów (por. np. Schab i Sobkowiak, 2016). Potencjalny sukces w związku z procesem fonodydaktycznym może przybierać różne formy (wynikające ze stawianych celów) i zależeć od szeregu czynników natury czysto językowej (jak np. struktura i właściwości danego systemu dźwiękowego) oraz pozajęzykowej, np. wieku osoby uczącej się, jej świadomości językowej, indywidualnych predyspozycji i zdolności językowych, znajomości innych języków, uzdolnień muzycznych a także motywacji, stosowanych metod nauczania i materiałów edukacyjnych i innych.

Od uczących się języków skandynawskich jako drugich zazwyczaj wymaga się wymowy określanej jako „akceptowalna” lub „zrozumiała”, ale niekoniecznie mówienia bez obcego akcentu⁵ czy też wymowy maksymalnie zbliżonej do wymowy rodzimych użytkowników języka (por. Kirk i Jørgensen, 2006, s. 26, więcej na ten temat w podrozdziale 2.5). Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że mówienie z obcym akcentem może wpływać na to, jak dana osoba jest odbierana przez rodzimych użytkowników. Wyniki badań wskazują m.in., że osobom, których wymowa w językach skandynawskich jest odmienna od natywnej, przypisuje się niższy status społeczny (Kirk i Jørgensen, 2006, s. 29), oraz że Skandynawowie wydają się mieć dość jasno określone preferencje co do rodzajów wymowy wskazującej (zdaniem słucha-

⁵ W niniejszym opracowaniu używamy określenia „obcy akcent” w odniesieniu do różnych odstępstw od wymowy standardowej, cechujących wymowę osób niebędących rodzimymi użytkownikami danego języka (por. Pawłowski, 2009, Waniek-Klimczak, 2009).

jących) na pochodzenie z określonych zakątków świata (Harnæs, 2001; Ritzau, Kirilova i Jørgensen, 2009; Torstensson, 2010). Warto tu również nadmienić, że osoby mówiące z akcentem są takiego ich postrzegania świadome (por. Steien, 2018, s. 223, więcej na ten temat w podrozdziale 2.5).

Wymowa niektórych osób dorosłych uczących się języków skandynawskich jako drugich może odbiegać od wymowy rodzimych użytkowników tych języków z powodu pewnych ograniczeń natury neurologicznej, związanych z wiekiem uczących się (tzw. *critical period hypothesis*), ale także ograniczeń związanych z różnicami i podobieństwami między systemami dźwiękowymi ich języków ojczystych i języka docelowego. W takich sytuacjach mówi się o transferze z języka ojczystego (lub innych języków znanych osobie uczącej się), który może mieć efekt pozytywny lub negatywny, tj. odpowiednio ułatwiać prawidłowe przyswojenie elementów systemu dźwiękowego języka docelowego lub ten proces utrudniać. W literaturze przedmiotu wskazuje się wyraźnie pewne obszary systemów dźwiękowych języków duńskiego, szwedzkiego i norweskiego, które mogą być szczególnie problematyczne dla cudzoziemców. Wyróżnia się również elementy tych systemów dźwiękowych, które mogą przysparzać problemów zwłaszcza Polakom.

W kolejnych częściach tego rozdziału szczegółowo przyjrzymy się prowadzonym dotychczas badaniom dotyczącym poszczególnych aspektów przyswajania systemów dźwiękowych języków skandynawskich, o których już wspomnieliśmy. Najpierw przeanalizujemy badania dotyczące samogłosek (2.2) i spółgłosek (2.3), zaś podrozdział 2.4 poświęcimy badaniom na poziomie suprasegmentalnym. Zajmiemy się w nim akcentem i iloczasem (2.4.1) intonacją (2.4.2) oraz specyficznym dla języka duńskiego zjawiskiem określanym jako *stød* (2.4.3). Wiele obserwacji i badań dotyczących przyswajania systemów dźwiękowych języków skandynawskich jako drugich skupia się głównie na produkcji dźwięków, ale nie należy tu zapominać o aspekcie percepcyjnym. Bardzo rzadko występują bowiem sytuacje, kiedy osoba ucząca się języka obcego jest w stanie opanować produkcję dźwięków mowy o cechach, które nie znajdują się w repertuarze jej kompetencji percepcyjnych (Abrahamsson, 2013, s. 91). Badania nad akwizycją systemów dźwiękowych nie skupiają się zatem wyłącznie na produkcji odpowied-

nich jednostek, lecz dotyczą także percepcji określonych elementów systemu. Dlatego też podrozdział 2.5 traktuje o cechach wypowiedzi z obcym akcentem, poziomach akceptowalności i postawach wobec takiego sposobu mówienia i osób w ten sposób mówiących. Poruszamy w nim także kwestie celów i motywacji uczących się. Ostatni fragment niniejszego rozdziału (2.6) poświęcamy implikacjom dydaktycznym związanym z nauczaniem i przyswajaniem systemów dźwiękowych języków skandynawskich.

2.2. Samogłoski

Na poziomie segmentalnym prym wśród trudnych do przyswojenia elementów systemów dźwiękowych wiodą samogłoski, co dostrzegają zarówno uczący się, jak i nauczyciele (por. np. Jespersen i Hejná, 2021b, s. 15). Wynika to przede wszystkim z faktu, iż języki skandynawskie dysponują rozbudowanym systemem samogłosek, z czterema stopniami otwarcia, trzema miejscami położenia języka oraz labializacją, obejmującym również dźwięki rzadko spotykane w językach świata. Niektóre samogłoski mogą być też trudne do rozróżnienia ze względu na ich wzajemną bliskość artykulacyjną lub drobne różnice w stosunku do podobnych dźwięków w języku ojczystym (Andersen, 2020, s. 13). W licznych publikacjach na temat j. szwedzkiego (np. Kautonen i Kuronen, 2021; Zetterholm i Tronnier, 2021), norweskiego (np. Skommer, 2014; Steien, 2018) i duńskiego (np. Grønnum, 2007; Andersen, 2020) jako szczególnie trudne wymienia się samogłoski przednie zaokrąglone, które jednocześnie uchodzą za „stosunkowo rzadkie w globalnej perspektywie” (Zetterholm i Tronnier, 2016, s. 460). Dla języka szwedzkiego są to dźwięki reprezentujące fonemy /y/ i /ʏ/, które w L2 nierzadko są realizowane jako odpowiednio /i/ oraz /u/. Ten drugi przypadek autorki łączą z faktem, że litera <u> wymawiana jest w niektórych językach właśnie jako /u/ (Zetterholm i Tronnier, 2021, s. 78).

Wymowa norweskich samogłosek zaokrąglonych była przedmiotem badania przeprowadzonego przez Harnæs (2009), w którym badaczka skupiła się na właściwościach akustycznych i percepcji /ʉ/, /ø/ i /y/ występujących w sylabach akcentowanych w mowie trojga uczących się pochodzenia irańskiego. W analizie akustycznej formantów

wymowa poszczególnych uczących się zdaje się w różnym stopniu odbiegać od wymowy natywnej, choć nierzadko „brzmie” jak bliska wymowie natywnej. Wszyscy uczestnicy badania potrafili prawidłowo (tj. w sposób bliski natywnemu) zrealizować głoskę /ʉ/, choć tylko u jednego z nich bez zarzutu były wszystkie wystąpienia tej głoski. W niektórych przypadkach dźwiękiem zastępczym za /ʉ/ było /u/, co może wynikać z wpływu zapisu ortograficznego. Analiza wystąpień /y/ pozwoliła badaczce stwierdzić, że u uczących się występuje mniejszy stopień zaokrąglenia warg niż u użytkowników rodzimych, a dźwięki te są jednocześnie nieco bardziej przednie, a zatem bardziej przypominają /i/. Z kolei same /i/ są niemal identyczne u posługujących się norweskim jako L1 i L2. Najczęściej pojawiającym się w badanym materiale dźwiękiem zastępczym za /ø/ była głoska /o/, choć u jednego z uczestników w tym kontekście wystąpiło też /u/ (Harnæs, 2009, s. 42–46).

Na problemy związane z wymową przez cudzoziemców przednich samogłosek zaokrąglonych w języku norweskim zwraca uwagę także Steien (2018). O ile wszyscy uczestnicy jej badania (Kongijczycy uczący się języka norweskiego) wymawiali we właściwych kontekstach głoskę /ø/ lub jakiś jej wariant, o tyle z wymową /y/ i /ʉ/ jest więcej problemów – widać tu sporo niekonsekwencji u mówiących, a wśród dźwięków zastępczych pojawiają się warianty /y/, /u/, /i/. Jako jedną z możliwych przyczyn takiego stanu rzeczy badaczka podaje wpływ języka francuskiego.

Badania dotyczące realizacji przednich samogłosek zaokrąglonych w języku duńskim jako L2 nie dostarczają jednakowych wniosków. Z analizy Arnfast wynika, że zaokrąglone samogłoski przednie okazały się łatwiejsze do przyswojenia przez uczących się z polskim L1 niż tylne samogłoski zaokrąglone, które z kolei były łatwiejsze do opanowania niż niezaokrąglone samogłoski przednie (Arnfast, 1990, s. 101). Można zatem powiedzieć, że uzyskane przez Arnfast wyniki nie są zgodne z założeniem, że nacechowane typologicznie samogłoski są trudne do opanowania. W innym badaniu z udziałem polskich uczniów dotyczącym przednich samogłosek zaokrąglonych okazało się, że ich wymowa różniła się od standardowej na różnych poziomach – zamiast samogłoski zaokrąglonej wymawiano niezaokrągloną lub (co zdarzało się rzadziej) – samogłoska wymawiana była jako bardziej tylna (Arnfast i Jørgensen, 2003). Wymowę duńskich samogłosek przednich badała także Bigailaitė (2010), która wykazała wysoki poziom

niepewności i brak konsekwencji w wymawianiu tych głosek przez Litwinów uczących się języka duńskiego. Uczestnicy tego badania przejawiali tendencje do obniżania wymowy duńskich samogłosek, niedostatecznego zaokrąglania warg, a nawet uprzedniania samogłosek tylnych zaokrąglonych (por. realizacja [u] jako [y] w omawianym powyżej badaniu Arnfast (1990)). Ponadto uczestnicy badania w produkcji badanych samogłosek zdawali się też używać długości zamiast odpowiedniej wysokości języka i stopnia otwarcia (Bigailaitė, 2010, s. 105). Podsumowując, można stwierdzić, iż większość badań wskazuje na samogłoski przednie zaokrąglone jako wysoko problematyczne dla uczących się. Co więcej, zaokrąglenie warg może samo w sobie być wyzwaniem dla wybranych grup uczących się – np. Skommer (2014, s. 76) wskazuje na możliwy negatywny transfer tego parametru u studentów z językiem polskim jako L1, gdzie zaokrąglenie warg jest stosunkowo słabe. Dodatkowo wymowa niektórych skandynawskich samogłosek zaokrąglonych może się wiązać z wysunięciem zaokrąglonych warg do przodu lub na zewnątrz, np. w przypadku odpowiednio duńskiego czy szwedzkiego [y:], podczas gdy zaokrąglenie przy wymowie np. szwedzkiego [ʉ:] odbywa się bez wysuwania warg do przodu (Janiowski, 1990, s. 45-46; Jönsson, 2019, s. 28).

Kolejnym potencjalnie problematycznym zagadnieniem, na które wskazują badacze, jest położenie języka. Arnfast (1990) wykazała, że Polacy uczący się języka duńskiego mieli tendencję do stosowania jedynie 3 (zamiast 4) stopni otwarcia jamy ustnej. Arnfast i Jørgensen (2003) stwierdzili z kolei, że odchylenia od normy w zakresie pionowych ruchów języka polegają znacznie częściej na zbyt niskim niż zbyt wysokim jego położeniu. Na charakterystyczne dla Polaków błędy w wymowie samogłosek szwedzkich zwracają uwagę Zetterholm i Tronnier (2021, s. 127), które zauważyły, że najbardziej typowym „polskim” błędem jest realizacja zaokrąglonego /ʉ/ jako /u/ – zarówno w wariancie krótkim, jak i długim. Problemатyczne bywa też rozróżnienie między wariantami /a/ – przy realizacji samogłosek długich, jak i krótkich mówiącym zdarza się używać samogłosek o jakości poprawnej dla wariantów krótkich. Choć polscy uczący się języka szwedzkiego dobrze radzą sobie z wymową zaokrąglonego, przedniego /y/, w niektórych wyrazach zdarza im się zastępować /ø/ przez /u/, a wymowa /e/ przypomina czasem [ɛ].

W przypadku samogłosek problematyczne bywa również rozróżnienie między samogłoskami długimi i krótkimi (por. podrozdział 2.4.1), a także np. różnice jakościowe między krótkimi i długimi wariantami niektórych fonemów szwedzkich (Zetterholm i Tronnier, 2021, s. 78). Problemy z poprawną realizacją długości zostały potwierdzone dla uczących się o takich L1 jak fiński (Kautonen i Kuronen, 2021), rosyjski (Harnæs i van Dommelen, 2013), polski (Arnfast i Jørgensen, 2003) czy estoński (Jürna, 2014), przy czym błędy znacznie częściej polegały na wymowie zbyt krótkiej niż zbyt długiej w stosunku do segmentu docelowego (Arnfast i Jørgensen, 2003). Również Jürna (2014) zauważa, że estońskim uczącym się języka duńskiego łatwiej przychodzi prawidłowa realizacja samogłosek krótkich niż długich – zarówno w kontekście ich długości, jak i jakości. Co więcej, uczestniczki badania słabiej radziły sobie z długością samogłosek, których jakość nie przysparzała im problemów i na odwrót – samogłoski, których jakość nie jest realizowana prawidłowo, miały częściej prawidłową długość.

Innym ciekawym wynikiem badań podłużnych nad wymową w duńskim L2 jest wysoka indywidualność i nielinearność tego procesu. Arnfast wykazała w swoim badaniu, że wymowa samogłosek pogarszała się w trakcie nauki i była coraz bardziej zaburzona z powodu wpływu zapisu ortograficznego. Typy odchyień od normy nie były jednak w pełni konsekwentne ani u poszczególnych uczących się, ani na poziomie grupy – wymowa w badanym materiale jest niestabilna, a prawidłowej realizacji poszczególnych segmentów przez daną osobę może towarzyszyć również ich wymowa ze zbyt dużym stopniem otwarcia jamy ustnej lub wymowa „po polsku”. Jako główną przyczynę trudności z opanowaniem przez Polaków wymowy duńskich samogłosek badaczka wskazuje wpływ zapisu ortograficznego, który w znacznym stopniu odstaje od wymowy (Arnfast, 1990).

Podobne wyniki przedstawili również Arnfast i Jørgensen (2003): uczestniczący w badaniu studenci trzeciego roku filologii duńskiej uzyskali gorsze wyniki (a zatem odnotowano w ich mowie więcej odstępstw od normy) niż studenci pierwszego roku, przy czym brano pod uwagę następujące kategorie: zaokrąglenie warg, wysokość języka, miejsce artykulacji, długość samogłoski oraz odchylenia związane z realizacją *stød* (Arnfast i Jørgensen, 2003, s. 82). Badacze wiążą taką proporcję odchyień z różnymi wymaganiami pedagogicznymi wobec poszcze-

gólnych roczników, różnic co do stopnia złożoności wypowiedzi oraz staranności artykulacji (która jest większa u studentów niższych lat).

Z kolei wyniki podłużnych badań obejmujących Estończyków uczących się języka duńskiego wskazują, że na przestrzeni pięciu lat wymowa samogłosek poprawiła się, lecz zmiany w wynikach nie są statystycznie istotne, a rozwój nie postępował w sposób linearny. Analizując wpływ długości pobytu w Danii na prawidłowość wymowy, Jürna wydzieliła dwie grupy: w jednej z nich odnotowano utrzymanie, a nawet poprawę kompetencji w badanym zakresie, zaś druga grupa, która przebywała w Danii krócej, nie tylko nie rozwinęła swoich kompetencji, ale wręcz część z nich utraciła (Jürna, 2014).

Wszystkie wspomniane badania dotyczą produkcji samogłosek, a, jak podkreśla m.in. Andersen (2019, s. 101) nauka wymowy powinna też obejmować aspekt receptywny. Choć przeprowadzone przez nią badanie charakteryzuje się pewnymi niedociągnięciami metodologicznymi (co Andersen sama zaznacza na s. 96), warto wspomnieć o jego wynikach, które sama autorka uważa za istotne w kontekście fonodydaktyki. Referując wyniki swojego badania, Andersen pokazuje, że również percepcja duńskich samogłosek jest trudna dla uczących się. Szczególnie trudne okazały się samogłoski przednie niezaokrąglone, z których rozpoznaniem mieli problemy w zasadzie wszyscy uczestnicy badania. Ponadto, choć wiele osób uczących się języka duńskiego jako obcego ma problemy w prawidłową wymową samogłoski [o], nie sprawiła ona kłopotów percepcyjnym uczestnikom badania. Andersen podaje też przykłady ilustrujące znany powszechnie fakt, że typ problemów artykulacyjnych często zależy od języka ojczystego badanych – np. niemieccy uczestnicy badania słabo radzili sobie z rozróżnieniem niektórych samogłosek przednich zaokrąglonych ([ø] i [œ]) oraz otwartych samogłosek przednich niezaokrąglonych, a rosyjscy i czescy – z [i] i [e]. Andersen podkreśla istotność wpływu rozbieżności między wymową a zapisem ortograficznym w języku duńskim – w omawianym badaniu głoski wymawiane zgodnie z tzw. wymową podstawową (*primaerudtale*, por. Rasmussen, 2005, s. 22) były identyfikowane prawidłowo, ale w przypadkach, gdy między wymową a zapisem ortograficznym występowała różnica, zamiast głosek badani nierzadko podawali litery (Andersen, 2019).

Przytoczone badania skupiają się na samogłoskach w sylabach akcentowanych, lecz należy pamiętać, że do trudności związanych

z wymową duńskich samogłosek należy też zaliczyć procesy asymilacyjne zachodzące w sylabach nieakcentowanych, prowadzące np. do redukcji samogłosek do [ə] lub [ɐ] albo wręcz zaniku samogłoski nieakcentowanej (por. np. Petersen i in., 2021, Schachtenhaufen, 2022). Ponieważ zjawisko to nie jest znane w języku polskim, Janikowski (1990, s. 199, 238) zaleca Polakom uczącym się języka duńskiego ćwiczenia w tym zakresie.

Również w języku szwedzkim dostrzeżono problemy, które są związane z rozbieżnościami między zapisem ortograficznym a wymową, co dotyczy też uczących się tego języka Polaków (Budmar, 1983). Jako interferencję z języka pisanego zinterpretowano wymowę litery <ö> jako [o] lub [ɔ] zamiast [ø] lub [œ]. Z kolei litera <å> bywa wymawiana jako jeden z wariantów szwedzkiego /a/. Ponadto trudność potrafi sprawić rozróżnienie między dłuższym wariantem /a/, realizowanym przy pomocy nieco bardziej cofniętej samogłoski [ɑ] i krótkiego wariantu /a/ o nieco bardziej przedniej wymowie, tj. [a] (Zetterholm i Tronnier, 2021, s. 78) i nadużywanie wariantu o jakości [a] również w kontekstach, gdzie samogłoska jest długa. Być może taki stan rzeczy można wytłumaczyć faktem, że podobne samogłoski występują w wielu językach świata (Zetterholm i Tronnier, 2016, s. 460).

2.3. Spółgłoski

Trudności występujące w związku z wymową spółgłosek w językach skandynawskich są, patrząc z dość ogólnej perspektywy, podobne jak w przypadku samogłosek – mogą one być m.in. związane z brakiem niektórych (typów) dźwięków w zasobach języków ojczystych uczących się, niewielkimi różnicami między głoskami rodzimymi i skandynawskimi bądź też z rozbieżnością między zapisem ortograficznym a wymową.

W języku duńskim takim „egzotycznym” dźwiękiem, nieznanym z innych języków, jest z pewnością [ð], czyli „miękkie d”⁶, którego wymowa jest sama w sobie trudna (por. np. Grønnum, 2007; Andersen,

⁶ Choć [ð] jest uznawana za półsamogłoskę, w tym rozdziale omawiamy ją wraz ze spółgłoskami, ponieważ jest ona de facto jednym z wariantów pozycyjnych fonemu spółgłoskowego /d/.

2020), a dodatkowo dźwięk ten może być przez obcokrajowców mylony z [l], a nawet tym ostatnim dźwiękiem zastępowany (Janikowski, 1990, s. 166). Jak podkreśla Tulaja (2019, 2020), tego typu błąd postrzegany jest przez Duńczyków nie tylko jako cecha obcego akcentu, ale też element zmuszający odbiorcę do wzmożonej koncentracji, a przez niektórych również jako powód do zmiany języka rozmowy na inny niż duński (por. podrozdział 2.5).

Zetterholm i Tronnier (2021, s. 79) podkreślają trudności związane z wymową szwedzkich bezdźwięcznych aspirowanych spółgłosek zwartych [p^h, t^h, k^h], przy wymowie których uczący się często albo nie pamiętają o aspiracji, albo też niepotrzebnie aspirują w wygłosie /b d g/, które mogą być przez to odbierane przez natywnych użytkowników języka jako [p t k]. Heinonen znalazła w badanym przez siebie materiale (L1 = fiński) przypadki ubezdźwięczniania /b/ w pozycji inicjalnej (buss [puss]), a także wymowy <g> jako [k] czy nawet [ts] (Heinonen, 2018, s. 38). Skommer (2014, s. 79-80) wspomina również o problemach z aspiracją głosek zwartych w języku norweskim, przy czym zwraca też uwagę na kwestię udźwięczniania przez cudzoziemców bezdźwięcznych spółgłosek szczelinowych, co zauważyły także Zetterholm i Tronnier (2021, s. 128), analizując wymowę Polaków mówiących po szwedzku.

W kontekście wymowy norweskich głosek szczelinowych Steien (2018, s. 226) zaznacza przypadki realizacji palatalnego [ç] jako postalweolarnego [ʃ] (np. w wyrazie *kylling*)⁷. Z kolei Tulaja (2019) zaznacza, że w wymowie duńskiej zastąpienie [e] przez [ʃ] w większości przypadków prowadzi do identyfikacji osoby mówiącej jako cudzoziemca, choć rzadko prowadzi do konieczności wzmożenia uwagi przez słuchacza ani też nie jest raczej przyczyną chęci zmiany języka rozmowy na inny niż duński.

Kłopotów przysparza uczącym się języków skandynawskich także wymowa /r/. Jest tak m.in. ze względu na liczne, w tym retrofleksyjne,

⁷ Steien (2018) nie komentuje jednakowoż faktu, że już w latach 80. zauważono postępującą zmianę językową w języku norweskim, zapoczątkowaną prawdopodobnie w dialekcie bergeńskim i polegającą na zastępowaniu dźwięku [ç] przez [ʃ] (por. np. Simonsen i Moen, 2000, 2004). Współcześnie młodsze pokolenie prawie nie realizuje tej różnicy w swojej mowie, zatem uczący się języka norweskiego w Norwegii mają utrudnione zadanie przyswojenia dźwięku [ç].

warianty wymowy w języku szwedzkim i norweskim, które są często bardzo odmienne od języków rodzimych (Skommer, 2014; Steien, 2018; Zetterholm i Tronnier, 2021). U niektórych uczących się języka norweskiego trudności z wymówieniem wariantów /r/ mogą prowadzić do pomijania tych dźwięków w mowie (Steien, 2018, s. 228). W języku duńskim problemy z wymową /r/ mogą również pojawiać się w związku z faktem, że /r/ nie tylko może występować w kilku różnych wariantach fonetycznych (zarówno jako spółgłoska, jak i półsamogłoska), ale też może wpływać na jakość (obniżenie wymowy), a nawet długość (tzw. wzdlężenie zastępcze) samogłoski występującej w bezpośrednim sąsiedztwie (por. np. Sobkowiak, 2018).

Według Zetterholm i Tronnier (2021, s. 128) Polaków mówiących po szwedzku dotyczą problemy związane z udźwięcznianiem spółgłosek szczelinowych, wymową tylnojęzykowego [ŋ], aspiracją (lub jej brakiem) spółgłosek zwartych, wymową /r/ oraz dźwięków [ɛ] i [ɸ]/[ʃ]. Problemy z wymową tych dwóch ostatnich dźwięków wśród uczących się języka szwedzkiego Finów zauważa Heinonen (2018, s. 38). W swoim materiale zidentyfikowała przypadki zastępowania /ɛ/ przez [k] lub [ts] (co było uwarunkowane kontekstowo), zaś fonem /ɸ/ bywał realizowany za pomocą [s], [sj] lub nawet [sk], przy czym ten ostatni wariant pojawił się w wymowie zapewne pod wpływem zapisu ortograficznego.

Na podobne problemy wskazują Kautonen i Kuronen (2021). Według nich wśród błędów związanych z wymową spółgłosek w fińskiej odmianie języka szwedzkiego dominują te związane z /b, d, g/ oraz /tʃ/ i /ʃ/. Zwracają przy tym uwagę na negatywny wpływ zapisu ortograficznego na wymowę (Kautonen i Kuronen, 2021, s. 113). Referują także badania dotyczące problemów fińskich uczących się z wymową spółgłosek w standardowym języku szwedzkim (*sverigesvenska*), które przysparzają tej grupie nieco większych trudności oraz przedstawiają model przyswajania dźwięku /ʃ/, oparty na klasycznej krzywej uczenia się w kształcie litery U. Powołując się na wcześniejsze badania, przedstawiają też podział głosek szwedzkich na cztery grupy, za kryterium przyjmując stopień trudności ich przyswajania: łatwe, względnie łatwe, trudne, bardzo trudne (Kautonen i Kuronen, 2021).

W niektórych opisach systemów spółgłoskowych języków skandynawskich jako obszar trudny do opanowania przez cudzoziemców wska-

zuje się również fakt częstego występowania zbitek spółgłoskowych (Grønnum, 2007, s. 15; Monsen i Randen, 2022, s. 54), w tym zbitek spółgłoskowych zawierających „spółgłoski nieme” (por. Andersen, 2019, s. 96). W związku z wymową tych ostatnich niektórzy uczący się wymawiają głoski odpowiadające literom, które wymówione być nie powinny (Andersen, 2019, s. 96) lub wręcz dodają do zbitek dodatkowe dźwięki samogłoskowe (Bertelsen, 1998, s. 57). Inni uczący się redukują trudne do wymówienia zbitki (Zetterholm i Tronnier, 2021, s. 81), przy czym ten problem wydaje się jednak nie dotyczyć Polaków, ponieważ w sylabach polskich takie zbitki występują bardzo często – zarówno w nagłosie, jak i w wygłosie sylaby (por. Skommer, 2014). Jako szczególnie trudną wskazuje się jednak wymowę tylnojęzykowego wariantu /n/ – [ŋ], który w zbitce <ng> nierzadko wymawiany jest jako [ŋg] zamiast prawidłowego [ŋ] (Janikowski, 1990; Zetterholm i Tronnier, 2021, s. 128).

2.4. Prozodia

Na poziomie suprasegmentalnym cudzoziemcy, w tym Polacy, nierzadko zmagają się z długością samogłosek i spółgłosek, rozmieszczeniem akcentu leksykalnego (Zetterholm i Tronnier, 2021) i intonacją. W związku z tym pojawiają się postulaty, aby właśnie na kwestie akcentu iloczasu i intonacji zwracać szczególną uwagę w procesie fonodydaktycznym (Aagaard, 2022; Kirk, 2008; Thorén, 2008).

2.4.1. Iloczas i akcent

Iloczas i akcent omawiane są w niniejszym rozdziale razem ze względu na ich silne związki i wzajemne zależności – np. w języku duńskim tylko sylaby akcentowane mogą zawierać samogłoski długie (choć są i samogłoski, które występują tylko w wariantach krótkich – również w sylabach akcentowanych), zaś niektóre samogłoski występują tylko w sylabach nieakcentowanych. Z kolei w języku szwedzkim i norweskim, jeżeli w sylabie akcentowanej po samogłosce długiej występuje spółgłoska, to jest ona krótka, a po samogłosce krótkiej występuje

spółgłoska długa. O powiązaniach tej zależności z przyswajaniem wspomnianych języków piszą m.in. Thorén (2008, 2010)⁸ i van Dommelen (2007).

Wyniki badania, które przeprowadzili Harnæs i van Dommelen (2013), wskazują, że w kwestii iloczasu nie bez znaczenia jest język ojczysty uczących się. Uczestniczące w ich badaniu osoby uczące się języka norweskiego z rosyjskim L1 (bez kategorii iloczasu) radziły sobie z właściwą realizacją samogłosek długich i krótkich gorzej niż arabskojęzyczni uczestnicy badania, w których L1 iloczas występuje. Jednocześnie ci ostatni bardziej systematycznie rozróżniali w wymowie też spółgłoski długie od krótkich, co było zgodne ze wzorcami z ich L1, podczas gdy w języku norweskim to rozróżnienie jest nieznaczne, a długie i krótkie samogłoski nie są postrzegane jako osobne fonemy.

W odniesieniu do samogłosek i spółgłosek szwedzkich Zetterholm i Tronnier określają kwestię iloczasu jako „jedną z większych trudności” (2021, s. 79). Za przykłady tego typu problemów służą autorkom brak konsekwencji w długości samogłosek u uczących się lub konsekwentne stosowanie długości leżącej pomiędzy długością właściwą dla samogłosek krótkich i długich. Mówiący po szwedzku Polacy mają trudności z różnicowaniem między samogłoską długą a krótką w parach wyrazów jak np. *vägen* – *väggen* (Zetterholm i Tronnier, 2021). Jak podkreśla Skommer (2014, s. 81), Polacy mówiący po norwesku mogą zapominać o prawidłowej długości mimo bezbłędnego rozmieszczenia akcentu, zaś Hansen i Rasmussen (2008) włączają zarówno akcent, jak i iloczas do katalogu cech systemu dźwiękowego języka duńskiego, które mogą przysporzyć kłopotów cudzoziemcom. Bertelsen (1998) zauważa z kolei, że błędy związane z nieprawidłowym rozmieszczeniem akcentu są dla Duńczyków najłatwiej dostrzegalnymi odchyleniami od standardów wymowy. Co więcej, ich pojawianie się w wypowiedziach sprawia, że rodzimi użytkownicy języka duńskiego przestają uczestniczyć w komunikacji, ponieważ trudno jest im na ten typ błędów nie zwracać uwagi.

Realizacja akcentu wyrazowego w języku duńskim może być trudna dla Polaków ze względu na wieloczynnikowość tego zjawiska. Jak podaje Janikowski (1990, s. 199), Polacy mówiący po duńsku mogą

⁸ Thorén wspomina w związku z tym o koncepcji „prozodii bazowej” (*basprosodi*).

mieć tendencje do niedostatecznego wyróżniania sylab akcentowanych w stosunku do nieakcentowanych, co może się przejawiać „w niedostatecznym przedłużaniu czasu trwania samogłosek długich” oraz problemami z odpowiednią wysokością tonu podstawowego (Janikowski, 1990, s. 199). Z kolei Olszewska podaje, że polscy uczący się miewają problemy z akcentowaniem właściwych sylab, zwłaszcza w przypadku wyrazów dłuższych lub trudniejszych do wymówienia (por. Olszewska, 2022). Praktyka dydaktyczna wskazuje ponadto, że Polacy nierzadko akcentują w wyrazach złożonych sylabę przedostatnią, co może być związane z wpływem języka polskiego. Według Skommerra (2014, s. 81) Polacy mówiący po norwesku mogą doświadczać związanego z akcentem transferu z języka ojczystego np. w wyrazach pochodzenia obcego (*institutt*), choć ten sam autor stwierdza też, że sam akcent nie powinien stanowić dla Polaków większego wyzwania – trudniejsze może być jego powiązanie z iloczasmem i intonacją.

Hognestad (2017) wskazuje błędne rozmieszczenie akcentu w języku norweskim jako cechę wymowy odbiegającej od wymowy rodzimych użytkowników tego języka i zauważa, że powoduje ono zakłócenia w procesie komunikacji. Podkreśla również, że problemy z rozmieszczeniem akcentu w języku norweskim jako drugim mogą dotyczyć zarówno wyrazów o nieskomplikowanej strukturze, jak i złożzeń, a ponadto błędy mogą się też pojawić w związku z rozmieszczeniem akcentu na poziomie frazy. Steien (2018, s. 227) wskazuje z kolei na generalizację rozmieszczenia akcentu, która przejawia się „automatycznym” akcentowaniem pierwszych sylab wyrazów.

Wśród sprawiających cudzoziemcom problemy cech prozodycznych języka szwedzkiego Zetterholm i Tronnier na pierwszym miejscu wskazują akcent leksykalny i jego rozmieszczenie. Autorki zaznaczają, że u niektórych uczących się można zauważyć dość konsekwentne powielanie wzorców akcentuacyjnych z języków ojczystych (transfer) oraz błędne wyróżnianie pierwszych lub ostatnich sylab wyrazów. W niektórych przypadkach nieprawidłowy akcent może świadczyć o nieznamości zależności między morfologią a regułami dotyczącymi rozmieszczenia akcentu leksykalnego (Zetterholm i Tronnier, 2021).

2.4.2. Intonacja

Według Kirk i Jørgensen (2006, s. 28) rytm i intonacja, w dużej mierze powiązane z akcentem leksykalnym, są szczególnie ważne w kontekście zrozumiałości mowy duńskiej, a sama intonacja bywa postrzegana jako jeden z najtrudniejszych do przyswojenia elementów warstwy dźwiękowej duńszczyzny (Andersen, 2020, s. 100; Arnfast, 2004, s. 11). Podstawowa trudność związana z intonacją duńską zdaje się wynikać z faktu, że jej opisu dokonuje się na dwóch poziomach, ponieważ wzorce intonacyjne na poziomie zestroju akcentowego i globalnie na poziomie zdania przebiegają inaczej. Na poziomie zestroju akcentowego w standardowej wymowie kopenhaskiej sylaba akcentowana ma względnie niski ton, zaś następująca po niej sylaba nieakcentowana jest wypowiedzana z tonem podniesionym (Janikowski, 1990, s. 225), w związku z czym zmiany wysokości tonu pozwalają również na identyfikację sylab akcentowanych. Co ważne, język duński jest mocno zróżnicowany regionalnie w zakresie konturów intonacyjnych na poziomie zestrojów akcentowych. Na poziomie zdania intonacja jest opadająca – zarówno w zdaniach oznajmujących, jak i w pytaniach, przy czym kontury intonacyjne pytań zależą od ich struktury składniowej (Grønnum, 2007, s. 98).

Język szwedzki oraz język norweski różnią się znacznie od języka duńskiego w zakresie prozodii, gdyż występuje w nich leksykalny akcent toniczny. Każde słowo ma przypisany jeden z dwóch możliwych wzorców realizacji tonicznej, zwanych również tonemami. Należy tutaj zauważyć, że w obu językach konkretne realizacje opozycji tonicznych mogą się od siebie bardzo różnić; co więcej, nie we wszystkich dialektach te opozycje występują. W języku norweskim nie ma tonemów w dialektach z dalekiej północy oraz dialektach z okolic Bergen (ale nie w dialekcie bergeńskim), zaś w języku szwedzkim nie ma tonemów w odmianie fińskiej (*finlandssvenska*). Upraszczając, można powiedzieć, że tonem 1 jest melodycznie prostszy i jest realizowany przez zmianę wysokości tonu z niskiej na wysoką bądź odwrotnie (LH lub HL, gdzie L oznacza ton niski, a H wysoki), natomiast tonem 2 cechuje bardziej skomplikowana melodia typu HLH lub LHL. W badaniach rozwoju języka szwedzkiego u dzieci dostrzeżono tendencje do nadmiernej generalizacji tonemu 2 (Schmid, 1986), podczas gdy dorośli uczący się

języka szwedzkiego czy norweskiego mają tendencje do nadmiernej generalizacji tonemu 1 (Aagaard, 2022; Hognestad, 2017; Schmid, 1986).

Przebieg melodii w ramach wyrazu ma funkcję dystynktywną (istnieje szereg par minimalnych, w których jedyną różnicą jest tonem), ale pełni też on funkcje w przetwarzaniu języka: Schremm i in. (2016) wykazali, że zarówno rodzimi, jak i nierodzeni użytkownicy języka szwedzkiego na podstawie tonemów spodziewają się właściwej formy czasownika, zanim usłyszą końcówkę gramatyczną (w języku szwedzkim tonem 1 występuje w formach czasu teraźniejszego zakończonych na *-er*, natomiast tonem 2 – w formach fleksyjnych czasu przeszłego). Co więcej, Schremm i in. (2016) stwierdzili, że przyswojenie opozycji tonicznych w zakresie percepcji w dużej mierze następuje bezwiednie (implicytnie), dzięki ekspozycji na język docelowy; wykazano również słabą pozytywną korelację czasu pobytu w środowisku L2 a poprawności przewidywań formy w oparciu o tonem. Rozpoznawanie tonemów może zatem grać ważną rolę w rozwoju płynności konwersacyjnej, która wymaga sprawnego przetwarzania języka w krótkim czasie. Z drugiej strony, Zetterholm i Tronnier (2021, s. 71) wskazują, że opozycje toniczne realizowane są w szwedzkich dialektach na różne sposoby oraz nie powinny prowadzić do nieporozumień, w związku z czym ich nauczanie nie musi być tak pilne jak np. zagadnienia związane z akcentem leksykalnym czy iloczasem.

W badaniach dotyczących opanowania norweskiego i szwedzkiego akcentu tonicznego przez uczących się dorosłych można wyróżnić dwa wątki. Pierwszy z nich dotyczy ogólnej możliwości przyswojenia opozycji tonicznych w dorosłym wieku oraz ewentualnego wpływu języka pierwszego na ten proces, a drugi bada poprawność w różnicowaniu między tonemem 1 a tonemem 2. Wyniki badań odnoszących się do wpływu języka pierwszego są raczej niespójne. Na przykład w porównaniu percepcji tonemów przez dwie grupy uczących się języka norweskiego, odpowiednio z niemieckim i chińskim L1, ta druga grupa wypadła lepiej, co zinterpretowano jako pozytywny wpływ znajomości języka tonalnego (van Dommelen i Husby, 2009). Dane sugerujące, iż uczący się nieznający języka z akcentem melodycznym mają trudności w opanowaniu szwedzkiego akcentu tonicznego, przedstawiła Schmid (1986). Z kolei w badaniach Kaiser (2011; cyt. za: Steien i van Dommelen (2018) oraz Tronnier i Zetterholm (2013, 2014; cyt.

za: Steien i van Dommelen (2018) nie dostrzeżono korzyści płynących z władania językiem tonalnym w przyswajaniu szwedzkiego akcentu tonicznego. Podobne wyniki osiągnięto w badaniach Steien i Hansen (2015) oraz Steien i van Dommelen (2018), gdzie wykazano, że znajomość języka tonalnego jako pierwszego niekoniecznie jest warunkiem sukcesu; badani Kongijczycy dobrze opanowali norweski akcent toniczny i nie wystąpiły statystycznie istotne różnice między rodzimymi użytkownikami lingala (języka tonalnego) i swahili (języka bez opozycji tonalnych). Należy tu jednak również zauważyć, że wszyscy badani Kongijczycy, niezależnie od L1, dorastali w społecznościach wielojęzycznych i mieli kontakt z językami tonalnymi, chociaż nie zawsze nimi władali. Uczestnicy badań Steien mieszkali ponadto ponad sześć lat w Norwegii i byli aktywnymi użytkownikami języka norweskiego na co dzień, co uznano za przesłankę do stwierdzenia, że regularna i długotrwała praktyka językowa jest istotnym czynnikiem w osiągnięciu wysokiej kompetencji fonetycznej w L2 (Steien i van Dommelen, 2018, s. 11).

Niemniej długość ekspozycji na język docelowy nie musi być jedynym czynnikiem wspomagającym proces przyswajania tonemów. Aagaard (2022) wykazał, że nawet początkujący użytkownicy L2 mogą poprawnie realizować opozycje w akcencie melodycznym: 3 z 11 uczestników badania poprawnie różnicowało tonemy 1 i 2. Dwoje z tych uczestników miało odpowiednio 15- i 11-miesięczne doświadczenie w nauce języka norweskiego, ale trzeci z nich (z językiem nepalskim jako L1) uczył się norweskiego od zaledwie czterech miesięcy. Pozostali uczestnicy badania również realizowali wzorce toniczne, ale nie różnicowali konsekwentnie tonemów 1 i 2. Większość badanych (6 z 11) we wszystkich kontekstach stosowało wzorzec akcentuacyjny przypominający tonem 1, a tylko dwoje „preferowało” tonem 2. Co ciekawe, tonem 1 charakterystyczny dla wschodniej odmiany norweskiego uchodzi za typologicznie rzadki (zazwyczaj sylaba akcentowana ma wyższy ton niż sylaba nieakcentowana, a w tonemie 1 we wschodnionorweskim wariantcie wymowy ta realizacja jest odwrotna), więc według Aagaarda nie można nadużywania tonemu 1 zinterpretować jako transfer z L1 czy innych znanych języków. Poza tym, tonem 2 występuje w języku norweskim częściej niż tonem 1. Nadużywanie tonemu 1 Aagaard interpretuje jako transfer z nauczania, gdzie na początkowych

etapach nauki występuje wiele słów jednosylabowych, które zawsze mają tonem 1 (Aagaard, 2022).

Również Hognestad (2017) wykazał, że uczący się mają tendencję do nadużywania tonemu 1, co zinterpretowano jako jedną z typowych cech interjęzyka, mianowicie uproszczenie (podobnie zresztą nadmierną generalizację tonemu 1 w języku szwedzkim opisywała Schmid, 1986). Na podstawie analizy wypowiedzi trzech użytkowników norweskiego jako L2, z odpowiednio azerskim, polskim i niemieckim jako L1, Hognestad stwierdził, że żaden z uczestników badania nie opanował norweskiej prozodii „w pełni” i że wszyscy wykorzystują uproszczony system oparty na tonem 1. Jednocześnie niektóre słowa realizowane z tonemem 2, które mają wysoką frekwencję w języku norweskim (jak np. *vanskelig* „trudny”), były wymawiane poprawnie przez jednego z badanych (notabene z językiem polskim jako L1), co wskazuje na to, że aspekty toniczne mogą być przyswajane jako element kompetencji leksykalnej. Hognestad stwierdza jednocześnie, że długotrwała ekspozycja na konkretny wzorzec realizacji tonemów może mieć istotne znaczenie dla niwelowania uniwersalnych tendencji w rozwoju języka drugiego (Hognestad, 2017).

Zdecydowana większość badań nad akwizycją języków drugich zmierza do formułowania uogólnionych wniosków, które można odnieść do poszczególnych grup uczących się. Należy jednak pamiętać, że charakterystyka interjęzyka może również wynikać z cech indywidualnych uczących się. Na przykład Jensen i Steien (2017) zbadali takie aspekty intonacji, jak wysokość tonu podstawowego, jego zróżnicowanie w obrębie wypowiedzi oraz stosowanie deklinacji fonetycznej, tj. systematycznego obniżania wysokości tonu sylaby akcentowanej w stosunku do poprzedniej sylaby akcentowanej w obrębie wypowiedzi. Zbadano grupę 10 wielojęzycznych Kongijczyków w swobodnej rozmowie po francusku i norwesku (oba języki to dla badanej grupy L2). Wyniki wskazują, że w obu językach badane parametry są bardzo podobne, co może świadczyć o tym, że nie są to cechy charakterystyczne dla konkretnego języka, a raczej właśnie cechy idiolektu danego użytkownika.

Dla tej monografii szczególnie istotne jest omówienie wyników badań Michalskiego i in. (2016), które są poświęcone rozpoznawaniu i wytwarzaniu opozycji tonicznych przez polskich studentów uczących się języka szwedzkiego i norweskiego oraz ich stosunku do tego zagad-

nienia fonetycznego. Badanie wykazało, że mimo iż studenci szybko opanowują tonemy na poziomie percepcyjnym i uważają je za istotny aspekt kompetencji fonetycznej w języku docelowym, wydają się im one niemal niemożliwe do przyswojenia. Na poziomie percepcyjnym szczególne trudności w ich ocenie sprawia tonem 2, jednak z analizy produkcji wynika, że to tonem 1 stanowi większe wyzwanie. Odsetek błędnego użycia akcentu 1 wyniósł u polskich studentów między 70% a 90% (w zależności od badania). Często realizowali oni akcent 1 z intonacją podobną do języka polskiego, co zinterpretowano jako dowód na interferencję z L1. Akcent 2 był realizowany w większym stopniu poprawnie, choć skala poprawności rzadko przekraczała 50%. W połączeniu z subiektywną oceną studentów może to świadczyć o tym, że opozycje tonalne faktycznie są trudne dla polskich uczących się.

Podsumowując, można stwierdzić, że na proces przyswajania akcentu melodycznego w językach skandynawskich ma wpływ szereg czynników i że nie można jednoznacznie przewidzieć efektów procesu nauczania. Opanowanie tonemów w języku norweskim i szwedzkim wydaje się być aspektem w wysokim stopniu indywidualnym (por. również Nielsen, 2012). Mimo że można napotkać twierdzenia, że akcent toniczny jest zbyt skomplikowany, by móc go nauczać systematycznie (por. Harnæs, 2008), Schmid (1986) postuluje, by w nauczaniu dorosłych przekazywać zasadę zaobserwowaną w rozwoju języka dzieci, w której akcent toniczny przypisuje się na podstawie liczby sylab w słowie: słowa jednosylabowe mają tonem 1, a dwu- lub wielosylabowe, tonem 2. Oczywiście zasada ta musi na późniejszym stopniu ulec modyfikacji, aby być zbieżna z wzorcami języka docelowego.

Przytoczone badania pokazują również, że tonemy pojawiają się w języku uczących się już w początkowych stadiach nauki i to nie tylko u osób władających językami tonalnymi, zatem nauczanie akcentu tonicznego wydaje się nie tylko wskazane, ale i wykonalne. Na bazie artykułu Hognestada (2017) oraz własnych wyników Aagaard (2022) proponuje, by w nauczaniu norweskiego najpierw prezentować tonem 1 jako mniej skomplikowany, a następnie wprowadzać tonem 2 poprzez powtarzalność leksemów o dużej frekwencji, które realizują ten wzorzec toniczny. Aagaard (2022) dodaje, że należy nauczać nie tylko „neutralnych” wzorców akcentowania, ale również realizacji emfaticznej, gdyż uczestnicy jego badania w tym kontekście popełnili najwięcej błędów

(o ile w przypadku tonemów można mówić o błędach). Niemniej badań konkretnych metod nauczania opozycji tonicznych i ich efektów dla tego aspektu kompetencji fonetycznej jak dotąd brakuje.

2.4.3. *Stød*

Ostatnie ze zjawisk prozodycznych, które omówimy w tym rozdziale, *stød*⁹, to zjawisko występujące niemal tylko w języku duńskim i stanowiące „centralną i charakterystyczną część duńskiego języka standardowego i wielu duńskich dialektów” (Petersen i in., 2021, s. 93). Fizyczna charakterystyka *stød* obejmuje nieregularności drgań wiązań głosowych, które mogą być odbierane jako pewnego rodzaju „skrzypiący głos”¹⁰ (Basbøll, 2005, s. 83).

Trudności związane ze *stød* mogą mieć różny charakter i przyczyny. W warstwie percepcyjnej cudzoziemcy mogą mieć problemy z identyfikacją *stød* w potoku mowy (Schachtenhaufen, 2022, s. 95), zaś sama artykulacja *stød* jest skomplikowana (Janikowski, 1990, s. 188; zob. też Petersen i in., 2021, s. 95). Innym obszarem problematycznym jest dystrybucja *stød*, który może wystąpić w związku z wymową samogłosek, sonorantów oraz półsamogłosek, przy czym de facto często zalicza się go do właściwości sylab. Wynika to z faktu, że jego występowanie ogranicza się do sylab akcentowanych o określonej strukturze, w których zachodzi tzw. *stødbasis* (‘podstawa (do wystąpienia) *stød*’). Trzeba jednak zaznaczyć, że sam fakt występowania *stødbasis* nie oznacza, że *stød* w danym kontekście wystąpi, a faktyczną dystrybucję nie zawsze można wyjaśnić w sposób jednoznaczny (zob. Basbøll, 2005).

Dodatkowo *stød* może pojawiać się lub zanikać w związku z odmianą niektórych leksemów przez kategorie gramatyczne (Petersen i in., 2021,

⁹ W języku polskim nie istnieje odpowiednik tego duńskiego terminu. Za Krzysztofem Janikowskim (1990) w dalszej części wywodu stosujemy termin duński. Co ważne, artykulacja *stød* zazwyczaj nie wiąże się z całkowitym zwarciem wiązań głosowych (określanym w odniesieniu do innych języków jako „zwarcie krtaniowe”), a najczęściej jedynie ze znacznym ich do siebie zbliżeniem (por. Janikowski, 1990, s. 187). W świetle tego *stød* można by ewentualnie określać po polsku jako „niepełne zwarcie krtaniowe”.

¹⁰ Schachtenhaufen (2022) zamiast terminu *stød* używa właśnie angielskiego określenia *creaky voice*.

s. 93), a w niektórych odmianach regionalnych może być realizowany w sposób odmienny, zaś na południe od tzw. *stødgrænsen* (dosł. ‘granicy *stød*’) nie występuje w ogóle. Jak zauważa Olsen (2018, s. 81), niektóre osoby młode wywodzące się ze środowisk imigranckich mówią prawie bez *stød* lub *stød* w ich mowie cechuje dystrybucja odmienna od standardowej. Andersen (2020, s. 95–96) podkreśla z kolei, że ze względu na brak występowania *stød* w niektórych regionach Danii jego przyswojenie nie jest dla uczących się tego języka jako obcego obowiązkowe. Należy jednak wspomnieć, że uczący się powinni opanować zjawisko *stød* przynajmniej w warstwie percepcyjnej.

W związku z tworzeniem wypowiedzi w języku duńskim jako L2 Andersen (2019, s. 94) podkreśla, że wielu uczących się nie ma większych problemów z identyfikacją *stød* w wypowiedzi ani z jego produkcją, choć uczący się powinni uważać, żeby nie artykułować *stød* w kontekstach, gdzie nie powinien on wystąpić (Andersen, 2020, s. 96). Poza tym potencjalne błędy mogą dotyczyć zbyt lub niedostatecznie wyraźnej realizacji *stød*. Arnfast i Jørgensen (2003) nie stwierdzili w swoich danych występowania znacznych problemów związanych ze *stød*, brakuje jednak szczegółowych badań na ten temat.

2.5. Czynniki pozajęzykowe w nauce systemu dźwiękowego

2.5.1. Cele, ambicje i motywacja

Cel związany z uczeniem się systemu dźwiękowego języka obcego może zależeć m.in. od poziomu ambicji osoby uczącej się, powodu, dla którego podjęto naukę języka i kontekstów, w których język ten będzie potencjalnie używany. Dla wielu uczących się języków skandynawskich jako drugich celem może być także opanowanie systemu dźwiękowego danego języka, aby wymowa była poprawna i możliwie największym stopniu zbliżona do wymowy rodzimych użytkowników języka, a przynajmniej taka, aby na jej podstawie nie można było domyślić się, skąd dana osoba pochodzi (Andersen, 2019, s. 95; por. Bigailaitė, 2010, s. 83–84).

Należy tutaj zauważyć, że dla większości dorosłych uczących się taki cel jest nieosiągalny lub bardzo trudny do osiągnięcia – głównie ze

względem na ograniczenia natury fizjologicznej i neurologicznej (Lund, 2003, s. 10; Skommer, 2014, s. 70). Jak podaje Markham (1997; cyt. za: Kirk i Jørgensen, 2006, s. 26), jedynie od 1% do 5% dorosłych uczących się osiąga poziom opanowania systemu dźwiękowego języków drugich zbliżony do poziomu charakteryzującego rodzimych użytkowników języka. Z drugiej strony należy jednak dodać, że choć niektóre elementy systemu dźwiękowego języka, w tym języków skandynawskich, mogą być szczególnie trudne do opanowania przez większość dorosłych uczących się, nie istnieją cechy fonologiczne, których przyswojenie w ramach nauki nie jest możliwe (por. Steien, 2018, s. 227).

W kontekście nauczania (i uczenia się) języków skandynawskich jako drugich cele w zakresie systemu dźwiękowego formułowane są obecnie w sposób bardziej realistyczny i praktyczny. Celem procesu fonodydaktycznego może być np. osiągnięcie przez uczących się wymowy „akceptowalnej” (Zetterholm i Tronnier, 2021, s. 13) czy też takiej, która pozwoli na komunikację bez większych zakłóceń i nieporozumień (Zetterholm i Tronnier, 2021, s. 11). Czasami pojawia się w kontekście celu nauczania fonetyki określenie „wymowa zrozumiała”, choć trzeba zaznaczyć, że takie sformułowanie celu bywa postrzegane jako niedostatecznie ambitne (por. Kirk i Jørgensen, 2006, s. 27).

Dla niektórych uczących się wzorcami do naśladowania w kontekście wymowy duńskiej są nie tylko rodzimi użytkownicy tego języka, ale też np. cudzoziemcy, którzy, według uczących się, dobrze sobie w tym zakresie radzą (Bigailaitė, 2010, s. 83). Niektórzy uczący się, choć są świadomi, jak ważna jest prawidłowa wymowa (choćby w kontekście postrzegania osób mówiących z obcym akcentem), jako cel obierają raczej pewien rodzaj funkcjonalnej akceptowalności – chodzi o to, by mówić tak, aby być zrozumianym, np. „wystarczająco po norwesku” (*norsk nok*), jak ujęła to jedna z uczestniczek badania Steien (2018, s. 221).

Cele związane z przyswajaniem systemu dźwiękowego języka – czy to określone przez samych uczących się, czy też przez ich nauczycieli – są także związane z motywacją uczących się. W badaniu motywacji do studiowania filologii szwedzkiej jako jeden z powodów charakteryzujących motywację wewnętrzną respondenci podawali właśnie brzmienie języka i trudność w opanowaniu jego wymowy (Kowal, 2019, s. 39). Według Arnfast (2004, s. 11) motywacja ma decydują-

ce znaczenie dla efektów, które można osiągnąć w związku z nauką wymowy języka obcego. Motywację należy, rzecz jasna, pojmować jako element dynamiczny, charakteryzujący się różnymi poziomami natężenia na różnych etapach nauki i w zależności od szeregu czynników. Wydaje się, że wielu uczących się np. języka duńskiego dużo uwagi poświęca wymowie i ćwiczeniom z nią związanych, lecz motywacja w tym zakresie wydaje się słabnąć w momencie, gdy pozostałe kompetencje komunikacyjne zaczynają pozwalać na w miarę sprawną komunikację z użytkownikami natywnymi (por. Bigailaitė, 2010, s. 86). Arnfast (2007, s. 45) zauważa, że takie skupianie się na nauce wymowy może być związane z niskimi oczekiwaniami uczących się wobec swoich kompetencji komunikacyjnych na początku nauki lub wynikać np. z faktu, że w początkowej fazie nauki zadania komunikacyjne nie stanowią dla uczących się znacznego wyzwania intelektualnego, dzięki czemu mogą zwrócić większą uwagę na opanowanie wymowy.

2.5.2. Mówienie z obcym akcentem a zrozumiałość

W poprzednich podrozdziałach nakreśliśmy m.in. katalog cech systemów dźwiękowych języków skandynawskich, które mogą być – i nierzadko są – wyzwaniem dla osób uczących się tych języków. Cechy te są bardzo różnorodne, a dla identyfikacji obcego akcentu wystarczy czasami próbka mowy o długości kilku sekund (Kautonen i Kuronen, 2021, s. 131). Poprawność wymowy może też mieć wpływ na różne aspekty jej oceny – np. według Kirk i Jørgensen poprawna wymowa ma wpływ na postrzeganie wypowiedzi jako płynnej (2006, s. 26), zaś Thorén (2008, s. 127) zauważa, że prawidłowa długość samogłosek i spółgłosek może wpływać na naturalność wypowiedzi. Nie jest też tajemnicą, że poszczególne aspekty wymowy odmiennej od wymowy użytkowników rodzimych danego języka w różnym stopniu wpływają na zrozumiałość komunikatu i przyczyniają się do identyfikacji osób mówiących jako cudzoziemców. W niniejszym rozdziale zajmiemy się właśnie kwestiami cech obcego akcentu w językach skandynawskich i ich wpływem na zrozumiałość wypowiedzi.

W przeglądzie badań dotyczących języka szwedzkiego Kautonen i Kuronen (2021) wyliczają szereg cech charakterystycznych dla wy-

mowy uczących się. Na fiński akcent w języku szwedzkim wskazują m.in. odstępstwa od normy związane z wymową /l/, /r/, brak aspiracji głosek zwartych, przesadnie uwypuklane kontrasty iloczasowe i nieprawidłowości związane z realizacją akcentu tonicznego (2021, s. 136). W badaniu Kuronen i Zetterholm (2017, s. 152) osoby oceniające próbki mowy w j. szwedzkim jako L2 okazały się szczególnie wrażliwe na wymowę /p, t, k/ i /b, d, g/, błędy związane z wymową samogłosek i głosek retrofleksyjnych, zaś mniej wagi zdawały się przywiązywać do wymowy dźwięków /ε/ i /fj/. Jak podaje Thorén (2009), w poprawnej wymowie w języku szwedzkim ważne jest prawidłowe akcentowanie odpowiednich wyrazów w zdaniu, odpowiednich sylab w wyrazach akcentowanych, a także odpowiednich dźwięków w sylabach akcentowanych.

Z kolei wśród cech pozwalających na identyfikację obcego akcentu w języku norweskim wymienia się m.in. problemy z wymową samogłosek i błędne rozmieszczenie akcentu (por. Kulbrandstad, 2015 i literatura tam przytaczana). Jako potencjalne cechy charakterystyczne dla mówionego języka norweskiego uczących się go Polaków Skommer (2014, s. 74, 80) podaje m.in. występowanie nieprawidłowości związanych z iloczasem i zaokrągleniem warg przy artykulacji samogłosek, a w zakresie spółgłosek – welarną realizację <h> jako /x/ (zamiast glotalnego /h/), zębową (zamiast dźwiękowej) wymowę /s/ oraz odbiegające od standardowych realizacje zbitki <kj> i wariantów fonemu /r/.

W badaniu, które przeprowadziła Tulaja (2020), jako cechy zdradzające obecność obcego akcentu w języku duńskim zidentyfikowano wymowę [l] zamiast „miękkiego d”, tj. [ð], nieprawidłową realizację [ε] zamiast [ę], wymowę dyftongu [øi] zamiast [Λi], nieprawidłowości związane z wymową tryftongów oraz lenicją w pozycji interwokalicznej. Jak wiadomo z podrozdziału 2.2, również duńskie samogłoski potrafią stanowić dla uczących się nie lada problem – Jespersen i Hejnå (2021b) stosują w odniesieniu do nich wręcz określenie „samogłoskowe piekło” (*vokalhelvede*).

Jak zauważa Heinonen (2018, s. 41), wymowa wcale nie musi być bezbłędna, żeby była całkowicie zrozumiała. Co więcej, nawet wysokie oceny dotyczące wymowy w języku drugim nie oznaczają, że wypowiedzi danej osoby nie posiadają cech obcego akcentu. Na przykład w badaniu przeprowadzonym przez Korpala i Sobkowiaka mowa

Polaka mówiącego po duńsku została oceniona przez natywnych użytkowników języka duńskiego bardzo wysoko, ale oceniający zwrócili uwagę na pewne cechy, które ich zdaniem zdradzały, że duński nie był dla mówiącego językiem pierwszym. Wśród nich wymieniono m.in. błędne rozmieszczenie akcentu i odbiegającą od standardowej wymowę samogłosek tylnych (Korpala i Sobkowiak, 2020, s. 289).

Podsumowując swój przegląd dotyczący wymowy w szwedzkim jako L2, Kautonen i Kuronen wyciągają szereg wniosków (2021, s. 138), postulując m.in., że liczba błędów koreluje z postrzeganym „stopniem” obco brzmiącego nacechowania, który rośnie też wraz z „wagą” błędów, przy czym błędy związane z fonemami wydają się ważyć więcej niż inne, drobniejsze odstępstwa od normy. Zgodnie z wynikami przytaczanych przez nich badań spore znaczenie dla identyfikacji obcego akcentu ma poziom segmentalny, a tolerancja wobec „obcych” cech melodycznych jest większa niż w odniesieniu do odstępstw od normy na poziomie segmentalnym.

W badaniach nad zrozumiałością używa się często dwóch terminów – angielskiego *intelligibility* i odpowiadajacemu mu szwedzkiego *förståelighet* oraz *comprehensibility/begriplighet*. Pierwszy z nich oznacza obiektywną zrozumiałość wypowiedzi, zaś drugi – subiektywne postrzeganie czy też ocenę obiektywnej zrozumiałości wypowiedzi przez słuchającego (Kautonen i Kuronen, 2021, s. 143). Co ważne, ich powiązanie z mową z obcym akcentem nie jest jednoznaczne. Ogólnie rzecz biorąc, można powiedzieć, że mowa bez silnego obcego akcentu (lub z nieznacznym akcentem) jest bardziej zrozumiała niż mowa silnie nacechowana w tym zakresie, a obco brzmiące elementy wymowy wpływają negatywnie na zrozumiałość obiektywną i subiektywną, ale taka korelacja między stopniem nasilenia tego typu cech i zrozumiałością nie występuje zawsze. Wyniki niektórych badań wskazują, że nawet teksty odbierane (subiektywnie) jako mniej zrozumiałe z powodu obcego akcentu mówiącego mogą być zrozumiałe w sposób obiektywny (Kautonen i Kuronen, 2021, s. 144–145), a wymowa z obcym akcentem może być też odbierana jako zrozumiała (por. Zetterholm i Abelin, 2019).

Kautonen i Kuronen (2021) zwracają również uwagę, że przy badaniach zrozumiałości mowy L2 często używa się nie próbek mowy spontanicznej, a nagrań tekstów czytanych, ponieważ na zrozumiałość i subiektywne postrzeganie jej i obcego akcentu może wpływać szereg

czynników, w tym charakterystyka leksykalna i syntaktyczna wypowiedzi, jej sensowność i gramatyczność. Co więcej, nie bez znaczenia jest tu szereg czynników związanych z sytuacją, w której przebiega komunikacja, lub też z samym słuchającym, w tym jego kompetencjami w zakresie fonetyki, znajomością danego tematu, osoby mówiącej lub jej języka ojczystego, uprzedniej ekspozycji słuchającego na dany język mówiony z obcym akcentem w ogóle lub z akcentem właściwym dla danej osoby mówiącej (Kautonen i Kuronen, 2021, s. 145). Doświadczenie w kontaktach z danym typem cech wymowy nienatywnej może mieć pozytywny wpływ na obiektywną zrozumiałość. Kirk i Jørgensen (2006, s. 28) podkreślają, że nauczyciele języka duńskiego jako drugiego często lepiej rozumieją mowę o cechach charakterystycznych dla wymowy obcokrajowców niż inni – właśnie ze względu na częstsze kontakty z tą odmianą mówionej duńszczyzny.

Jak wspominają Kautonen i Kuronen (2021, s. 146), niektóre badania pokazują, że osoby oceniające mówienie z obcym akcentem mogą być bardziej krytycznie nastawione wobec zrozumiałości wypowiedzi (obiektywnej i subiektywnej) oraz wymowy mówiącego ogólnie, gdy ich język ojczysty jest taki sam, jak osoby mówiącej. Stoi to poniekąd w sprzeczności z uwagami zamieszczonymi w poprzednich akapitach. Badacze podejrzewają jednak, że może to mieć związek z faktem, że osoby te są krytycznie nastawione wobec własnej, niedoskonałej wymowy.

Często jednak fakt posiadania przez nadawcę i odbiorcę tego samego L1 ułatwia (obiektywne) zrozumienie wypowiedzi w języku obcym – jest to tzw. *matched interlanguage speech intelligibility benefit*. Oznacza to, że osobie, której językiem ojczystym jest język polski, będzie łatwiej zrozumieć komunikat w języku obcym wypowiedziany przez inną osobę z polskim L1, niż przez rodzimego użytkownika języka danego komunikatu. Zachodzenie tego zjawiska w parze językowej polski L1-duński L2 wykazali Korpala i Sobkowiak (2020). Biorący udział w badaniu polscy studenci uzyskali niższe wyniki w zadaniu sprawdzającym rozumienie ze słuchu w przypadku tekstu czytanego przez Duńczyka niż w przypadku tekstu czytanego przez Polaka mówiącego po duńsku na wysokim poziomie, ale ze śladami obcego akcentu.

Z kolei w badaniu Heinonen (2017) nie stwierdzono większych różnic między subiektywną zrozumiałością wypowiedzi w języku

szwedzkim mówionym z pewnymi fińskimi naleciałościami, gdzie oceniającymi były osoby posługujące się jako ojczystym językiem szwedzkim w odmianie szwedzkiej i fińskiej. W innym badaniu Heinonen (2018) skupiła się na różnych cechach wpływających na subiektywne postrzeganie zrozumiałości języka szwedzkiego jako L2 fińskich uczniów. Badanie to objęło następujące aspekty wymowy: samogłoski i spółgłoski, iloczyn, akcent leksykalny i zdaniowy intonacje, pauzy i tempo mówienia. Analizując wyniki badania, warto zwrócić szczególną uwagę na dwa wnioski. Po pierwsze: im wyższe oceny odnośnie do umiejętności związanych z poszczególnymi aspektami wymowy, tym, ogólnie, wyższy stopień (subiektywnej) zrozumiałości. Zgodnie z drugim wnioskiem akcent zdaniowy wydaje się mieć decydujące znaczenie dla postrzegania zrozumiałości wypowiedzi, zaś wymowa poszczególnych segmentów wpływa na fakt, czy zrozumienie wymagało koncentracji (Heinonen, 2018, s. 40). Jak zauważa badaczka, jej wyniki są zgodne z wynikami wcześniejszych badań – cechy wymowy na poziomie suprasegmentalnym łączone są ze zrozumiałością, zaś błędy na poziomie segmentalnym – z obcym akcentem (Heinonen, 2018, s. 40).

2.5.3. Akceptowalność i postawy wobec obcego akcentu

Jak wspomnieliśmy we wprowadzeniu do niniejszego rozdziału, mówienie z obcym akcentem może mieć wpływ na postrzeganie osoby mówiącej w ten sposób przez rodzimych użytkowników danego języka. Poniżej przedstawimy wyniki kilku badań związanych z tą tematyką.

Badanie przeprowadzone przez Kirilovą (2006) miało na celu ustalenie, jak rodzimi użytkownicy języka duńskiego postrzegają osoby, których wymowa zdaje się wskazywać na pochodzenie z określonego regionu świata, czy ich postrzeganie zależy od wieku, płci i wykształcenia osób oceniających te wypowiedzi i czy istnieją wśród Duńczyków stereotypy związane z obcym akcentem (a jeśli tak, jakie). Według Kirilovej wymowa o obco brzmiących cechach odgrywa pewną, choć niekoniecznie wyłącznie negatywną rolę w kontekście oceny stopnia wykształcenia i umiejętności mówiących. Na negatywną ocenę mówiących wpływało ich wahanie się oraz wolne tempo mówienia,

podczas gdy na pozytywną ocenę wpływało szybkie tempo wypowiedzi i humor – nawet, jeśli towarzyszył im silny obcy akcent. Ponadto Kirilova ustaliła, że postrzeganie wymowy nacechowanej w ten sposób jako wskazującej na pochodzenie z danego rejonu świata ma wpływ na ocenę osoby mówiącej przez Duńczyków. Osoby oceniające nagrania podzieliły mówiących na cztery grupy: osoby, które uważali za (1) pochodzące z Danii, (2) mówiące którymś z języków germańskich jako ojczystym, (3) pochodzące z Europy Środkowej/Południowej i (4) pochodzące ze Środkowego Wschodu, Afryki i Azji. Spośród mówiących zakwalifikowanych do grup 2–4 najwyżej ocenieni zostali mówiący z „germańskim” akcentem – osoby te określono jako kompetentne, również społecznie, a także dużo lepiej wykształcone niż przedstawiciele pozostałych grup. Osoby postrzegane jako pochodzące z Europy Środkowej/Południowej uplasowały się w środku stawki, zaś najniżej oceniono osoby, co do których oceniający byli przekonani, że pochodzą ze Środkowego Wschodu, Afryki i Azji. Przedstawiciele tej ostatniej grupy zostali ocenieni m.in. jako niekompetentni i niewykształceni. Badanie Kirilovej ukazuje głęboko zakorzenione stereotypy dotyczące wymowy duńskiej z obcym akcentem, a także wyraźne preferencje Duńczyków czy też względny „prestż” niektórych odmian obcego akcentu (Kirilova, 2006).

Celem badania przeprowadzonego przez Ritzau (2006) było ustalenie, jakie postawy wobec języka duńskiego mówionego z obcym akcentem przejawiają osoby, które same mówią po duńsku w ten sposób, czy ich postawy są podobne do postaw osób, dla których duński jest językiem ojczystym i czy istnieje związek między postawami uczących się wobec wypowiedzi duńskich z obcym akcentem i ich własnymi ambicjami w związku z dalszym przyswajaniem języka duńskiego. We wnioskach swej rozprawy autorka stwierdza, że osoby, których wymowa w języku duńskim jest odmienna niż wymowa rodzimych użytkowników tego języka, są mniej negatywnie nastawione do duńskiego mówionego z obcym akcentem niż duńscy respondenci wcześniejszych badań na ten temat. Jednocześnie krytycznie postrzegają oni swoją własną wymowę w języku duńskim. Może to być spowodowane faktem, że choć sami nie oceniają negatywnie innych osób mówiących po duńsku z obcym akcentem, czują, że mówienie w tym języku w formie zbliżonej do natywnej stanowi pewną korzyść, a mówienie z obcym akcentem może utrudnić

np. znalezienie pracy lub sprawne komunikowanie się (Ritzau, 2006). Ritzau podejrzewa również, że potencjalnym czynnikiem może być tu także pochodzenie ze społeczności bardziej tolerancyjnej językowo niż Duńczycy (Ritzau, 2006; Ritzau i in., 2009).

We wspomnianym badaniu Ritzau, którego respondenci oceniali osiem nagrań (sześcioro Chińczyków i dwoje Duńczyków), głosy trzech osób, które zostały ocenione najbardziej pozytywnie, były postrzegane jako łatwe do zrozumienia, choć jednocześnie z odpowiedzi respondentów nie wynikała korelacja między oceną danej osoby mówiącej jako trudnej do zrozumienia i ogólną negatywną oceną. Co ciekawe, jedna z osób ocenionych wysoko (która nie była natywnym użytkownikiem duńskiego) użyła w swojej, stosunkowo krótkiej, wypowiedzi dwóch anglicyzmów. Autorka sugeruje, że to właśnie ich obecność mogła wpłynąć na wysoką ocenę tego mówiącego, motywując to wysokim prestiżem języka angielskiego. Znaczna część respondentów Ritzau była zdania, że dla niektórych uczących się możliwe jest osiągnięcie wymowy duńskiej zbliżonej do natywnej, a 28% z nich chce taką wymowę osiągnąć. Odnośnie do związku między postawą wobec wymowy odbiegającej od natywnej a ambicjami związanymi z nauką duńskiego wśród osób, których duńska wymowa takie cechy posiada, badaczka zauważa, że ambicje respondentów raczej nie są motywowane ich krytycznym stosunkiem do obcego akcentu w duńszczyźnie, a wynikiem własnych negatywnych przeżyć związanych z wymową w ten sposób nacechowaną. Respondenci Ritzau zwrócili też np. uwagę na fakt przechodzenia przez duńskojęzycznych rozmówców na język angielski w trakcie rozmowy (Ritzau, 2006). Zjawisko to zbadały bliżej Jespersen i Hejnå (2021a).

Nieco odmienne wyniki na temat akceptowalności wypowiedzi z obcym akcentem zaprezentowała Tulaja (2020), która badała zależność między tak nacechowanymi wypowiedziami a ich akceptowalnością i zrozumiałością. Uczestnicy jej badania słuchali nagrań, w których niemieccy uczniowie czytali teksty w języku duńskim i oceniali, na ile zgadzają się ze stwierdzeniami dotyczącymi zrozumiałości nagrań („Trudno jest zrozumieć, co on/ona mówi”), obcego akcentu mówiących/czytających („On/ona mówi z akcentem”) i akceptowalności wymowy („Rozmawiałbym z nim/nią w języku innym niż duński”), co czynili w odniesieniu do pięciu różnych typów błędów. Podsumowując

swoje badanie, Tulaja stwierdza, że oceniający wypowiedzi z akcentem Duńczycy byli bardziej zgodni co do wpływu błędów na zrozumiałość wypowiedzi niż na jej akceptowalność, co autorka interpretuje jako znak, że mogliby kontynuować rozmowę w języku duńskim nawet przy stosunkowo niskim poziomie zrozumiałości wypowiedzi rozmówcy. Jednocześnie uczestnicy badania byli prawie całkowicie zgodni co do faktu, że badane typy błędów pozwalają zakwalifikować mówiących w nagraniach jako osoby mówiące z akcentem, co zdaje się nie potwierdzać przekonania, że w interakcji z rozmówcą, którego wymowa jest odmienna od natywnej, Duńczycy mają skłonność do przechodzenia na inny język. Tulaja zauważa też jednak, że u niektórych uczestników można było stwierdzić skłonność do przechodzenia na inny język mimo zrozumiałości przekazu – w zależności od typu błędu między 8% i 16% respondentów surowiej oceniło wpływ błędów na akceptowalność niż na zrozumiałość (Tulaja, 2020).

Przytoczone badania zdają się wskazywać na fakt, że rodzimi użytkownicy języka duńskiego są mniej tolerancyjni wobec mowy z obcym akcentem niż osoby posługujące się duńskim jako językiem drugim lub kolejnym, co nie zawsze znajduje potwierdzenie w badaniach dotyczących języka norweskiego. Na przykład Harnæs (2001) stwierdza, że bardziej surowi w ocenie wymowy o cechach odmiennych niż wymowa użytkowników rodzimych bywają właśnie sami mówiący po norwesku w ten sposób. Jednocześnie można zauważyć pewne zróżnicowanie w surowości oceniania obcego akcentu wśród różnych grup oceniających z norweskim jako L1. Carlsen twierdzi, że najostrzejszymi oceniającymi są osoby o wyższym wykształceniu, które nie są lingwistami (Carlsen, 2006; cyt. za: Kulbrandstad, 2015). To one mają najwyższe oczekiwania odnośnie do poprawności językowej. Z kolei nauczyciele norweskiego jako drugiego funkcjonalność uznają za ważniejszą niż poprawność, uważając, że język powinien być przede wszystkim zrozumiały. Jednak, jak podkreśla Kulbrandstad, generalnie łagodniej oceniają obcy akcent osoby lepiej wykształcone, a kobiety są w tej kwestii bardziej tolerancyjne niż mężczyźni. Akceptowalność obcego akcentu jest niższa niż mowy nacechowanej dialektalnie (Kulbrandstad, 2011a, 2011b) przy czym osoby, które są tolerancyjnie nastawione wobec dialektów, mają często podobne nastawienie do obcego akcentu. Język norweski osób mówiących z cudzoziemskim akcentem

bywa określany jako „łamany” (*gebrokkent*), a do utrwalania negatywnego wizerunku osób mówiących w ten sposób przyczyniają się media (Kulbrandstad, 2015). Choć norwescy pracodawcy deklarują, że nie zgadzają się ze stwierdzeniami, iż obcokrajowcy powinni pozbyć się obco brzmiących cech wymowy i że osoby mówiące z akcentem raczej nie mają wyższego wykształcenia i nie powinny być zatrudniane na odpowiedzialnych stanowiskach, wydają się przy wyborze kandydatów do obsadzenia stanowisk stosować kryterium umiejętności językowych (Kibakaya i Kløve, 2007; cyt. za: Kulbrandstad, 2015). W postrzeganiu wypowiedzi w języku norweskim widać podobne preferencje jak w badaniu Kirilovej (2006) – tolerancja wobec wymowy wskazującej na transfer z języka typologicznie odległego od norweskiego jest niższa niż w przypadku domniemanego transferu z języka „bliższego” norweskiemu (por. Harnæs, 2001; cyt. za: Kulbrandstad, 2015). Postawy norweskich uczniów wobec mowy z akcentem bywają niejasne (Kulbrandstad, 2015), ale w kontekście szkolnym można spotkać się z opiniami, że nauczyciele mówiący z akcentem mogą uczyć w norweskich szkołach, ale nie języka norweskiego (Johnsen, 2015). Również sami uczący się mają świadomość, że mówienie w języku obcym w sposób odbiegający od natywnego może wpływać negatywnie na postrzeganie osoby mówiącej (Steien, 2018, s. 223).

Także w przypadku języka szwedzkiego istnieje w odniesieniu do mówienia z obcym akcentem pewna hierarchia. Osoby niepotrafiące zidentyfikować pochodzenia osób mówiących w sposób odmienny od natywnego uważają niekiedy, że osoby te pochodzą z kraju odległego od Szwecji w przypadku silnego obcego akcentu, zaś gdy obco brzmiące elementy wymowy są słabiej słyszalne, uczący się pochodzą, według oceniających, z jednego z krajów położonych bliżej Szwecji, przy czym członkowie tej pierwszej grupy są oceniani jako bardziej irytujący (Bijovet, 2020, s. 40). Bijovet przytacza też wyniki badań, w których bez większych problemów rozpoznano najpowszechniej występujące typy obcych akcentów w języku szwedzkim – angielski, norweski, fiński, francuski i niemiecki (Bijovet, 2020, s. 40). Podobne obserwacje przedstawia Torstensson (2010, s. 65) – dla Szwedów łatwiejsza w identyfikacji jest wymowa wskazująca na pochodzenie z Finlandii, Niemiec czy krajów anglojęzycznych niż ta wskazująca na kraje spoza Europy Zachodniej. Poprawne rozpoznawanie innych

obcych akcentów, np. arabskiego, tureckiego, węgierskiego, polskiego, serbsko-chorwackiego czy hiszpańskiego, okazuje się dla Szwedów zadaniem trudniejszym (Bijovet, 2020, s. 42).

Wydaje się również, że zauważyć można bardziej tolerancyjne nastawienie do akcentu wskazującego na pochodzenie z Niemiec, Francji czy krajów anglojęzycznych, zaś odmiany wymowy, które trudniej jednoznacznie zidentyfikować (np. w przypadkach, gdy L1 mówiących to arabski, turecki czy bośniacki), budzą u niektórych irytację (Bijovet, 2020, s. 41). W badaniu Torstenssona respondenci bardziej pozytywnie oceniali mówiących z amerykańskim i węgierskim akcentem, a najniższe oceny uzyskali mówiący z akcentem arabskim, tureckim i serbsko-chorwackim (Torstensson, 2010, s. 65). Według Bijovet (2020, s. 43) taka hierarchiczna ocena może wynikać z faktu, że słuchając wypowiedzi z akcentem, nie oceniamy osoby, ale dokonujemy oceny na podstawie stereotypów lub wyobrażeń na temat tego, jakie cechy posiadają osoby z miejsca, na pochodzenie z którego zdaje się wskazywać wymowa. W tym kontekście interesująca jest wysoka ocena wypowiedzi z węgierskim akcentem w badaniu Torstenssona. Sam autor jako możliwy powód podaje fakt nieznamość tego zestawu cech wymowy przez uczestników badania i trudności z jego prawidłową identyfikacją (mimo że obcy akcent był w tym przypadku wyraźny) oraz brak stereotypów związanych z tym właśnie akcentem. Wspomniana hierarchia postrzegania różnych cech obco brzmiącej wymowy w języku szwedzkim występuje mimo deklarowanych przez uczestników jego badania poglądów proimigracyjnych. Pomimo takich deklaracji ze strony rodzimych użytkowników zdarza się, że osoby pochodzące np. z Iranu czują, że ich rozmówcy nie traktują ich poważnie, podczas gdy osoby mówiące z angielskim akcentem takich problemów nie doświadczają – nawet gdy ich wymowa jest silniej nacechowana (Torstensson, 2010).

Bijovet (2020) przytacza też wyniki badań, zgodnie z którymi osoby mówiące z obcym akcentem są np. narażone na „infantyлизację” ze strony rodzimych użytkowników języka szwedzkiego. Co więcej, obce brzmienie elementów wymowy sprawia, że kompetencje zawodowe, np. lekarzy czy nauczycieli, bywają podawane w wątpliwość, przy czym akceptowalność wobec obcego akcentu może zależeć od wykonywanego przez osobę mówiącą z akcentem zawodu. W badaniach postaw

wobec nauczycieli mówiących z obcym akcentem, gdzie tolerancja wydaje się najniższa, uczniowie dokonywali mniej surowych ocen, choć uczniowie, dla których szwedzki nie jest językiem ojczystym, a także ich rodzice preferowali nauczycieli ze szwedzkim L1 (Bijovet, 2020). W innym badaniu Bijvoet zwróciła uwagę na fakt, że na ocenę akceptowalności obcego akcentu w mowie osób wykonujących różne zawody nie wpływa ich język ojczysty lub inny wcześniej nabyty, lecz znaczenie mają takie zmienne jak płeć, wiek, wykształcenie, dochód i poglądy polityczne oceniających. Ogólnie rzecz ujmując, większą tolerancję wobec mowy z obcym akcentem wykazują kobiety, osoby młodsze, osoby z wyższym wykształceniem i osiągające wyższe przychody. Ponadto większą tolerancję odnotowano u osób sympatyzujących z partią Vänsterpartiet niż wśród sympatyków Sverigedemokraterna (Bijovet, 2022).

Mówienie z obcym akcentem nie musi necessarily wiązać się z negatywną oceną (lub samooceną) uczących się – np. według jednej z uczestniczek badania Bigailaitė jej obco brzmiąca wymowa wzbudza zainteresowanie u rozmówców, co uczestniczka ta postrzega pozytywnie (2010, s. 88). Co więcej, mówienie w językach skandynawskich w sposób odmienny od postrzeganego jako standardowy może być efektem nie tylko omówionych powyżej ograniczeń po stronie mówiących, ale też ich świadomych wyborów. Steien przytacza przykłady Kongijczyków mówiących po norwesku przy użyciu głosek łatwiejszych dla nich do wymówienia ze względu na znajomość języka francuskiego – mimo że w regionie Norwegii, w którym osoby te mieszkają, dźwięki te realizuje się inaczej. W innych sytuacjach zauważono z kolei używanie przez uczących się regionalnej formy języka norweskiego, mimo że wariant ten nie należał w warstwie dźwiękowej do najłatwiejszych. Jeszcze inni uczący się decydowali się na mówienie z akcentem, ponieważ uważali cudzoziemski akcent za część swojej tożsamości (Steien, 2018). Wobec tego słuszny wydaje się postulat Steien (2018, s. 223), który można odnieść także do pozostałych języków skandynawskich, aby mówienie z obcym akcentem traktować na równi z innymi odmianami języka, np. regionalnymi.

2.6. Podsumowanie i wnioski dydaktyczne

Podsumowując dotychczasowe rozważania, należy przede wszystkim podkreślić, że przyswajanie systemów dźwiękowych stanowi kluczowy element nauki języków skandynawskich jako drugich. Jako nieodzowny i podstawowy element kompetencji komunikacyjnych uczących się, proces dążący do osiągnięcia znajomości i zdolności stosowania poszczególnych elementów systemów dźwiękowych zaczyna się wraz ze stawianiem pierwszych kroków w nauce języka. Ważne, aby pamiętać w tym kontekście o dwóch niezwykle ważnych aspektach, tj. zarówno o percepcji, jak i produkcji przyswajanych elementów.

Jak wspomnieliśmy na początku rozdziału, przyswojenie warstwy dźwiękowej języka może być utrudnione ze względu na czynniki czysto językowe, np. znaczną rozbieżność między systemami dźwiękowymi L1 i L2 lub fakt występowania w obu tych językach podobnych kategorii, gdzie różnice sprowadzają się do pewnych niuansów. Poza czynnikami natury językowej wpływ mogą tu mieć również cechy indywidualne uczących się, spośród których tylko wpływ nielicznych można zniwelować lub kontrolować w procesie dydaktycznym. Wśród nich kluczowe znaczenie wydaje się mieć motywacja, która ma ogromny wpływ na cele, jakie można osiągnąć w związku z dydaktyką.

W procesie fonodydaktycznym niezwykle ważne jest, aby cele formułowane były w sposób jasny i realistyczny – właśnie ze względu na motywację, zarówno po stronie uczących się, jak i prowadzących zajęcia. Co więcej, zaleca się określenie celów długofalowych, aby osoba ucząca się osiągnęła funkcjonalną zrozumiałość i komunikatywność, odpowiedni poziom zaufania do własnych umiejętności oraz samoświadomości językowej – aby mogła samodzielnie identyfikować i poprawiać swoje błędy (Kirk, 2008, s. 23–24).

Według obowiązujących obecnie trendów wymowa osoby uczącej się nie musi być bliska wymowie rodzimych użytkowników danego języka, lecz przede wszystkim powinna być zrozumiała i nie powodować utrudnień w komunikacji, choć niektóre osoby uczące się taki cel mogą uznać za niewystarczająco ambitny. Warto zwracać uwagę na elementy, które dla uczących się mogą być szczególnie trudne (m.in. ze względu na ich L1), nie demonizując przy tym języka, którego się uczą, ponieważ może to działać demotywująco.

Wobec wspomnianego sposobu formułowania celów procesu fonodydaktycznego, a także w związku z niższym poziomem ambicji niektórych uczących się niezwykle istotne wydaje się zwracanie uwagi na fakt, że Skandynawowie są wyczuleni na mówienie z obcym akcentem, a jego identyfikacja przychodzi im raczej łatwo. Jak pokazują przytoczone badania, w odniesieniu do osób mówiących w językach skandynawskich z obcym akcentem funkcjonują pewne stereotypy, z powodu których osoba mówiąca może być postrzegana w niekorzystnym świetle, co z kolei może się przełożyć na różne aspekty życia zawodowego i prywatnego.

W nawiązaniu do poczynionych uwag należy pamiętać, aby proces fonodydaktyczny skupiał się zarówno na poziomie segmentalnym, jak i suprasegmentalnym systemów dźwiękowych języków skandynawskich. Jak wynika z badań, wymowa segmentów ma ogromne znaczenie w kontekście identyfikacji wymowy jako (zbliżonej do) natywnej lub obciążonej obcym akcentem. Przez wiele lat badania i fonodydaktyka języków obcych skupiały się właśnie na prawidłowej realizacji jednostek segmentalnych. Nowsze badania wskazują jednak, że więcej uwagi należy poświęcić jednostkom prozodycznym języków skandynawskich, ponieważ to one (akcent, iloczasy, intonacja) łączone są przez natywnych użytkowników tych języków ze zrozumiałością wypowiedzi.

W kontekście powyższych rozważań i formułowania celów dydaktycznych atrakcyjna wydaje się omawiana przez Thoréna koncepcja *listener friendliness*, odnosząca się do wymowy. Pomimo tego, że nosi ona pewne cechy właściwe wymowie odpowiadającej rodzimym użytkownikom języka, cechuje ją taki stopień obcego akcentu, którego obecność nie powoduje zakłóceń komunikacyjnych (Thorén, 2008, s. 120).

Rozdział 3.

Gramatyka: wyrazy i frazy

3.1. Wprowadzenie

Mimo obecnego od lat 80. ubiegłego wieku paradygmatu podkreślającego przewagę nabywania i nauczania umiejętności komunikacyjnych nad gramatycznymi (Gujord, 2023a; Littlewood, 1981; Søby i Kristensen, 2019) trzon badań poświęconych nauce języków drugich stanowią zagadnienia przyswajania różnorodnych struktur gramatycznych (fleksji i składni) (Abrahamsson, 2009; Philipsson, 2013). W badaniach tych nierzadko widoczna jest wyraźna perspektywa kontrastywna. Rolę języka pierwszego w uczeniu się języków drugich nie zawsze podkreśla się w nich w sposób eksplicytny, jednak wiedza o różnicach typologicznych pomiędzy językami stanowi przesłankę do uznania określonych struktur i zjawisk jako trudnych do nauczenia się. Listy takich charakterystycznych, a tym samym często problematycznych, struktur na poziomie wyrazów i fraz prezentują m.in. Philipsson (2013), Källström (2012) czy Dyson i Håkansson (2017). Autorzy piszą o języku szwedzkim, porównując go z innymi językami germańskimi (niemieckim i angielskim) czy innymi językami świata. Z uwagi jednak na jego pokrewieństwo z językami duńskim oraz norweskim obserwacje można uogólnić także na te języki skandynawskie. Kontynentalne języki skandynawskie charakteryzuje względnie uboga fleksja, szczególnie w porównaniu z polszczyzną: czasowniki nie podlegają odmianie przez osobę, liczbę czy rodzaj, a system przypadkowy ogranicza się w zasadzie do formy podstawowej i dopełniacza, czy wręcz do jednego tylko przypadku. Z drugiej strony języki skandynawskie charakteryzuje pewna złożoność frazy nominalnej, wynikająca np. z różnorodności końcówek liczby mnogiej zależnych od rodzaju i typu deklinacji, a także obligatoryjnej kategorii określoności zaznaczanej morfologicznie – a co za tym idzie z obecności rodzajników, zarówno prepozycyjnych jak i sufigowanych, oraz skomplikowanego systemu użycia tych form. W językach duńskim, norweskim i szwedzkim w składni zgody funkcjonują zarówno

przydawki, jak i orzeczniki. Istnieje też opozycja pomiędzy zaimkami dzierżawczymi a zaimkiem dzierżawczo-zwrotnym. Zawarty w niniejszym rozdziale przegląd studiów wskazuje, że to właśnie te zagadnienia, nierzadko w połączeniu z pytaniami o transfer językowy, stają się często przedmiotem zainteresowania badaczy.

Z uwagi na powyższe cechy strukturalne badania opisywane w niniejszym rozdziale dotyczyć będą nie tylko zagadnień związanych z samymi formami odmiennych części mowy, lecz będą także wieloaspektowe, odnosząc się w pewnym zakresie również do składni (na poziomie frazy nominalnej i werbalnej: np. kongruencji przymiotnika w funkcji atrybutywnej i predykatywnej) oraz leksykonu (rodzaj jest kategorią fleksyjną przymiotnika, oraz selektywną kategorią rzeczownika). Wątpliwości może budzić wyznaczenie granicy pomiędzy zagadnieniami dotyczącymi gramatyki, ortografii i leksykonu. Søby i Kristensen (2019) zadają pytania o to, jak należy klasyfikować odstępstwa od L1 w języku uczących się. Jako niejednoznaczne przykłady z języka duńskiego podają odstępstwa dotyczące odmiany wyrazów, np. *har mistede* zamiast *har mistet* i *boger* zamiast *bøger* (na granicy gramatyki i ortografii) lub użycia rodzajników, np. *jeg har en fødselsdag* zamiast *jeg har fødselsdag*, czy formantów słotwórczych, np. *interessere* zamiast *interessant* (na granicy gramatyki i leksykonu).

W przeglądzie badań widać zainteresowanie hipotezami dotyczącymi kolejności przyswajania określonych struktur gramatycznych języka oraz sekwencji rozwojowych w obrębie poszczególnych struktur (Abrahamsson, 2009, s. 63; Berggreen i Tenfjord, 1999, s. 40). Jako przykład można tu podać badanie Wigforss (1979), która na podstawie analiz rozwoju języka szwedzkiego jako drugiego wśród fińskich dzieci stwierdziła, że początkowe stadium charakteryzuje uproszczenie, tzn. produkowane są frazy, w których forma liczby pojedynczej używana jest zarówno jako liczba pojedyncza, jak i mnoga (np. **två flicka*, **många pojke*). Na kolejnym etapie dochodzi do rozróżnienia kategorii liczby razem z nadmiernym uogólnieniem przynależności rzeczowników do pierwszej i drugiej deklinacji (**alla vänner*, **flera husar*), a na trzecim etapie pojawia się rozróżnienie między różnymi typami deklinacji, a co za tym idzie – występują też formy zgodne z językiem docelowym (*två flickor*, *många pojkar*, *alla vänner*, *flera hus*). Jedną z części badania Axelsson (1994) dotyczyła rozwoju użycia różnych

typów fraz nominalnych. Na podstawie ustnych wypowiedzi fińsko-, polsko- i hiszpańskojęzycznych osób uczących się języka szwedzkiego oraz analizy częstotliwości i poprawności użycia różnego rodzaju fraz nominalnych Axelsson zaobserwowała, że ich rozwój u uczestników badania wygląda podobnie, niezależnie od języka ojczystego czy różnic indywidualnych. Wyróżniła trzy uniwersalne etapy rozwoju frazy nominalnej, zróżnicowane w ramach każdego z nich, od prostych fraz bez rodzajnika (np. nazw własnych lub rzeczowników w tzw. formie nagiej) po frazy bardziej złożone, z różnego rodzaju przydawkami lub z rodzajnikiem i przydawką. Kolejne etapy wraz z ich wewnętrznym zróżnicowaniem oraz przykładami prezentuje tabela 2. Podobne wyniki dotyczące sekwencji rozwoju frazy nominalnej wśród dorosłych przedstawiła później także Nyqvist (2015).

Tabela 2: Model rozwoju frazy nominalnej według Axelsson (1994, s. 99)

Poziom	Typ frazy	Przykład
1	nazwa własna	<i>Rom</i>
	przydawka + rzeczownik bez rodzajnika	<i>tre flickor</i>
	rzeczownik bez rodzajnika	<i>flicka</i>
	modyfikator określony + rzeczownik bez rodzajnika	<i>min syster</i>
2	przydawka + rzeczownik z sufigowanym rodzajnikiem określonym	<i>hela dagen</i>
	rzeczownik z sufigowanym rodzajnikiem określonym	<i>flickan</i>
	prepozycyjny rodzajnik nieokreślony + rzeczownik bez rodzajnika sufigowanego	<i>en flicka</i>
3	prepozycyjny rodzajnik nieokreślony + przydawka + rzeczownik bez rodzajnika sufigowanego	<i>ett gult hus</i>
	prepozycyjny rodzajnik określony + przydawka + rzeczownik z sufigowanym rodzajnikiem określonym	<i>det gula huset</i>

Szerokie zastosowanie w badaniach dotyczących akwizycji języków skandynawskich znalazła teoria procesowości (*Processability Theory*,

w skrócie: PT) Manfreda Pienemanna. Jej założenia zostały sprawdzone dla języków skandynawskich: dla języka szwedzkiego w metaanalizie wyników wcześniejszych badań wokół przyswajania morfologii (kongruencja we frazie nominalnej, odmiana czasownika) i składni (szyk V2 i negacja) (Pienemann i Håkansson, 1999; Dyson i Håkansson, 2017), a także wspólnie dla duńskiego, norweskiego i szwedzkiego w badaniu obejmującym kongruencję przymiotnika w funkcji atrybutywnej i predykatywnej oraz miejsce negacji w zdaniu podrzędnym (Glahn i in., 2001; Dyson i Håkansson, 2017). Sekwencje rozwojowe dotyczące morfologii w językach skandynawskich (z przykładami z języka szwedzkiego) prezentuje tabela 3. Więcej na temat teorii procesowości w odniesieniu do przyswajania struktur składniowych przeczytać można w rozdziale 4.

Tabela 3: Sekwencje rozwojowe dotyczące morfologii według teorii procesowości Pienemanna (Pienemann, 1998, s. 182; Hammarberg, 2004, s. 55; Abrahamsson, 2009, s. 124–125)

Stadium i struktura	Zjawiska morfologiczne	Przykład
1 Wyrazy	Formy nieodmienione	<i>hund, fin</i>
2 Morfologia wyrazowa	Odmiana wyrazów (np. czas, liczba, określoność, rodzaj)	<i>hund-ar, hund-en</i>
3 Frazy	Kongruencja w obrębie frazy (atrybutywna)	<i>fin-a hund-ar, den fin-a hund-en</i>
4 Zdania pojedyncze	Kongruencja w obrębie zdania (predykatywna)	<i>Hund-ar är fin-a</i>
5 Zdania złożone	Kongruencja wykraczająca poza granicę pojedynczego zdania	<i>Hund-arna som är fin-a</i>

Choć teorię Pienemanna poddawano pewnej krytyce, przede wszystkim ze względu na to, że opiera się jedynie na produkcji i pomija rozwój kompetencji receptywnych oraz że nie tłumaczy, w jaki sposób przyswajane są struktury, tzn. co powoduje osiąganie wyższych stadiów rozwojowych (Berggreen i Tenfjord, 1999, s. 293; Abrahamsson, 2009, s. 129–130), pozostaje ona cennym źródłem pewnych przewidywań dotyczących możliwych sekwencji rozwoju nabywania języka drugie-

go. Skandynawscy badacze nadal odwołują się do niej w odniesieniu do rozmaitych zagadnień z obszaru nabywania gramatyki (Philipsson, 2007; Nyqvist, 2013; Håkansson i Arntzen, 2021).

Wiele publikacji dotyczących kwestii uczenia się języków duńskiego, norweskiego i szwedzkiego prezentuje badania przeprowadzone w Danii, Norwegii i Szwecji, a zatem w krajach, gdzie języki te stanowią języki dominujące i gdzie przyswaja się je w naturalnym otoczeniu. Z uwagi na dużą liczbę imigrantów biorących udział w badaniach charakteryzują się one szeroką paletą języków rodzimych reprezentowanych przez uczestników. W Norwegii materiał do rozmaitych badań stanowią często dane z korpusu ASK, na który składają się teksty napisane w języku norweskim przez osoby z różnymi językami ojczystymi (w tym polskim). Teksty te są oznakowane oraz sklasyfikowane według poziomu biegłości ESOKJ (Janik, 2016). W niniejszym rozdziale przywołujemy też wyniki badań spoza Skandynawii, gdzie grupy badawcze tworzyły osoby uczące się języków skandynawskich w odmiennych warunkach: na uniwersytetach czy kursach językowych. W przywoływanych badaniach języki duński, norweski i szwedzki nierzadko są dla osób uczących się kolejnym nabywanym językiem, jednak to nie kolejność nabywania jest zwykle centralnym punktem analiz. W ostatnim czasie coraz częściej przeczytać można jednak publikacje poświęcone kwestiom wielojęzyczności i językom skandynawskim jako L3 (np. Bardel, Falk i Lindqvist, 2016; Długosz, 2021; Kowal, 2011b).

W rozdziale przyjęto następującą strukturę: w podrozdziale 3.2 przedstawimy przegląd badań związanych z akwizycją nominalnych części mowy (rzeczownik, przymiotnik i zaimek), kategorii nominalnych oraz kongruencji (rodzaj, określoność, liczba), podrozdział 3.3 poświęcony jest czasownikowi oraz kategoriom werbalnym (czas, strona). W podrozdziale 3.4 oprócz podsumowania zawrzemy także wnioski dydaktyczne płynące z przeglądu wybranych badań.

3.2. Nominalne części mowy

Wspomniana wcześniej złożoność frazy nominalnej, wynikająca np. z różnorodności form deklinacyjnych związanej z kategoriami liczby, rodzaju i określoności, sprawia, że morfologia nominalna dość

często stawała się przedmiotem badań akwizycyjnych. Często zadawano w nich pytanie o istnienie sekwencji rozwojowych w obrębie różnych zagadnień, np. liczby mnogiej, złożoności frazy nominalnej czy odmiany przymiotnika i związku zgody łączącego przymiotnik z rzeczownikiem. W niniejszej sekcji przedstawione zostaną badania dotyczące najczęściej analizowanych zagadnień: rodzaju rzeczownika, kategorii określoności (z pominięciem rzadziej podejmowanej w badaniach kategorii liczby rzeczownika), odmiany przymiotnika w ramach frazy nominalnej oraz zaimków zwrotnych i dzierżawczo-zwrotnych.

3.2.1. Rzeczownik – rodzaj

Rodzaj gramatyczny jest inherentną, selektywną cechą rzeczowników, a przynależność rodzajowa rzeczowników w językach duńskim, norweskim i szwedzkim w znacznej mierze nie jest transparentna. Oznacza to, że uczenie się kategorii rodzaju w językach skandynawskich jako obcych jest zagadnieniem raczej na poziomie leksyki niż gramatyki (zob. Philipsson, 2013, s. 125 dla języka szwedzkiego). Przynależność rodzajowa rzeczownika niesie ze sobą jednocześnie konsekwencje dla jego formy (formy określonej i formy liczby mnogiej), wyraża się także w kongruencji (kategoria syntaktyczna, fleksyjna), np. w formach prepozycyjnego rodzajnika (określonego lub nieokreślonego), zaimka dzierżawczego lub dzierżawczo-zwrotnego czy przymiotnika w pozycji atrybutywnej lub predykatywnej. Glahn i in. (2001) stwierdzają, że kategoria rodzaju jest ostatnią, najpóźniej opanowywaną spośród kategorii nominalnych.

Kwestią przyswajania rodzaju gramatycznego, a przede wszystkim wpływu języka ojczystego na przypisywanie rodzaju gramatycznego norweskim rzeczownikom, zajmowała się m.in. Ragnhildstveit (2010, 2017). Badanie polegające na analizie użycia rodzajników nieokreślonych w tekstach z norweskiego korpusu ASK napisanych przez uczących się, których językami ojczystymi były niemiecki, niderlandzki, hiszpański wietnamski oraz angielski, pokazało, że najlepiej z przypisaniem rodzaju radzili sobie wietnamskojęzyczni badani – a zatem ci, których język ojczysty pozbawiony jest kategorii rodzaju. Jako jedno z możliwych wyjaśnień wskazano, że uczący się przetwarzają wówczas

rodzajnik i rzeczownik jako całość. Jednocześnie w tej grupie najczęściej obserwowano brak użycia rodzajnika w kontekstach, które tego użycia wymagały. Pytanie o wpływ systemu rodzajowego w języku ojczystym stawiała też Müller (2012), która przeprowadziła badanie na niewielkiej grupie uczestników o rozmaitych językach pierwszych (chiński, tajski, tagalog, bułgarski, arabski, niderlandzki, niemiecki, rosyjski, somalijski, tigrinia) uczących się języka norweskiego. W głównej części składało się ono z dwóch testów pisemnych: przyporządkowania rodzaju do rzeczowników oraz podpisania obrazków. Wyniki okazały się niejednoznaczne i wskazywały raczej na pewne cechy wspólne dla wszystkich badanych niż wspólne dla grup języków, w których kategoria gramatyczna rodzaju występuje i nie występuje. Uwagę zwraca natomiast upraszczanie systemu rodzajowego przez uczących się i unikanie przypisywania rodzaju żeńskiego. Podobną tendencję w swoim materiale zidentyfikowali też Ragnhildstveit (2010) oraz, do pewnego stopnia, Jin i in. (2009). We wspomnianym wcześniej artykule Ragnhildstveit (2010) wskazała na nadmierną generalizację i nadreprezentację rodzaju męskiego, a Jin i in. (2009) w badaniu dotyczącym m.in. kongruencji atrybutywnej przymiotnika, w którym uczestniczyli zaawansowani angielsko- i chińskojęzyczni uczący się języka norweskiego, zauważyli, że produkowali oni więcej nienacechowanych form liczby pojedynczej niż form uzgodnionych z rodzajem nijakim. Dla języka szwedzkiego jako obcego tendencję do nadmiernej generalizacji i nadreprezentację rodzaju wspólnego zauważył Długosz (2023c) w badaniu przeprowadzonym wśród polskojęzycznych studentów, polegającym na przypisywaniu rodzaju gramatycznego do rzeczowników. Glahn i in. (2001) zauważyli w swoim badaniu, że uczniowie przypisują rzeczownikom rodzaj wspólny jako podstawowy i domyślny, chyba że dysponują wiedzą lub przypuszczają, że rzeczownik jest rodzaju nijakiego – rzeczowniki rodzaju wspólnego rzeczywiście mają w językach skandynawskich wyższą frekwencję niż nijakie, a forma przymiotnika uzgodniona z rodzajem wspólnym jest nienacechowana.

Nieco inne wyniki przedstawia natomiast Horbowicz (2015), która przeanalizowała zarówno odpowiedzi w ankiecie, jak i wypracowania studentów. Rodzaj żeński był używany najczęściej przez początkujących uczących się języka norweskiego, a zaawansowani nie zawsze

okazywali się konsekwentni w swoich wyborach. Warto przy tym jednak zaznaczyć, że wspomniane tendencje dotyczące rodzaju żeńskiego odnoszą się jedynie do języka norweskiego, w którym wyróżnić można trzy rodzaje gramatyczne (męski, żeński, nijaki – przy czym *nynorsk* jest systemem trzyrodzajowym, a *bokmål* dopuszcza zarówno dwa, jak i trzy rodzaje), w przeciwieństwie do dwurodzajowego systemu (rodzaj wspólny i nijaki) w językach duńskim i szwedzkim. Specyficzny system obowiązujący w języku norweskim przedstawia w skrócie także Horbowicz (2015, s. 20).

W kolejnym badaniu, również obejmującym dane z korpusu ASK, Ragnhildstveit (2018) przeanalizowała stopień istotności elementów, które we frazie nominalnej mogą być wyznacznikami rodzaju gramatycznego. Według tej skali najwyższą istotność ma sufigowany rodzajnik określony w liczbie pojedynczej, następnie rodzajnik nieokreślony, a po nich zaimek dzierżawczy, zaimek wskazujący oraz przymiotnik – istotność ta wpływa na poprawność tworzenia fraz nominalnych oraz relację nie tyle między formą a funkcją, co między formą jednego elementu a formą kolejnego w przypadku rozbudowanych fraz. Podobne wnioski pozwala też wysnuć badanie Anderssen i Busterud (2022) przeprowadzone na podstawie danych z korpusu języka mówionego NORINT tale. Wskazuje ono, że w zakresie rodzaju uczestnicy badania uzyskiwali najwyższą poprawność dla fraz z sufigowanym rodzajnikiem określonym oraz zaimkiem dzierżawczym w postpozycji, a najniższą dla fraz określonych z przydawką oraz dla fraz z zaimkiem wskazującym. Także w tym materiale zauważono asymetrię pomiędzy rodzajem wspólnym i nijakim w postaci nadmiernej generalizacji rodzaju wspólnego oraz niższego stopnia poprawności fraz z rzeczownikami rodzaju nijakiego.

Dla wielu uczestników badań języki skandynawskie najczęściej nie są językami drugimi w wąskim rozumieniu tego pojęcia, to znaczy w odniesieniu do kolejności ich nabywania. Dlatego w ostatnim czasie powstają także publikacje, w których padają pytania np. o to, czy łatwiej jest uczyć się kolejnego nowego języka, gdy zna się już inne języki, w jaki sposób wcześniej przyswojone języki (język ojczysty i języki nieojczyste) wpływają na nabywanie kolejnego języka nieojczystego (Bardel i in., 2016). Języków skandynawskich jako kolejnych oraz kategorii rodzaju dotyczą badania Długosza (2021, 2023b, 2023c).

Pierwsze z nich jest studium przypadku, w którym analizowano efekty transferu w nabywaniu rodzaju gramatycznego w kolejnym języku nieojczystym. Składało się z dwóch zadań polegających na przypisaniu rodzaju (z limitem czasowym i bez limitu) oraz z testu akceptowalności gramatycznej. W badaniu uczestniczyła osoba ucząca się języka szwedzkiego, znająca już dwa inne języki z systemem rodzajowym: polski oraz norweski. Wyniki wskazują na silny transfer z języka drugiego (norweskiego), a nie z języka pierwszego (polskiego) (Długosz, 2021). W kolejnym badaniu pytano o to, czy osoby znające kilka języków z systemem rodzajowym lepiej radzą sobie z przetwarzaniem rodzaju w języku kolejnym. Wzięły w nim udział dwie grupy uczestników: dla obu językiem pierwszym był język polski, a językiem drugim angielski, z tą różnicą, że dla jednej z grup szwedzki był językiem trzecim, dla drugiej: kolejnym po niemieckim. Z analizy testu oceny poprawności gramatycznej fraz (z limitem czasowym) oraz zadania polegającego na przypisaniu rodzaju (bez limitu czasowego) wynika, że z jednej strony uczniowie języka szwedzkiego jako czwartego przetwarzali frazy nominalne szybciej niż uczący się szwedzkiego jako trzeciego, ale jedynie na poziomie średniozaawansowanym. Z drugiej strony grupy nie różniły się między sobą, jeśli chodzi o poprawność wyborów, co można tłumaczyć wpływem transferu powierzchniowego (Długosz, 2023b). Wniosek ten potwierdza również wspomniane badanie z zadaniem z limitem czasowym, polegającym na przypisaniu rodzaju gramatycznego do rzeczowników, przeprowadzone wśród polskojęzycznych studentów w dwóch grupach, dla których szwedzki był językiem odpowiednio trzecim lub czwartym (po języku niemieckim) (Długosz, 2023c).

3.2.2. Rzeczownik – określoność

Określoność to kategoria morfosyntaktyczna, która często wykracza poza morfologię rzeczownika jako taką. Opanowanie systemu użycia rodzajników jako wyznaczników tej kategorii wiąże się nie tylko z opanowaniem tworzenia formy gramatycznej rzeczownika i budowania frazy nominalnej, lecz także z umiejętnością wyboru formy z uwzględnieniem jej funkcji, co często wymaga też opanowania reguł na poziomie gramatyki tekstu. Choć różnice między tym, co znane

i nieznane, wyrażane są na różne sposoby we wszystkich językach, to tylko w 1/3 języków świata kategoria określoności zaznaczana jest morfologicznie, a jedynie w 8% języków występuje zarówno rodzajnik określony, jak i nieokreślony (Philipsson, 2013, s. 125) – jak ma to miejsce w językach skandynawskich. Rzadko też zdarza się, by formę określoną zaznaczano poprzez rodzajnik sufigowany (duń./norw./szw. *hunden*), a nie wolnostojący prepozycyjny (ang. *the dog*, niem. *der Hund*, franc. *le chien*, hiszp. *el perro*). Dodatkowo do złożoności i nieprzystępności systemu użycia rodzajników w językach skandynawskich przyczynia się także tak zwana podwójna (w przypadku norweskiego i szwedzkiego właściwie potrójna) określoność: we frazach z przydawką przymiotnikową formę określoną zaznacza się redundantnie: poprzez prepozycyjny rodzajnik określony, końcówkę przymiotnika oraz sufigowany rodzajnik określony, np. *den stora* (szw.)/*store* (norw.) *hunden* – w języku duńskim bez sufigowanego rodzajnika określonego: *den store hund* (Philipsson, 2013, s. 125–126).

Z kategorią określoności związane są też wspomniane kategoria rodzaju, liczby oraz kongruencja – forma rodzajnika zależy bowiem od rodzaju gramatycznego i liczby rzeczownika, a forma przymiotnika w pozycji atrybutywnej zostaje uzgodniona także co do określoności (więcej o kategorii rodzaju także w sekcji 3.2.1, a o kongruencji w sekcji 3.2.3), dlatego też niektóre badania poświęcone innym zagadnieniom pośrednio dotyczą także kategorii określoności (Anderssen i Busterud, 2022; Jin i in., 2009; Ragnhildstveit, 2017). W tej sekcji opiszemy jednak badania, w których głównym tematem były określoność i system użycia rodzajników.

Badania poświęcone kategorii określoności w uczeniu się języków skandynawskich jako obcych (np. Agebjörn, 2021; Axelsson, 1994; A. Eriksson i Wijk-Andersson, 1988; H. Johansen, 2022; Kowal, 2011a; Nordanger, 2017; Nyqvist, 2015; Soboleva, 2016) opisują wprawdzie złożone relacje między formą a znaczeniem fraz określonych i nieokreślonych, można jednak odnieść wrażenie, że często koncentrują się raczej na rozwoju tworzenia form frazy nominalnej w języku uczących się niż na wyborze rodzaju frazy. Z badania przeprowadzonego przez Eriksson i Wijk-Andersson (1988) na podstawie wypracowań polsko- i niemieckojęzycznych studentów uczących się języka szwedzkiego, porównanych z tekstami napisanymi przez szwedzkojęzycznych liceali-

stów, wynika, że polskojęzyczni uczestnicy popełniali znacznie więcej błędów niż niemieckojęzyczni, a różnica była wyraźniejsza na poziomie wyboru odpowiedniej formy niż sposobu jej utworzenia (pojedyncze błędy na poziomie tworzenia formy w grupie niemieckojęzycznej pojawiały się przede wszystkim wtedy, gdy we frazie występowały redundantne wyznaczniki określoności lub gdy określone znaczenie frazy nie korespondowało z wyznacznikiem określoności). Liczba rzeczowników bez rodzajnika w tekstach polskich uczestników badania i rodzimych użytkowników języka szwedzkiego była wprawdzie porównywalna, przy czym w wypracowaniach pisanych przez osoby szwedzkojęzyczne wynikała ze stosowania rzeczowników niepoliczalnych i wyrażeń idiomatycznych, a u polskich uczących się opuszczenie rodzajnika było jednym z najczęściej pojawiających się błędów. Odwrotna tendencja dotyczyła danych z drugiej grupy uczestników – częstym błędem u osób z językiem niemieckim jako L1 było nadużywanie rodzajników. Z kolei polscy uczestnicy badania często nadużywali fraz z zaimkiem nieokreślonym lub dzierżawczym zamiast rodzajników w kontekstach, gdzie mogły one zostać zastąpione rodzajnikami (odpowiednio nieokreślonym lub sufigowanym określonym). Badaczki przypuszczają, że błędy popełniane przez uczących się, w których języku ojczystym określoność nie jest kategorią morfologiczną, wynikały z niepewności co do znaczenia określoności/nieokreśloności.

Podobne wyniki płyną z analiz przeprowadzonych przez Sobolevą (2016) oraz Nordanger (2017), obejmujących osoby rosyjskojęzyczne uczące się języka norweskiego. Soboleva w swojej pracy magisterskiej opisuje badanie, w którym uczestniczyła dziesięcioosobowa grupa osób pochodzących z Ukrainy, Estonii, Łotwy oraz Rosji i które składało się z części ustnych oraz pisemnych (swobodnych wypowiedzi, wypowiedzi na zadane tematy – w tym jedna po norwesku oraz po rosyjsku – oraz testów z lukami). Natomiast rozprawa doktorska Nordanger (2017) koncentrowała się na wpływie języka pierwszego na nabywanie kategorii określoności. Dlatego badanie podłużne w trzech etapach na przestrzeni roku badaczka przeprowadziła w dwóch grupach: rosyjskojęzycznej oraz angielskojęzycznej. W obu pracach otrzymane wyniki niełatwo było jednoznacznie przypisać do kwestii związanych z wpływami międzyjęzykowymi. U rosyjskojęzycznych uczestników obu badań zaobserwowano natomiast wyraźną tendencję do nadużywania zaim-

ków wskazujących i dzierżawczych oraz opuszczania rodzajnika we frazach nieokreślonych. Co więcej, w badaniu podłużnym Nordanger tendencja do opuszczania rodzajnika nieokreślonego utrzymywała się na względnie stałym poziomie, nawet pomimo ogólnego rozwoju w użyciu fraz nieokreślonych. U badanych z grupy angielskojęzycznej na początkowym etapie zauważono natomiast tendencję do opuszczania sufigowanego rodzajnika określonego. Soboleva (2016, s. 93) zwróciła uwagę na brakujące wyznaczniki określoności we frazach z tzw. podwójną określonością. W przypadku tej struktury dobrze widoczne okazały się też różnice pomiędzy grupami w analizach Nordanger (2017, s. 402) – w grupie rosyjskojęzycznej częściej opuszczano rodzajnik prepozycyjny, a w grupie anglojęzycznej – sufigowany, przy zachowaniu prepozycyjnego. Dane z obu badań wskazały ponadto, że uczącym się więcej trudności przysparza nieokreśloność (użycie rzeczownika bez rodzajnika lub z rodzajnikiem nieokreślonym) niż określoność. Według obserwacji Sobolewej (2016, s. 97), użycia odbiegające od normy języka norweskiego nierzadko okazywały się poprawne gramatycznie w oderwaniu od kontekstu, w którym występują.

Wspomniana struktura tzw. podwójnej określoności była tematem badania Gjerdsset (2016) przeprowadzonego na potrzeby pracy magisterskiej, na podstawie danych z korpusu ASK obejmujących teksty napisane przez uczących się języka norweskiego, dla których językami pierwszymi były niemiecki, angielski oraz wietnamski. Analiza potwierdziła przyjętą hipotezę, że im bardziej budowa frazy nominalnej w językach ojczystych uczących się różniła się od norweskiej, tym niższa była frekwencja podwójnej określoności w tworzonych przez nich tekstach (w badaniu pod uwagę oprócz frekwencji brano także kongruencję dotyczącą rodzajników oraz przymiotników).

Agebjörn (2021), zajmował się rozwojem morfosyntaktycznej kategorii określoności wśród rosyjskojęzycznych studentów uczących się języka szwedzkiego w Białorusi. Jego projekt obejmował analizę szeregu testów: produkcji ustnej (zarówno w języku szwedzkim, jak i angielskim), pisemnego testu wiedzy metajęzykowej na temat analizowanych struktur oraz testu zdolności językowych. Agebjörn zauważył, że niewysoki poziom wiedzy eksplicytnej na temat tej kategorii gramatycznej nie oznaczał braku wrażliwości na jej ogólne znaczenie, choć poprawność użycia form nie rozwijała się tak samo jak znajomość

repertuaru form. Dostrzegł też rozwój sekwencyjny: od opanowania użycia rodzajnika nieokreślonego, przez użycie sufigowanego rodzajnika określonego, końcówki przymiotnika po rodzajnik określony – dało się dostrzec wyraźną hierarchię implikacyjną tych morfemów. Agebjörn wykazał także, że rolę w rozwoju kategorii określoności odgrywa częstotliwość występowania morfemów – te, które pojawiają się we frazach zarówno z przydawką, jak i bez (rodzajnik nieokreślony i sufigowany określony), opanowywane są lepiej niż morfemy, które występują tylko we frazach z przydawką (kończówka przymiotnika oraz wolnostojący rodzajnik określony). Znajomość języka angielskiego w pewnym stopniu ułatwiała opanowanie morfemów, które mają swoje odpowiedniki w języku angielskim, a poziom zdolności językowych odpowiadał za rozwój opanowania morfemów, które tych odpowiedników nie mają.

Innym językiem, w którym nie występują rodzajniki, jest fiński. Badaniem rozwoju kategorii określoności wśród osób fińskojęzycznych uczących się języka szwedzkiego zajmowała się Nyqvist, która w swojej pracy doktorskiej (2013) próbowała opracować model rozwoju kategorii określoności i użycia rodzajników, korzystając ze stadiów teorii procesowości (schemat prezentuje tabela 4). Nyqvist zwróciła uwagę na zjawisko, że frazy z poziomu drugiego i trzeciego różnią się od siebie pod względem złożoności i należałoby wyróżnić dla nich kolejne podpoziomy. Wyniki badania pokazały zresztą, że znaczne zniuansowanie budowy i znaczenia fraz nominalnych nie zawsze znajduje odzwierciedlenie w tej pięciostopniowej hierarchii. Analizy materiału pisanego i mówionego wskazały, że uczestnikom badania więcej trudności sprawiało utworzenie formy niż sam jej wybór. Częstym błędem było opuszczanie rodzajnika, a także nadużywanie formy określonej we frazach, w których przydawka wymaga użycia rzeczownika bez rodzajnika (np. przydawka dopełniaczowa). Co ciekawe, niektórzy uczący się z czasem używali form odbiegających od normy – można to jednak tłumaczyć tym, że wraz ze wzrostem złożoności ich języka bardziej złożone stawały się także używane frazy nominalne, a co za tym idzie – pojawiało się więcej możliwości popełnienia błędów.

Tabela 4: Propozycja zastosowania sekwencji rozwojowych teorii procesowości Pienemanna (1998) dotyczących kategorii określoności i użycia rodzajników według Nyqvist (2013, s. 61–62)

Stadium i struktura wg teorii procesowości		Rodzaj znaczenia/frazy	Przykład
1	Wyrazy	Rzeczownik bez rodzajnika, sekwencje formułiczne	<i>bok, hund, hus i skolan</i>
2	Morfologia wyrazowa	Forma określona w liczbie pojedynczej i mnogiej, forma nieokreślona w liczbie mnogiej	<i>hunden, hundarna hundar</i>
3	Frazy	Wielowyrazowe frazy nominalne, np. forma nieokreślona w liczbie pojedynczej, frazy z przydawką	<i>en bok, en bra bok, den bra boken, min bok</i>
4	Zdania pojedyncze	----	-----
5	Zdania złożone	Anafory bezpośrednie i pośrednie (wybór określoności oznacza przekazywanie informacji ponad poziom zdania)	<i>motorn, vinterdäcken</i> gdy wcześniej w tekście była mowa o samochodzie

Na wyborze formy rzeczowników oraz użyciu rodzajników koncentruje się badanie Ekerota (2011), w którym wzięli udział studenci o różnych językach ojczystych, m.in. angielskim, niemieckim, francuskim, hiszpańskim, czeskim oraz rumuńskim, na różnych poziomach zaawansowania, które zakładały jednak dobrą znajomość podstawowych funkcji rodzajników w języku szwedzkim. Zadaniem uczestników było zrekonstruowanie opowiadania, z którego wcześniej usunięto frazy nominalne różnego typu. Wyniki wskazały, że studenci nie mieli większych trudności z klasycznymi, „podręcznikowymi” kontekstami, tj. z wyborem rodzajnika nieokreślonego, gdy w tekście mówiło się o nowej osobie lub rzeczy, oraz rodzajnika określonego w użyciu anaforycznym (anafora bezpośrednia). Trudności sprawiały im natomiast utarte frazy i wyrażenia idiomatyczne, w których wzorcowe jest użycie rzeczownika bez rodzajnika, a także generyczność, frazy nominalne użyte w formie orzecznika i tzw. określoność pośrednia. To uwyraź-

nia, że użycie systemu rodzajników zakłada także rozumienie tekstu na wysokim poziomie oraz rozumienie dystynkcji między rodzajnikiem określonym i nieokreślonym wykraczające poza „podręcznikowe” rozróżnianie między tym, co nowe i znane.

Określoności pośredniej z kolei poświęcona była rozprawa Kołaczek (2018). Badanie obejmujące analizę podręczników, z których korzystają polscy studenci filologii szwedzkiej i skandynawistyki, a także danych pochodzących z testów z lukami oraz wypracowań napisanych przez studentów, miało na celu sprawdzenie, w jaki sposób zróżnicowanie kontekstów dla określoności pośredniej wpływa na to, że jedne z nich okazują się łatwiejsze do opanowania niż inne. Wszystkie części badania wskazały, że studenci jako określone najlepiej rozpoznają relacje meronimii, zwłaszcza te dotyczące części ciała, a także relacje posiadania i przynależności. Większe zróżnicowanie użycia form znalazło się w przypadku kontekstów opierających się na pewnych schematach skojarzeń (np. sklep, restauracja, szkoła). Konteksty, w których użycie formy określonej wymagało znajomości struktury dyskursu lub pewnej wiedzy o świecie, często okazywały się dla studentów mniej przejrzyste. Porównania na poziomie grup wskazały również, że w omawianych kontekstach uczący się na niższym poziomie zaawansowania używają częściej fraz z zaimkiem dzierżawczym, ale tendencja ta z czasem słabnie na rzecz rzeczownika w formie określonej.

Szczegółnej relacji formy i funkcji w odniesieniu do określoności w języku norweskim poświęcona jest rozprawa doktorska Johansen (2022), w której wykorzystano dane z korpusu ASK obejmujące teksty napisane przez uczących się, dla których językami ojczystymi były polski, rosyjski, serbsko-chorwacki oraz angielski, niderlandzki i niemiecki. Jedną z części badania skupiała się na materiale pochodzącym od polskojęzycznych uczniów – zadawano w niej pytania odnośnie do wpływu języka polskiego na interjęzyk uczących się. Nie potwierdziły się jednak hipotezy dotyczące transferu pragmatycznej funkcji szyku zdania, który pozwala zaznaczyć różnice między tym, co znane a nieznanne (w związku z czym użycie rodzajników mogło się wydawać redundantne) oraz kojarzenia morfologii norweskiego rzeczownika z odmianą polskiego rzeczownika przez przypadki (formy nieokreślone mogły być częściej kojarzone z mianownikiem jako forma podstawowa, a te posiadające wyznacznik określoności – częściej kojarzone z przy-

padkami zależnymi). Użyte w analizowanych tekstach frazy nominalne nie różniły się jednoznacznie od użyć w grupach kontrolnych złożonych z anglojęzycznych uczących się oraz rodzimych użytkowników języka norweskiego, a użycia odbiegające od normy języka norweskiego nie odnosiły się jednoznacznie do zjawisk wskazanych w sformułowanych hipotezach.

3.2.3. Odmiana przymiotnika – kongruencja

Kongruencję, czyli relację występującą pomiędzy wyrazem określającym i wyrazem określanym, polegającą na tym, że elementy te zgadzają się ze sobą pod względem pewnego zestawu cech gramatycznych, w językach skandynawskich realizują różne części mowy: przymiotniki, zaimki oraz do pewnego stopnia także liczebniki; jednak to na odmianie przymiotnika koncentruje się znaczna część badań, które zajmują się składnią zgody.

Przymiotniki w językach skandynawskich pozostają w związku zgody z rzeczownikami i dostosowują do nich swoją formę pod względem liczby, rodzaju i określoności. Zgodność co do liczby i rodzaju występuje zarówno w pozycji atrybutywnej, jak i predykatywnej. Z tego względu odmiana przymiotnika w składni zgody była wybierana jako struktura analizowana w badaniach wychodzących z teorii procesowości, według której kolejne stadia wiążą się z kolejnymi poziomami wymiany informacji, np. w obrębie frazy lub pomiędzy frazami w obrębie zdania (Pienemann, 1998).

Badanie przeprowadzone przez Glahn i in. (2001) wśród uczących się języków skandynawskich (duńskiego, norweskiego i szwedzkiego) o dziewiętnastu różnych językach pierwszych (języki germańskie, słowiańskie oraz farski, turecki, japoński, arabski i tagalog) generalnie potwierdziło założenia PT, że kongruencja przymiotnika w pozycji atrybutywnej opanowywana jest wcześniej niż w pozycji predykatywnej (odpowiednio trzeci i czwarty poziom według teorii procesowości). Jednakże potraktowanie zgodności co do liczby i rodzaju oddzielnie wykazało znaczące różnice i kolejną hierarchię implikacyjną – kongruencja liczby mnogiej opanowywana była wcześniej niż kongruencja rodzaju nijakiego, z czego wynika, że kategoria rodzaju jest trudniejsza

do opanowania przez uczących się niż kategoria liczby. Autorzy upatrują przyczyny w tym, że kategoria liczby, w przeciwieństwie do rodzaju, ma także znaczenie semantyczne istotne dla sensu wypowiedzi.

Wnioski dotyczące implikacyjnych hierarchii pomiędzy atrybutywną i predykatywną kongruencją przymiotnika oraz, do pewnego stopnia, także liczby i rodzaju płyną też z późniejszego badania Håkansson i Arntzena (2021). Wzięło w nim udział 16 nastolatków uczących się języka norweskiego o czterech różnych językach pierwszych: albańskim, arabskim, kurdyjskim oraz somalijskim, a pytania badawcze dotyczyły m.in. wpływu języka pierwszego na rozwój użycia kongruencji w języku norweskim. Analiza wypowiedzi ustnych uzyskanych w oparciu o zadanie przygotowane przez Glahn i in. (2001) wykazała, że uczestnicy, w których językach pierwszych przymiotniki pozostają w związku zgody z rzeczownikami, nie opanowali kongruencji w wyższym stopniu niż ci, w których L1 nie ma składni zgody, oraz że większe zróżnicowanie istniało wewnątrz danej grupy języków niż pomiędzy poszczególnymi grupami.

W opozycji do tych obserwacji stoją wyniki Janik (2016, 2017), która zajmowała się badaniem transferu językowego oraz odmianą norweskich przymiotników przez polsko, niemiecko- i angielskojęzycznych uczących się języka norweskiego. Badanie przeprowadzono w oparciu o dane z korpusu ASK. Wykazało ono istnienie transferu pozytywnie wpływającego na poprawność odmiany przymiotników w grupie polskiej, obecność transferu negatywnego w grupie angielskiej, a w grupie niemieckiej występowanie transferu pozytywnego w kongruencji atrybutywnej oraz negatywnego w kongruencji predykatywnej. Håkansson i Arntzen (2021) wskazują, że różnica w wynikach badań może wynikać z odmiennej metodologii: braniu pod uwagę kryterium błędów i poprawności (Janik) oraz szukania kontrastów w użyciu wyznaczników kongruencji (Håkansson i Arntzen). Janik podkreśla także, że opanowanie odmiany norweskich przymiotników jest mocno związane z opanowaniem kategorii, których dotyczy składnia zgody, tzn. liczby, rodzaju i określoności.

Kongruencja atrybutywna przymiotnika była też jedną z analizowanych struktur w badaniu Eklund Heinonen (2013), które miało na celu sprawdzenie, czy uczący się znajdują się na tym samym poziomie teorii procesowości w mowie i piśmie, tzn. czy zdolność do przetwarzania

struktur gramatycznych rozwija się równolegle w obu trybach wypowiedzi. Analiza wypowiedzi uczestników z ustnych i pisemnych części szwedzkiego egzaminu Tisus w ujęciu teorii procesowości wykazała różnice w przetwarzaniu informacji gramatycznych pomiędzy tymi dwiema formami języka. Zdaniem autorki nie bez znaczenia pozostają różnice w czasie planowania oraz możliwości dokonywania autopoprawek w wypowiedziach pisemnych i ustnych.

3.2.4. Zaimki dzierżawcze i dzierżawczo-zwrotne

Użycie zaimków dzierżawczych i dzierżawczo-zwrotnych oraz rozróżnienie pomiędzy nimi to zagadnienie, które może przysparzać wiele trudności uczącym się i okazuje się budzić pewne wątpliwości także wśród rodzimych użytkowników języków skandynawskich (zob. Philipsson, 2013, s. 127). Istniejąca w językach skandynawskich dysfunkcja między zaimkami dzierżawczo-zwrotnymi (tj. odnoszącymi się do posiadacza, który jednocześnie jest podmiotem zdania) a dzierżawczymi (tj. odnoszącymi się do innego posiadacza w obrębie tego samego zdania albo poza nim) jest dość rzadka w porównaniu z innymi językami (zob. Philipsson, 2013, s. 126) – nieobecna np. w językach niemieckim czy francuskim lub realizowana w nieco inny sposób w polszczyźnie (tych języków dotyczą badania, które omówione zostaną w tym podrozdziale). Jest to wprawdzie zagadnienie morfosyntaktyczne, jednak na poziomie morfologii manifestuje się ono na poziomie wyboru formy zaimka w zależności od liczby rodzaju gramatycznego przedmiotu posiadanego (*possessum*) lub osobowości, liczby i rodzaju rzeczownika w roli posiadacza (*possessor*). Badania przeprowadzone wśród francuskojęzycznych (Helland, 2017) i niemieckojęzycznych (Pitz i in., 2017) uczących się języka norweskiego pokazują, że problematyczny jest przede wszystkim kontrast dotyczący zwrotności zaimków lub jej braku, a dodatkowe trudności, oprócz różnic między systemami w danych parach języków, może sprawiać morfo-fonologiczne podobieństwo zaimków *sin/si/sitt/sine* do francuskiego *son/sa/son* czy niemieckiego *sein*. Helland w badaniu składającym się z zadania polegającego na tłumaczeniu krótkiego tekstu, testu z lukami oraz testu akceptowalności gramatycznej zauważył także, że francuskojęzyczni

uczący się nadmiernie generalizowali zaimki *sin/si/sitt/sine*, a Pitz i in. w części badania polegającej na teście interpretacji zdań z zaimkami zaobserwowali, że interpretacje niemieckojęzycznych respondentów nieznacznie różniły się od odpowiedzi rodzimych użytkowników języka norweskiego.

Zaimków dzierżawczo-zwrotnych dotyczyło badanie Długosza (2023a), mające na celu sprawdzenie wpływu języka ojczystego i języka/języków nieojczystych u polskojęzycznych osób uczących się języka szwedzkiego jako kolejnego poprzez analizę ich wrażliwości na błędy w zgodności zaimków z posiadającym i przedmiotem posiadanym. Porównano dwie grupy uczących się: znających język angielski oraz znających zarówno język angielski, jak i niemiecki. Analiza wykazała mniejszą wrażliwość na błędy w przypadku niezgodności zaimka dzierżawczo-zwrotnego z posiadaczem, co może wskazywać na wpływ języka polskiego, w którym takiego zaimka nie odmienia się w taki sposób. Dane z testu akceptowalności gramatycznej wskazują na pewną przewagę uczestników znających język niemiecki, przy czym przenoszenie zasad dotyczących użycia zaimków z języka ojczystego okazało się silniejsze od korzyści, jakich przynosi wcześniejsza znajomość języka niemieckiego.

3.3 Werbalne części mowy

Badania poświęcone werbalnym częściom mowy i morfologii czasownika nie są tak liczne jak te poświęcone morfologii nominalnych części mowy. Częściowo wynika to zapewne z faktu, że morfologia czasownika w językach skandynawskich jest relatywnie mniej skomplikowana: w językach duńskim, norweskim i szwedzkim podmiot i orzeczenie nie występują w związku zgody, a kategoria aspektu nie jest wyrażana morfologicznie. Badania dotyczące morfologii szwedzkiego czasownika, które Pienemann i Håkansson wykorzystali do analiz założeń teorii procesowości, poświęcone były rozwojowi odniesienia do czasu w znaczeniu ogólnym, nie zaś samych form morfologicznych, a zatem do analiz mogły zostać wykorzystane jedynie pośrednio (Pienemann i Håkansson, 1999, s. 414). Podobną tendencję dla języka norweskiego obserwuje Gujord (2017a, s. 89), która zauważa, że cza-

sownik jest wprawdzie częścią mowy, wokół której relatywnie często prowadzi się badania z perspektywy języka norweskiego jako drugiego, jednak dotyczą one raczej ujęć semantyczno-konceptualnych związanych z fizycznym pojęciem czasu.

3.3.1. Morfologia czasownika

Jedną z najczęściej przywoływanych publikacji dotyczących morfologii szwedzkiego czasownika jest rozprawa doktorska Philipssona (2007), w której zestawiał kwestie dotyczące przyswajania użycia form czasownika z rozwojem użycia zdań pytających i pytań pośrednich. Materiał badawczy stanowiły sterowane zadania pisemne wykonane przez młodzież z wieku licealnym, której językami pierwszymi były arabski (iracki), perski i somalijski. Na tej podstawie sformułowano wnioski dotyczące implikacyjnej sekwencji rozwojowej dla frazy werbalnej: najwcześniej przyswajane są proste formy czasownika (tzn. formy czasu teraźniejszego (*presens*) i przeszłego (*preteritum*), dopiero po ich opanowaniu możliwe jest poprawne użycie struktur złożonych, tzn. składających się z czasownika posiłkowego i bezokolicznika lub form czasów przeszło-teraźniejszego (*perfekt*) i zaprzeszłego (*pluskvamperfekt*), składających się z formy odmienionej czasownika *ha* i formy *supinum*, co wpisuje się w założenia teorii procesowości (poziomy 2 i 3). Rozwój ten bardziej szczegółowo prezentuje tabela 5.

Tabela 5: Rozwój morfologii czasownika według Philipssona (2007, s. 178) (por. także Abrahamsson, 2009, s. 63–64)

proste formy odmienione	→	AUX + INF (czasownik posiłkowy + bezokolicznik)	→	<i>har/hade</i> + SUP
(<i>presens, preteritum</i>) <i>cyklar, cyklade</i>		<i>kan/vill/ska cykla</i>		(<i>perfekt, pluskvamperfekt</i>) <i>har/hade cyklat</i>

Norweskie badanie Gujord (2017a) koncentrowało się na kategorii czasu oraz finitywności i ich znaczeniu dla nabywania morfologii czasownika w języku norweskim jako drugim. Odnosiło się do wcześniejszych badań, według których zmiana między formą bezokolicznika a formą finitywną nierzadko sprawia osobom uczącym się więcej trudności niż zmiana formy czasu gramatycznego. W badaniu Gujord za materiał badawczy posłużyły teksty z norweskiego korpusu ASK napisane przez uczących się, których pierwszymi językami były wietnamski, albański i somalijski. Wyniki okazały się stać w sprzeczności z wcześniejszymi hipotezami – to właśnie błędy związane z czasem gramatycznym były najpowszechniejsze wśród tych dotyczących morfologii czasownika. Potwierdziły natomiast wpływ języka pierwszego – uczący się, których język ojczysty nie zaznacza różnicy między formą finitywną a niefinitywną, popełniali więcej błędów dotyczących odmiany form finitywnych.

Selven (2014) w swojej pracy magisterskiej również przyglądała się zmianie między formą bezokolicznika a formą odmienioną, korzystając z danych z korpusu ASK (do analiz wybrano teksty napisane przez osoby, których pierwszym językiem były języki: angielski, niemiecki, rosyjski i wietnamski) i porównała ją z opanowaniem szyku norweskiego zdania głównego. Badanie pokazało, że szyk V2 jest opanowany wtedy, gdy opanowana jest także odmiana czasownika.

3.3.2. Czas gramatyczny

Badania poświęcone czasom gramatycznym w ich szerszym rozumieniu (nie tylko jako formy czasowników tworzących czasy gramatyczne) skupiają się na konceptualizacji systemu temporalnego w językach skandynawskich i często okazują się dotyczyć kwestii transferu językowego.

Jako przykład takiego ujęcia mogą posłużyć publikacje Janik (2010, 2014), która zauważyła, że błędy w wyborze między norweskim czasem przeszłym (*preteritum*) i przeszło-teraźniejszym (*perfektum*) oraz nadużywaniu czasu *preteritum*, charakteryzujące polskich uczących się są „typowo polskimi błędami” wynikającymi z różnic pomiędzy polskim i norweskim systemem czasowym (czasowo-aspektowym w odniesieniu

do polszczyzny) – wniosek ten sformułowała na podstawie porównania tekstów zebranych w korpusie ASK napisanych przez polsko-, angielsko- i niemieckojęzycznych uczących się języka norweskiego. Transfer w tym przypadku ma charakter konceptualny.

Relacjami między formą a funkcją w odniesieniu do norweskich czasów gramatycznych *preteritum* i *perfektum* na podstawie danych zaczerpniętych z korpusu ASK zajmowała się także Gujord (2013, 2017b, 2023b). Materiał badawczy stanowiły teksty napisane przez uczących się o różnych językach pierwszych: angielskim, hiszpańskim, niemieckim, wietnamskim, rosyjskim, polskim i somalijskim, a jego analiza doprowadziła do wniosku, że czas *perfektum* można uznać za „idealnego kandydata” do badania językowego transferu w odniesieniu do morfologii czasownika – różnice w systemach gramatycznych języków pierwszych wpłynęły nie tyle na poprawność tworzenia form czasów w języku drugim, co ich dystrybucję (Gujord, 2017b, s. 53).

Jeśli chodzi o język szwedzki, jako przykład może posłużyć tu badanie dotyczące roli kontekstu językowego w opanowywaniu czasu zaprzeszłego *pluskvamperfekt* przez Polaków uczących się języka szwedzkiego jako języka drugiego (Zielonka, 2005). Analizy materiału pisanego wykazały, że na opanowanie użycia czasu gramatycznego wpływają takie czynniki jak typ *pluskvamperfekt* (akcja vs stan), typ zdania (główne vs podrzędne) czy mowa zależna oraz że proces opanowania tej struktury gramatycznej może odbywać się w sposób stopniowy, sekwencyjny, w zależności od wspomnianych wyżej czynników.

Nieco szersze ujęcie tematu (użycie różnych czasów gramatycznych oraz konteksty ich użycia) na bardziej ograniczonym materiale (studium przypadku w postaci nagranych rozmów polskiego lekarza uczącego się języka norweskiego z norweskojęzycznymi pacjentami) przyjęły Szymańska i Janik (2022). Sformułowane wnioski dotyczyły m.in. sposobów wyrażania przyszłości, różnicy między *presens perfektum* a *presens* i *preteritum* czy zasady następstwa czasów w mowie zależnej, a brak lub rzadkie użycie pewnych czasów gramatycznych mogło wynikać z różnic między polskim a norweskim systemem gramatycznym i transferem z języka pierwszego. Podsumowanie wyników prezentuje tabela 6:

Tabela 6: Przegląd użyc czasów gramatycznych w materiale w badaniu Szymańskiej i Janik (2022, s. 104)

Czas gramatyczny	Występowanie w materiale	Konteksty użycia
<i>presens</i>	tak	W odniesieniu zarówno do teraźniejszości, jak i przyszłości; kilka razy zamiast <i>presens perfektum</i>
<i>presens perfektum</i>	tak	Do rozmów o doświadczeniach, dłuższym trwaniu i niedawno zakończonych czynnościach; z wyraźnym odniesieniem do przeszłości
<i>presens perfektum futurum</i>	nie	–
<i>presens futurum</i>	tak	Jedynie z czasownikiem posiłkowym <i>skulle</i>
<i>preteritum</i>	tak	W kontekstach z wyraźnym odniesieniem do przeszłości, często razem z okolicznikami czasu itp.; pojedyncze przykłady użycia zamiast <i>presens perfektum</i>
<i>preteritum perfektum</i>	-	W materiale występuje tylko raz
<i>preteritum perfektum futurum</i>	nie	–
<i>preteritum futurum</i>	tak	Tylko sześć wystąpień w kontekstach z wyraźnym odniesieniem do przeszłości

3.4. Podsumowanie i wnioski dydaktyczne

Jak wspomniano we wprowadzeniu, w badaniach związanych z przyswajaniem różnorodnych struktur gramatycznych na poziomie pojedynczych wyrazów i całych fraz w językach skandynawskich jako drugich często widoczne jest zainteresowanie formułowaniem hipotez dotyczących trudności, jakich mogą doświadczać uczniowie – przegląd badań wskazuje na pewne zainteresowanie sekwencjami rozwojowymi w obrębie poszczególnych zjawisk czy struktur. Można również przyjmować, że etapy uczenia się i hierarchia trudności są analogiczne (por. Nyqvist, 2013, s. 61).

Omówiona w podrozdziale 3.1 teoria procesowości Pienemanna związana postępowaniem w opanowywaniu kolejnych form językowych stała

się podstawą do opracowania tzw. hipotezy nauczalności (*Teachability Hypothesis*) (Pienemann, 1998). Zdaniem Pienemanna formalne nauczanie języków nie może wpłynąć na zmianę kolejności stadiów rozwojowych, co oznacza z kolei, że dla procesu nauczania najkorzystniejsze będzie wprowadzanie struktur gramatycznych zgodnie z hierarchią teorii procesowości – najwyżej o jeden poziom wyżej niż ten, na którym aktualnie znajduje się uczeń (por. Abrahamsson, 2009, s. 194; Flyman Mattsson, 2017, s. 56).

Podczas analizowania wypowiedzi uczących się być może należałoby nie tylko koncentrować się na popełnianych przez nich błędach jako źródłach pewnych trudności, ale przyjrzeć się również temu, jak błędy te postrzegane są także przez rodzimych użytkowników języków skandynawskich. Dla przykładu, z przeglądu badań dotyczących określoności wynika, że uczący się, w których językach pierwszych nie ma kategorii określoności zaznaczanej morfologicznie, często pomijają rodzajniki. Badanie Nyqvist (2014) wskazuje natomiast, że rodzimi użytkownicy języka szwedzkiego jako najbardziej drażniące i utrudniające komunikację uważają błędy polegające na nadużywaniu rodzajnika określonego (zamiast rzeczownika bez rodzajnika lub rzeczownika w formie nieokreślonej) – wymagają one bowiem od odbiorcy niepotrzebnej próby odniesienia się do własnej wcześniejszej wiedzy (Nyqvist, 2014, s. 360). Być może podczas nauczania języków powinno się zwrócić uwagę na rozwijanie użycia struktur, które nie zakłócałyby komunikacji i nie wpływały negatywnie na ocenę odbiorców komunikatów.

Na koniec warto przypomnieć także, że w przeglądzie badań dostrzegalne jest też zainteresowanie perspektywą kontrastywną oraz zagadnieniami transferu – świadomość różnic typologicznych pomiędzy językami może pomóc w sformułowaniu wspomnianych hierarchii trudności, gdyż z przedstawionych badań często płynie myśl, że duże różnice strukturalne powodują, że uczący się produkują konstrukcje odbiegające od normy języka docelowego. Jak wskazuje np. Janik (2016, s. 239) zarówno problematyzowanie różnic, jak i podkreślanie podobieństw mogą korzystnie wpłynąć na nabywanie elementów systemów gramatycznych, a efekt pozytywnego transferu może działać na uczących się motywująco. Podsumowanie wniosków z tego przeglądu badań oraz ogólne zalecenia dotyczące nauczania także morfologii, wyrazów i fraz w języku drugim znajdują się w rozdziale 6 niniejszej publikacji.

Rozdział 4.

Gramatyka: zdania

4.1. Wprowadzenie

W badaniach nad składnią języków skandynawskich jako drugich zdecydowanie najczęściej uwagi poświęcono regule V2 (tj. położeniu orzeczenia na drugim miejscu w zdaniu oznajmującym) oraz wiążącej się z nią obowiązkową inwersją¹¹ w zdaniach, które zaczynają się od elementu innego niż podmiot. Wielu badaczy i badaczek było też zainteresowanych akwizycją prawidłowej pozycji negacji oraz innych okoliczników, a także obowiązkiem wypełnienia miejsca podmiotu w zdaniu. Nie jest to zaskakujące, zważywszy na fakt, że języki skandynawskie są językami pozycyjnymi, charakteryzującymi się dużą restrykcyjnością, jeśli chodzi o uporządkowanie poszczególnych elementów w zdaniu. Stanowi to duży kontrast względem np. języka polskiego, w którym położenie poszczególnych elementów zdania jest zależne od czynników pragmatycznych i semantycznych, a ich odmienne uporządkowanie różni się od standardowego przede wszystkim częstotliwością występowania czy postrzeganą naturalnością. Te trzy elementarne obszary, jakimi są względnie stałe pozycje podmiotu, orzeczenia i okoliczników w zdaniach skandynawskich, są więc reprezentowane w badaniach zdecydowanie najliczniej, a ich nabywanie było rozważane z wielu odmiennych perspektyw. Wśród czynników, które mogą wpływać na stopień przyswojenia reguł syntaktycznych przez osoby uczące się, wskazywano m.in. na złożoność innych elementów w zdaniu i powiązanie z ich przetwarzaniem obciążenie kognitywne, czy też przełożenie danej zasady składniowej na funkcję i celowość wypowiedzi. Rozważano również koncepcje,

¹¹ Na gruncie polskim pojęcie inwersji rozumiane jest jako „rodzaj linearnego uporządkowania wyrażenń odmienny od szyku neutralnego, czyli prymarnego” (Polański i in., 1999, s. 262). W niniejszym rozdziale odnosimy się do języków germańskich i rozumiemy inwersję jako zamianę miejscami podmiotu i orzeczenia, będącą konsekwencją zasady V2.

w ramach których uczący się podążają tą samą, uniwersalną ścieżką rozwoju językowego, jak i te, podkreślające nadrzędną rolę języka pierwszego. Niniejszy rozdział ma na celu zaprezentowanie tych, różniących się między sobą, stanowisk i wskazanie obszarów, które mogą dla uczących się stanowić szczególne wyzwanie. Co ważne, głównym celem rozdziału jest uwypuklenie wyników empirycznych przywoływanych badań, osadzonych w odmiennych ramach teoretycznych. Dlatego też odniesienia do implikacji teoretycznych zostały uwzględnione jedynie tam, gdzie było to konieczne i ograniczają się przede wszystkim do przypisów.

Na wspomnienie zasługują także już istniejące artykuły przeglądowe, dotyczące badań nad składnią skandynawską z różnych perspektyw. Philipsson (2013) zarysowuje historię rozwoju pola badań nad morfoskładnią języka szwedzkiego jako drugiego. Dyson i Håkansson (2017) rozważają rozwój przede wszystkim języka szwedzkiego, ale także innych języków skandynawskich w odniesieniu do ram wytyczonych przez omówioną w późniejszej części rozdziału teorię procesowości. Jensen (2018, 2021) podsumowuje natomiast badania dotyczące składni języka norweskiego na poziomie zdania i wskazuje na obszary, które dla uczących się mogą stanowić wyzwanie.

Rozdział rozpoczyna się od omówienia badań dotyczących pozycji orzeczenia w zdaniu prostym. Podrozdział 4.2 zarysowuje więc kolejno główne perspektywy badawcze, w ramach których rozważana była akwizycja dominującej zasady V2 oraz wiążącej się z nią inwersji. Następnie, w podrozdziale 4.3, uwaga skierowana została przede wszystkim na położenie negacji w zdaniach głównych i podrzędnych. Równocześnie omówione są także pojedyncze badania, które oprócz negacji wzięły pod uwagę również inne okoliczniki zdaniowe. Podrozdział 4.4 jest poświęcony obowiązkowi wypełnienia miejsca podmiotu w zdaniu. W tej części dominują badania rozważające tempo akwizycji podmiotu formalnego. W podrozdziale 4.5 przedstawione są natomiast kolejno inne zjawiska składniowe, którym poświęcono mniej uwagi, jak np. pozycja dopełnienia czy partykuł przyczasownikowych¹². Po zarysowaniu stanu badań dotyczącego poszczególnych

¹² Klasa partykuł w językach skandynawskich nie odpowiada partykułom w polskiej tradycji lingwistycznej, lecz obejmuje przysłówki i przyimki tworzące wraz z czasownikiem frazę werbalną.

zjawisk rozdział kończy omówienie zagadnienia rozwoju złożoności składniowej (4.6).

4.2. Pozycja orzeczenia

Jak wspomniano we wstępie, niewątpliwie najczęściej badanym zjawiskiem w kontekście skandynawskim jest zasada V2, według której drugie miejsce w oznajmującym zdaniu prostym zajmuje czasownik w formie finitywnej. Pierwsze miejsce w zdaniu może zasadniczo zostać zajęte przez dowolny inny składnik zdania. Z uwagi na fakt, że języki skandynawskie charakteryzują się również szykiem SVO, zasada V2 staje się widoczna w zdaniach, w których podmiot nie znajduje się na pierwszym miejscu. Dopiero umieszczenie tam elementu innego niż podmiot skutkuje obowiązkową inwersją podmiotu i orzeczenia.

Co istotne, w dalszej części rozdziału miejscami będziemy odwoływać się do schematu budowy zdania autorstwa Diderichsena (1936). Model ten znajduje swoje zastosowanie przede wszystkim w odniesieniu do języków skandynawskich, charakteryzujących się szykiem stałym – nie ma on więc charakteru uniwersalnego, pozwalającego na odniesienie go np. do składni polskiej (Maciejewski, 2018, s. 102–103). Niemniej opracowany przed Diderichsena schemat jest ważnym punktem odniesienia zarówno dla materiałów dydaktycznych, jak i badań poświęconych składni skandynawskiej – dlatego też w tabeli 7 przytaczamy uproszczony model zdań oznajmujących, do którego będziemy się odnosić w dalszych częściach rozdziału.

Tabela 7: Schemat zdań oznajmujących języka szwedzkiego, duńskiego, norweskiego (opracowanie Maciejewskiego, 2018, s. 102 na podstawie schematów Diderichsena, 1936)

Fundament	V Czasownik osobowy	N ₁ /A Podmiot/ modalizatory	V _{inf} Bezokoliczni- kowe formy czasownika	N ₂ /A/a Dopelnienie / okoliczniki, pozostałe składniki
<i>Lilla Kalle</i> Mały Kalle	<i>går</i> idzie	-	-	<i>hem</i> do domu
<i>Igår</i> Wczoraj	<i>var</i> był	<i>Kalle</i> Kalle	-	<i>på fest</i> na imprezie
<i>Nu</i> Teraz	<i>har</i> -	<i>han</i> on	<i>fått</i> dostał	<i>lön</i> wypłatę
<i>Men Kalle</i> Lecz Kalle	<i>har</i> -	<i>innerligen /</i> <i>fömodligen /</i> <i>inte</i> serdecznie / przypuszczał- nie / nie	<i>älskat / hatat /</i> <i>slagit</i> kochał / nie- nawidził / bił	<i>Lisa / sin</i> Lisę / -

4.2.1. Zależność pomiędzy inwersją a elementem umieszczonym w fundamencie

Jedną z wielu prób identyfikacji wyzwań, z jakimi mierzą się uczący się języków skandynawskich, podjął Hagen (1992, 1995, 1996) w odniesieniu do języka norweskiego. W pierwszym z serii artykułów poświęconych temu zagadnieniu scharakteryzował trzy kategorie odstępstw od normy. Stosunkowo rzadka, błędna inwersja (norw. *feil-invertering*) ma miejsce, kiedy uczący się podejmują próbę dokonania inwersji, jednak robią to w sposób nieprawidłowy, np. poprzez uznanie czasownika z partykułą za zespoloną sekwencję, podlegającą inwersji w całości. Zdecydowanie częściej występująca inwersja nadmierna lub niedostateczna (odpowiednio *overinvertering* oraz *underinvertering*) ma miejsce w sytuacji, w której uczący się poprawnie identyfikują elementy zdania podlegające inwersji, jednak błędnie rozpoznają kontekst, w którym powinna ona wystąpić. Tym samym dokonują inwersji np.

po spójniku wprowadzającym zdanie współrzędne, który tego zabiegu nie wymaga. Identyfikacja tych kontekstów oraz powiązana z nimi zaproponowana terminologia została przyjęta w późniejszych badaniach nad przyswajaniem V2. Co jednak ważne, według Hagena największym wyzwaniem, z jakim mierzą się uczący się, nie jest prawidłowa interpretacja kontekstów wymuszających inwersję, a ograniczenia związane z ich możliwościami przetwarzania. Dlatego też wśród elementów promujących prawidłowe zastosowanie inwersji wymienia te, które powinny być łatwe do przetworzenia, jak np. zaimki osobowe, czasowniki krótkie i o wysokiej częstotliwości występowania oraz części zdania wprowadzające nową informację. Do elementów, które mogą powodować brak obowiązkowej inwersji, zalicza natomiast te bardziej złożone oraz dłuższe, a także te powiązane informacyjnie z poprzednim zdaniem. Na odmienne wnioski wskazuje Brautaset (1996; cyt. za: Berggreen i Tenfjord, 1999, s. 271), której badanie demonstruje brak związku pomiędzy długością elementu umieszczonego w fundamencie a zastosowaniem poprawnej inwersji. Na umiejscowienie orzeczenia zdaje się nie wpływać również typ czasownika (posiłkowy lub główny). Jeśli jednak chodzi o element umieszczony w miejscu podmiotu, poprawna inwersja pojawia się w tekstach studentów i studentek zdecydowanie częściej w zestawieniu z zaimkiem osobowym niż z bardziej złożoną frazą nominalną.

W badaniu korpusowym bazującym na 100 tekstach z korpusu ASK, Johansen (2008) również rozważa różne czynniki, które mogą wpływać na poprawne zastosowanie inwersji. W odniesieniu do wpływu języka ojczystego wskazuje, że osoby posługujące się zasadą V2 w swoim języku pierwszym przyswajają norweską inwersję najszybciej. Jeśli chodzi o identyfikację odpowiedniego kontekstu, poprawnie zastosowana inwersja przeważnie towarzyszy często występującym lub stałym wyrażeniom. Niepoprawna inwersja w większości przypadków wiąże się z elementami, które mogą być dla uczących się niejasne, ponieważ występują zarówno z inwersją, jak i bez¹³. Wreszcie, złożoność fundamentu rozumiana jako liczba wyrazów zdaje się nie mieć wpływu

¹³ Jako przykład podaje *hvor* ('gdzie'), który może pojawiać się zarówno jako zaimek pytajny w pytaniach (z inwersją), jak i jako konektor w zdaniach podrzędnie złożonych (bez inwersji). Pomimo użycia tego samego elementu zdania cechują się odmiennym szykiem.

na poprawność zastosowania inwersji. Efekt obciążenia kognitywnego jest jednak widoczny w przypadku zdań, w których pojawiają się dodatkowe, trudne do przetworzenia struktury. Zdaniem Johansen zidentyfikowane czynniki kumulatywnie wpływają na możliwość zastosowania inwersji przez uczących się.

Wpływ złożoności poszczególnych elementów zdania na poprawność zastosowanej inwersji był rozważany również przez Søby (2023). W oparciu o korpus złożony z 217 tekstów, napisanych przez uczących się języka duńskiego jako drugiego, badaczka poddała analizie wszystkie zdania, które zaczynały się od elementu innego niż podmiot. Badanie wykazało, że złożoność (rozumiana jako liczba wyrazów) ma istotny wpływ na poprawne zastosowanie zasady V2. Wraz z rosnącą liczbą elementów umieszczonych w fundamencie (por. tabela 7) rósł również odsetek zdań z niepoprawnie umieszczonym orzeczeniem na trzecim miejscu. Taki błędny szyk pojawiał się również częściej ze złożonym, wieloelementowym podmiotem. Obie obserwacje okazały się istotne statystycznie. Wbrew przewidywaniom, nie wykazano statystycznie istotnej zależności pomiędzy poprawnie zastosowanym szykiem V2 a złożonością orzeczenia. Niemniej badanie wyraźnie pokazuje, że błędny szyk z czasownikiem finitywnym na trzecim miejscu w zdaniu najczęściej pojawia się w wielowyrazowych, złożonych kontekstach. Innym czynnikiem, który Søby wskazała jako istotny w odniesieniu do poprawności w stosowaniu szyku V2, jest język pierwszy uczących się – ci, którzy posługują się tą zasadą przed rozpoczęciem procesu nabywania języka drugiego, charakteryzują się znacznie niższym odsetkiem zdań z nieprawidłową pozycją czasownika w zdaniu.

4.2.2. Wspólna ścieżka rozwoju interjęzyka i teoria procesowości

Możliwość związku pomiędzy prawidłowym zastosowaniem zasady V2 a elementami zdania hamującymi lub wspomagającymi jej przyswajanie była również rozważana przez wielu szwedzkich badaczy. Hyldenstam (1977, 1978a, 1978b) przeprowadził badanie wśród 160 uczestników i uczestniczek posługujących się 35 różnymi językami pierwszymi. Oprócz inwersji podmiotu i orzeczenia badaniu podlegała m.in. także pozycja negacji w zdaniach głównych i podrzędnych,

która zostanie omówiona w podrozdziale 4.3. Co ważne, na podstawie zebranych danych Hyldenstam zaobserwował ścieżkę rozwoju składni języka szwedzkiego, w ramach której akwizycja poszczególnych zjawisk następuje stopniowo, w tej samej kolejności dla każdego uczącego się. Najpierw pojawia się szyk SVO. Na drugim etapie uczniowie stosują topikalizację elementu innego niż podmiot, jednak początkowo bez inwersji, która rozwija się dopiero na etapie trzecim. Na ostatnim etapie rozwija się docelowy szyk w pytaniach oraz kolejno w zdaniach złożonych podrzędnie. Na podobne obserwacje sugerujące, że inwersja w szwedzkich zdaniach pojedynczych rozwija się na stosunkowo późnym etapie, wskazuje Bolander (1987, 1988a, 1988b). Uzupełnia je ona jednak o stwierdzenie, że na poprawne zastosowanie inwersji dodatkowo wpływa również to, jaki element jest umieszczony na pierwszym miejscu w zdaniu – inwersja towarzysząca topikalizacji dopełnienia jest przyswajana szybciej, niż gdy topikalizowane są inne części zdania.

Hipoteza, że język drugi jest nabywany sekwencyjnie, została rozszerzona i sprawdzona w szeregu badań testujących założenia teorii procesowości. Pienemann i Håkansson (1999), dokonując przeglądu badań dotyczących przyswajania języka szwedzkiego jako drugiego, wskazują na możliwie następujące po sobie etapy akwizycji zjawisk morfoskładniowych tego języka. W podrozdziale 3.1 przedstawiliśmy poziomy rozwoju dla wyrazów i fraz. Odpowiednie sekwencje w odniesieniu do szwedzkiej składni ilustruje tabela 8.

Tabela 8: Sekwencje rozwojowe dotyczące składni według teorii procesowości Pienemanna (Pienemann, 1998, s. 190; Abrahamsson, 2009, s. 125–127)

Stadium i struktura	Zjawiska składniowe	Przykład
1 Wyrazy	Pojedyncze konstytuty	<i>Spela?</i> <i>Bil.</i> <i>Inte snäll.</i>
2 Morfologia wyrazowa	Szyk kanoniczny (SVX)	<i>Bilen är vit.</i>
3 Informacje gramatyczne pomiędzy wyrazami w obrębie frazy	Topikalizacja elementu zdania bez obowiązkowej inwersji (XSV)	<i>*Igår jag läste en bok.</i> <i>*Varför han går till skolan?</i>
4 Informacje gramatyczne pomiędzy frazami w obrębie zdania pojedynczego	Inwersja podmiotu i orzeczenia (XVS)	<i>Igår läste jag en bok.</i> <i>Varför går han till skolan.</i>
5 Informacje gramatyczne pomiędzy zdaniami. Odróżnienie zdania głównego od podrzędnego złożonego	Negacja po orzeczeniu w zdaniu głównym i przed orzeczeniem w zdaniu podrzędnym; brak inwersji w mowie zależnej	<i>Jag vet att han inte kommer.</i> <i>Jag undrar när han kommer.</i>

Założenia PT odnalazły swoje potwierdzenie w badaniach Håkansson i Nettelbladt (1993) oraz Håkansson (2001), bazujących na produkcji ustnej i przeprowadzonych wśród grupy dzieci uczących się szwedzkiego jako języka drugiego (L2) oraz dwóch grup szwedzkich dzieci jednojęzycznych – rozwijających się prawidłowo (L1.1) lub z opóźnieniem względem przyjętej normy rozwojowej (L1.2). Różnorodność w doborze grup miała na celu sprawdzenie, czy wszyscy uczący się podążają zbliżoną ścieżką rozwoju językowego. Wyniki wskazują na duże podobieństwo pomiędzy grupą L2 oraz L1.2 – w obu zauważalna jest częsta topikalizacja elementu innego niż podmiot, jednak bez obowiązkowej inwersji (XSV). Dzieci z grupy L1.1 stosują natomiast poprawną inwersję od bardzo wczesnego etapu rozwoju. Badaczki stwierdzają, że język szwedzki rozwija się według tej samej, przewidywanej przez PT, hierarchii zarówno jako język pierwszy, jak i drugi.

Dzieci nabywające ten język jako L1 przetwarzają go jednak w bardziej ekonomiczny sposób, co skutkuje przyspieszeniem procesu akwizycji.

Następne badanie, jako pierwsze testujące na większą skalę założenia PT w odniesieniu do trzech języków skandynawskich, zostało przeprowadzone przez Glahn i in. (2001). Przy użyciu zadań bazujących na produkcji ustnej przetestowano 47 osób uczących się duńskiego, norweskiego i szwedzkiego, posługujących się 19 różnymi językami pierwszymi. Badaniu podległy zjawiska morfologiczne i składniowe odpowiadające trzem ostatnim etapom akwizycji. Wyniki potwierdziły sekwencyjność przyswajania trzech badanych zjawisk dla wszystkich trzech języków zgodnie z hierarchią przewidzianą przez PT. Håkansson i Norrby (2010) skupiły się natomiast na porównaniu osób nabywających język szwedzki w oparciu o nauczanie formalne w dwóch odmiennych środowiskach – w Szwecji oraz poza granicami kraju. W odniesieniu do morfoskładni rozwój języka u obu grup charakteryzował się takim samym przebiegiem, zgodnym z hierarchią PT. Jak zauważyły badaczki, różnice zostały zaobserwowane jedynie w tempie akwizycji (szybszym dla grupy uczącej się języka w Szwecji) oraz w warstwie pragmatycznej (bardziej zbliżonej do normy języka docelowego u tej samej grupy).

Co ważne, założenia PT początkowo testowane były przede wszystkim w oparciu o dane pochodzące z produkcji ustnej. Rozwinięcie teorii na tej podstawie wynikało z tego, że produkcja ustna jest powiązana z większym obciążeniem kognitywnym, co niewątpliwie wpływa na możliwość przetwarzania. Dlatego też część badaczy podjęła się próby odpowiedzi na pytanie, czy struktury ujęte w hierarchii implikacyjnej PT są przetwarzane, a co za tym idzie, produkowane w takim samym stopniu w mowie, jak i w piśmie. Na gruncie norweskim badania ukierunkowane na ten cel przeprowadziła Moe (1997, 2002). Bazując na materiale z testów egzaminacyjnych, wypełnionych przez uczących się na średnim oraz wysokim poziomie zaawansowania, Moe odnalazła struktury odpowiadające kolejno następującym po sobie etapom rozwoju języka, konkludując tym samym, że PT znajduje swoje potwierdzenie także w produkcji pisemnej. Eklund Heinonen (2013) dokonała podobnej analizy w oparciu o szwedzkie materiały egzaminacyjne. Jej wyniki wskazują jednak na pewne różnice na tych dwóch poziomach, ponieważ 1/6 uczestników i uczestniczek wykazała możliwość produkcji wybranych struktur odpowiadających danemu etapowi

rozwoju jedynie w piśmie. Wśród możliwych przyczyn tej obserwacji Eklund Heinonen zwraca uwagę na fakt, że formalny charakter egzaminu językowego mógł sprawić, że uczący się skierowali swoją uwagę przede wszystkim na formę, a nie wartość komunikacyjną wypowiedzi.

W innym badaniu dotyczącym akwizycji języka szwedzkiego Rahkonen (2008) porównał dwie grupy: (a) uczących się w szkole w Finlandii (z językiem fińskim jako L1) i (b) uczących się na kursie językowym w Szwecji (z 24 różnymi językami jako L1). Opierając się na materiale z wypracowań pisemnych, Rahkonen prześledził rozwój sześciu wybranych struktur. Wyniki jego badania wskazują, że rozwój językowy obu grup nie przebiega według hierarchii implikacyjnej PT. Wśród czynników możliwie wyjaśniających zaistniałe różnice wymienione zostały m.in. częstotliwość, z jaką badane struktury pojawiają się w języku mówionym i pisanym, formalny i nieformalny kontekst przyswajania języka oraz różnica w jakości inputu językowego, jaki otrzymują uczący się w Szwecji i Finlandii. Lahtinen i Paavilainen (2011) również przeprowadziły badanie wśród grupy użytkowników języka fińskiego uczących się języka szwedzkiego. Celem było porównanie produkcji ustnej i pisemnej oraz sprawdzenie, czy inwersja (należąca do etapu 4 w hierarchii PT) jest nabywana później niż kategoria czasu (odpowiadająca etapom 2 i 3). Wyniki wskazują, że choć inwersja jest przyswajana stosunkowo późno, nie zawsze presuponuje rozwój zjawisk morfologicznych przewidzianych niżej w hierarchii. Podobnie jak Eklund Heinonen (2013), jako możliwą przyczynę rozbieżności Lahtinen i Paavilainen wskazały nadmierne skupienie uczących się na formie podczas egzaminu pisemnego.

W ramach dalszych badań Lahtinen i Palviainen (2011) przetestowały, czy w związku ze stosunkowo późną akwizycją inwersji może ona zostać zastosowana jako wskaźnik osiągnięcia konkretnego poziomu kompetencji według skali ESOKJ. Analizie poddanych zostało 60 tekstów napisanych przez rodzimych użytkowników i użytkowniczki języka fińskiego na różnym poziomie zaawansowania (A1–B2) w języku szwedzkim. W pierwszej kolejności autorki zwróciły uwagę na częstotliwość występowania zdań, które zaczynają się od elementu innego niż podmiot – w przypadku uczących się odsetek zdań z podmiotem w pozycji inicjalnej wyniósł ok. 75%, podczas gdy u rodzimych użytkowników języka szwedzkiego jest to ok. 60%. Wśród pozostałych 25%

zdań elementami najczęściej umieszczanym w pozycji inicjalnej były okoliczniki. Najrzadziej pojawiały się natomiast dopełnienia oraz przydawki. Częstotliwość występowania różnych elementów w fundamencie była zbliżona na wszystkich poziomach zaawansowania językowego. Różnice pomiędzy poszczególnymi poziomami okazały się natomiast istotne w odniesieniu do poprawnego zastosowania inwersji: 51% dla wszystkich zdań na poziomie A2, 70,5% – B1 oraz 94,9% – B2. Co więcej, typ elementu umieszczonego w fundamencie jest powiązany z umiejętnością dokonania poprawnej inwersji, ale tylko dla poziomów A1–B1. Uczący się na poziomie B2 cechują się wysoką poprawnością inwersji niezależnie od towarzyszącego jej kontekstu. Z uwagi na indywidualne różnice pomiędzy uczącymi się autorki konkludują jednak, że choć inwersja niewątpliwie wskazuje na wysoki poziom zaawansowania językowego, nie może być jedynym decydującym czynnikiem przy ocenie odnoszącej się do skali ESOKJ.

4.2.3. Rola wpływów międzyjęzykowych

Przypuszczeniu, że akwizycja języka przebiega zgodnie z następującymi po sobie kolejnymi etapami uwarunkowanymi kognitywnie, sprzeciwia się m.in. Lund (1997; cyt. za Berggreen i Tenfjord, 1999). Wskazuje ona, że uczestnicy i uczestniczki jej badania faktycznie zaczynają topikalizować różne elementy zdania przed przyswojeniem inwersji (XSV). Dodatkowo, nabywają oni zdolność stosowania inwersji w pytaniach zdecydowanie szybciej niż w zdaniach oznajmujących. Chociaż taki rozwój odpowiada etapom wytyczonym przez PT, Lund argumentuje, że zmiany te nie są związane wyłącznie z możliwością przetwarzania struktur gramatycznych, a przede wszystkim z funkcją tych operacji, jaką pełnią w komunikacji. Topikalizacja wybranego elementu wpływa na strukturę informacyjną oraz spójność wypowiedzi. Analogicznie inwersja zastosowana w pytaniach wpływa na warstwę komunikacyjną. Zdaniem autorki niedostrzeżenie podobnej funkcji pragmatycznej w przypadku inwersji stosowanej w zdaniach oznajmujących może sprawiać, że uczący się nabywają ją później. Dodatkowo, według Lund wiele obserwacji, które w poprzednich badaniach są interpretowane jako uniwersalia, można wyjaśnić za pomocą wpływu

języka pierwszego – dlatego ważnym jest, aby rozważać wszystkie możliwe źródła transferu.

W szeregu dalszych badań skupiono się przede wszystkim na wpływie wcześniej nabytych języków na akwizycję języków kolejnych. W celu identyfikacji wpływu języka pierwszego na przyswajanie zasady V2 Saarik (2006) porównała grupę estońskich oraz fińskich uczących się języka norweskiego na dwóch poziomach zaawansowania. Choć pomiędzy zasadą V2 stosowaną w estońskim (L1) i norweskim (L2) istnieją pewne różnice związane ze strukturą informacyjną wypowiedzi, w obu tych językach zdania z orzeczeniem na drugim miejscu są nienacelowane. W języku fińskim (L1) zasada V2 jest natomiast nieobecna. Z badania wynika, że rodzimi użytkownicy języka estońskiego stosują prawidłową inwersję od samego początku procesu przyswajania języka norweskiego, podczas gdy zjawisko to stwarza problemy posługującym się jako pierwszym językiem fińskim – zarówno na niższym, jak i na wyższym poziomie zaawansowania. Saarik konkluduje, że na tempo przyswajania zasady V2 niewątpliwie wpływa język pierwszy. Choć w przypadku estońskich uczących się transfer może okazać się mylący (z uwagi na pojedyncze konteksty, w których język estoński preferuje V3), nie było to widoczne w badanym materiale.

W innym badaniu dotyczącym języka norweskiego jako drugiego Nistov (1991) dokonała analizy tekstów pisanych przez czterech natywnych użytkowników języka tureckiego. Z badania wynika, że choć na początkowych etapach przyswajania L2 uczący się nie stosują inwersji oraz posługują się turecką strukturą SOV przy budowaniu zdań norweskich, wpływ L1 nie jest silny i zostaje zastąpiony docelowym SVO w stosunkowo krótkim czasie. W dalszych badaniach nad językiem norweskim jako L2 Vikøy (2006) sprawdza, czy istnieje związek pomiędzy akwizycją prawidłowej inwersji a obowiązkowym wypełnieniem miejsca podmiotu w zdaniu (norw. *subjektstvang*). W tym celu porównuje grupę rodzimych użytkowników języka włoskiego, których język nie posiada żadnej z tych cech, oraz francuskiego, w którym umieszczenie podmiotu jest obowiązkowe. Wyniki badania opartego na 44 pracach pisemnych wskazują, że Włosi rzadziej tworzą konteksty wymagające zastosowania inwersji. W ich produkcji pojawia się także więcej odstępstw od normy języka docelowego. Na tej podstawie Vikøy konkluduje, że zasada wymuszająca użycie podmiotu jest

nabywana wcześniej niż zasada inwersji. Dlatego też Francuzi, którzy rozpoczynają proces akwizycji norweskiego z już przyswojoną zasadą *subjektsvang* w L1, zdecydowanie szybciej nabywają także zasadę V2. Na wpływ języka pierwszego wskazuje również badanie Bohnacker (2007), oparte na danych użytkowników niemieckiego oraz szwedzkiego jako L1 i L2. Celem jej badania była weryfikacja, czy uczący się podążają uniwersalną ścieżką rozwoju języka drugiego, czy też zachodzi transfer z języka pierwszego – częściowy bądź całościowy. Zarówno niemiecki (L1), jak i szwedzki (L2) stosują zasadę V2 w zdaniach głównych. Różnią się natomiast pod względem umieszczenia w zdaniu czasowników tranzytywnych z partykułą¹⁴. Jeśli chodzi o V2, nagrania osób uczących się szwedzkiego w warunkach naturalnych (mieszkających w Szwecji od 3, 6, 9 i 15 lat) wykazały, że wszyscy badani poprawnie produkują V2 niezależnie od długości pobytu i części zdania umieszczonej w przedpolu. Różnice zauważono natomiast we frekwencji występowania zdań typu XVS, która była wyższa u osób bardziej zaawansowanych. Akwizycja poprawnego użycia czasowników z partykułą, różniących się pod względem składniowym między dwoma badanymi językami, przebiegała natomiast bardzo powoli. Tym samym wyniki nie odzwierciedlały stopniowego rozwoju interjęzyka według stałych, następujących po sobie etapów. Przeciwnie, poprawne zastosowanie V2 oraz niepoprawne umieszczenie partykuł popierają zdaniem Bohnacker hipotezę zakładającą, że transfer z języka pierwszego na początkowych etapach rozwoju ma charakter całościowy.

Sandbakk (2016) przeprowadziła badanie dotyczące struktury gramatycznej, która jako jedna z nielicznych skutkuje zastosowaniem zasady V2 w języku angielskim (norw. *lokativ inversjon*). W badaniu wzięli udział rodzimi użytkownicy angielskiego (L1), uczący się norweskiego

¹⁴ Bohnacker (2007) weryfikuje omówioną wcześniej teorię procesowości oraz trzy propozycje umocowane w teorii generatywnej. Jedna z nich zakłada, że na początkowym etapie akwizycji L2 wszystkie struktury z L1 są dostępne i mogą ulec transferowi (*Full Transfer/Full Access model*, Schwartz i Sprouse, 1996). Dwie pozostałe zakładają, że wyższy poziom struktury zdaniowej jest albo nabywany później niż poziomy niższe, albo zupełnie niedostępny w procesie transferu (Platzack, 2001 oraz *Minimal Trees Hypothesis*, Vainikka i Young-Scholten, 1996). Dobór struktur bazował na założeniu, że testowane V2 wymaga przyswojenia wyższego poziomu struktury zdaniowej, podczas gdy czasowniki z partykułą są realizowane na poziomie niższym.

jako drugiego (L2). Powierzchnowa zbieżność pomiędzy badanymi językami w obrębie tej struktury sprawiła, że uczący się przyswoili zasadę V2 szybciej niż w innych kontekstach, którym brakowało podobnej ekwiwalencji. Wyniki badania wskazały, że przyswojenie konkretnej struktury w języku drugim może zostać przyspieszone przez transfer z języka pierwszego.

4.2.4. Zasada V2 a struktura informacyjna

Na zarysowanym tle, dotyczącym V2 w ujęciu składniowym, wyróżniają się również trzy badania koncentrujące się na transferze struktury informacyjnej. Høyte (1995) dokonał analizy tekstów dwóch uczących się języka norweskiego. Wskazuje w niej, że pomimo opanowania systemu składniowego języka docelowego, uczący się posługują się nacechowaną strukturą informacyjną – elementy znajdujące się w fundamencie (por. tabela 7) są mało zróżnicowane i często nie odnoszą się do już znanych informacji, tym samym zaburzając spójność tekstu. Bohnacker (2010) poddała analizie sposób budowania struktury informacyjnej przez użytkowników języka niemieckiego (L1), uczących się szwedzkiego (L2) w naturalnym środowisku (po 3, 6 i 9 latach od momentu zamieszkania w Szwecji). Z perspektywy składniowej zarówno szwedzkie, jak i niemieckie zdania proste są ograniczone zasadą V2, a w fundamencie może wystąpić zasadniczo dowolny inny element zdania. Badane języki różnią się jednak pod względem realizacji struktury tematyczno-rematycznej. Rodzimi użytkownicy języka szwedzkiego umieszczają w fundamencie przede wszystkim informacje już znane (tematyczne). Elementy nowe (rematyczne) pojawiają się natomiast później, po orzeczeniu. Co się z tym wiąże, fundament często wypełniony jest przez lekkie elementy o niskiej wartości informacyjnej, jak np. anaforyczne *det*. Podobnej tendencji brakuje w języku niemieckim – badanie korpusowe pokazuje, że rodzimi użytkownicy języka niemieckiego często rozpoczynają zdania deklaratywne od cięższych elementów rematycznych, informacyjnie nowych. Częściej umieszczają także w fundamencie dopełnienie, wybrane okoliczniki oraz dłuższe frazy. Badanie Bohnacker wykazuje, że chociaż sama zasada V2 została w języku szwedzkim jako drugi nabyta bezbłędnie, po trzech

latach uczący się wciąż posługują się niemieckim sposobem budowania struktury informacji. Częstotliwość, z jaką umieszczają poszczególne elementy na pierwszym miejscu w zdaniu, jest bliższa rodzimym użytkownikom języka niemieckiego. Dane zebrane po 6 i 9 latach pokazują jednak, że frekwencyjność elementów tematycznych w fundamencie jest zdecydowanie większa, co wskazuje na rozwój w kierunku docelowej, szwedzkiej struktury informacyjnej.

W innym badaniu poświęconym zbliżonej tematyce Zhang (2022) porównał dwie grupy rodzimych użytkowników języka chińskiego, dla których norweski był drugim lub trzecim nabywanym językiem. Na podstawie produkcji ustnej oraz testu akceptowalności gramatycznej Zhang wykazuje, że niezależnie od poziomu zaawansowania językowego w norweskim obie grupy uczących się w wyraźny sposób przenoszą sposób konstruowania struktury informacyjnej z języka pierwszego. Transfer z L1 jest jednak bardziej zauważalny w przypadku grupy dwujęzycznej niż trójjęzycznej, posługującej się dodatkowo językiem angielskim (L2), bardziej zbliżonym do norweskiego (L3) pod względem struktury informacyjnej. Jak wskazuje autor, może to wskazywać na równoczesny wpływ L1 i L2 w przypadku osób, dla których norweski jest językiem trzecim.

4.3. Pozycja negacji oraz modalizatorów

Innym szeroko omawianym w literaturze zagadnieniem jest pozycja modalizatorów (duń. *sætningsadverbial*, now. *setningsadverbial*, szw. *satsadverbial*)¹⁵, w tym negacji, która jest ściśle powiązana z miejscem podmiotu i orzeczenia. W zdaniach prostych o szyku kanonicznym SVO, a więc rozpoczynających się od podmiotu, modalizatory znajdują się bezpośrednio po orzeczeniu. Topikalizacja elementu innego niż podmiot i wiążąca się z tym inwersja powodują, że modalizator umieszczany jest dopiero po orzeczeniu i podmiocie. Jeśli chodzi

¹⁵ Elementy te bywają potocznie nazywane okolicznikami zdaniowymi, co niewątpliwie jest kalką z języków skandynawskich. W gramatykach języków skandynawskich są one wyróżniane od innych okoliczników (np. miejsca lub sposobu) z racji miejsca w szyku zdania: modalizatory zajmują to samo miejsce, co negacja wewnętrzna, tj. bezpośrednio po czasowniku w formie finitywnej (por. tabela 7).

o zdania podrzędne, modalizatory obowiązkowo umieszczane są nie po, a przed orzeczeniem. Dodatkowo, niektóre z nich mogą zajmować różne miejsca w zdaniu, np. duń. *måske*, norw. *kanskje*, szw. *kanske* ('może') lub duń./norw. *bare*, szw. *bara* ('tylko'). Z uwagi na swoją funkcję są one umieszczane bezpośrednio przed modyfikowanym elementem zdania. Co istotne, zdecydowana większość badań dotyczących języków skandynawskich koncentruje się na prawidłowym położeniu wyłącznie negacji. Na tym tle wyróżnia się Bolander (1987, 1988a, 1988b), która analizuje różnice pomiędzy położeniem negacji i innych modalizatorów, oraz Kowal (2021), która rozważa je w szerszym kontekście, łącznie z intensyfikatorami i konektorami.

Podobnie jak w przypadku inwersji, badania nad położeniem negacji w zdaniach prostych oraz złożonych zapoczątkował Hyltenstam (1977, 1978a, 1978b). Z materiału wynika, że przyswajanie negacji postępuje sekwencyjnie i jednakowo dla całej grupy, niezależnie od różnic indywidualnych oraz znajomości innych języków. Pięcioetapowy proces zakłada, że początkowo negacja umiejscawiana jest przed orzeczeniem. Następnie negacja pojawia się na prawidłowym, postwerbalnym miejscu najpierw w połączeniu z czasownikiem posiłkowym, a następnie w połączeniu z czasownikiem głównym. Kolejnym etapem jest włączenie negacji do zdania podrzędnie złożonego. Odbywa się to jednak w kolejności odwrotnej niż w zdaniu pojedynczym – pierwsze prawidłowe, prewerbalne konteksty towarzyszą czasownikom głównym, a dopiero następnie posiłkowym. Hyltenstam zakłada, że po początkowej fazie umieszczania negacji przed orzeczeniem (preNEG) uczący się dostrzegają w materiale językowym, że w języku szwedzkim negacja powinna znaleźć się po orzeczeniu (postNEG). Zanim jednak zaczną rozróżniać zdania główne od podrzędnych, zakładają, że pozycja postNEG jest prawidłowa dla wszystkich zdań, co w części z nich prowadzi do nieprawidłowości. W późniejszym czasie wyniki Hyltenstama stały się podstawą do wytyczenia ścieżki rozwoju negacji w teorii procesowości, która przebiega w ten sam sposób (Pienemann i Håkansson, 1999). Rezultaty Hyltenstama potwierdza również Bolander (1987, 1988a, 1988b). W swoich badaniach obserwuje podobne tendencje, w ramach których prawidłowe umieszczenie negacji w zdaniach pojedynczych jest widoczne najpierw w połączeniu z czasownikami posiłkowymi, a dopiero później – z głównymi. Zarówno Hyltenstam, jak i Bolander

wskazują na podobne możliwe wyjaśnienia tej ścieżki rozwoju, tj. fakt, że czasowniki posiłkowe występują częściej i są obecne w większej ilości materiału językowego, oraz że uczący się często traktują negację jako część większej, spójnej jednostki. Dotyczy to wyrażen takich, jak np. szw. *inte så mycket* czy *inte så många* ('nie za dużo', 'nie za wiele'). Poza negacją Bolander dodatkowo zwraca uwagę na inne okoliczniki. Z badania wynika, że są one nabywane według tej samej sekwencji – dzieje się to jednak później, niż w przypadku negacji szw. *inte* 'nie'.

Dalsze badania nad negacją przeprowadziła Andresen (2006), która podjęła próbę odniesienia hierarchii implikacyjnej Hyltenstama do uniwersaliów językowych. W tym celu zbadała grupę 40 użytkowników niemieckiego i niderlandzkiego, których języki pierwsze cechują się tym samym położeniem negacji, co język norweski, oraz grupę kontrolną 20 osób ze znajomością innych, różnych języków pierwszych. Pomimo tego, że grupa badawcza w swoim języku pierwszym posługiwała się negacją postwerbalną (a więc nacechowaną), zdaniem Andresen na wczesnym etapie miała ona rozpocząć od negacji prewerbalnej jako nienacechowanej i występującej częściej. Z badania wynika, że negacja prewerbalna pojawia się przynajmniej raz u ponad połowy badanych. Dzieje się to przede wszystkim w danych ustnych, w momencie zawahania. Zdaniem Andresen jest to wynik funkcji komunikacyjnej negacji – w momencie konstruowania wypowiedzi wyrażenie zaprzeczenia jest najważniejsze dla uczących się, dlatego umieszczają ją w pozycji prewerbalnej. Dodatkowo, uczący się, których L1 jest tożsamy z L2 pod względem położenia negacji, częściej umieszczają negację prawidłowo niż uczący się z grupy kontrolnej. Na odsetek zdań z prawidłowym i nieprawidłowym położeniem negacji niewątpliwie wpływa również obecność zwrotów o wysokiej frekwencji, których uczący się nie dzielą na mniejsze jednostki, jak np. norw. *jeg vet ikke*, *jeg vil ikke* ('nie wiem', 'nie chcę'). Ponadto wyniki nie pokazują, aby akwizycja pozycji negacji przebiegała zgodnie z następującymi po sobie etapami przewidzianymi przez hierarchię implikacyjną PT.

Akwizycja pozycji negacji była badana również przez A.H. Monsen (2012). Celem badania było sprawdzenie, czy na prawidłowe miejsce negacji w zdaniu wpływa złożoność kontekstu, w którym się ona pojawia. Monsen poddała analizie 200 norweskich (L2) tekstów z korpusu ASK, napisanych przez osoby z polskim oraz niderlandzkim

jako L1. W analizie wydzieliła cztery konteksty dla negacji – zdania główne o szyku SVO lub OVS oraz zdania podrzędne z czasownikiem prostym lub złożonym. Z danych wynika, że zdania główne o szyku SVO cechują się większą częstotliwością oraz poprawnością, jeśli chodzi o pozycję negacji. W zdaniach OVS w pierwszej kolejności opuszczana jest natomiast nie negacja, a inwersja. Monsen proponuje, że umieszczenie w zdaniu negacji samo w sobie powoduje dodatkowe obciążenie kognitywne, co sprawia, że uczący się preferują negowanie zdań SVO niż zdań o innym szyku, które wymagałyby dodatkowych operacji. Jako największe wyzwanie, z którym mierzą uczący się, identyfikuje rozróżnienie pomiędzy zdaniem głównym a podrzędnym. Nabywanie zasady postNEG sprawia, że jest ona stosowana do wszystkich zdań, co prowadzi do prawidłowego umieszczenia negacji jedynie w części kontekstów. W odniesieniu do złożoności czasownika dodaje, że większość negacji pojawia się w zdaniach z czasownikiem prostym, co zdaniem Monsen jest sygnałem, że uczący się mogli nie osiągnąć jeszcze ostatniego etapu rozwoju negacji według hierarchii PT.

Krytycznej ewaluacji jednolitej ścieżki rozwoju dokonały natomiast Bardel i Falk (2007) w badaniu dotyczącym akwizycji położenia negacji w języku szwedzkim jako trzecim (L3). W tym celu porównały dwie grupy osób ze znajomością różnych języków. Dla jednej z grup zasada V2 oraz idąca za tym postwerbalna negacja w zdaniu prostym były cechami wspólnymi dla języka pierwszego oraz trzeciego. W drugiej grupie podobieństwo pomiędzy językami w zakresie tych samych struktur dotyczyło języka drugiego oraz trzeciego. Produkcja ustna obu grup została nagrana podczas pierwszych zajęć z języka szwedzkiego (L3). Wyniki wskazują, że położenie negacji w zdaniu prostym w L3 znacząco różni się pomiędzy grupami. Jedynie jedna z grup (o tożsamy L2 i L3) stosowała w języku trzecim docelową negację postwerbalną. Grupa, dla której w obrębie badanej struktury istniało podobieństwo pomiędzy L1 a L3, cechowała się natomiast nieprawidłową negacją prewerbalną. Na podstawie tych wyników Bardel i Falk sformułowały model, który zakłada, że na początkowym etapie procesu akwizycji języka trzeciego (L3) główne źródło transferu stanowi język drugi, a nie pierwszy (*L2 Status Factor Model*). Tym samym podkreślają, że uzyskane przez nie wyniki zaprzeczają możliwości rozwoju języka nienatywnego w ramach jednolitej sekwencji rozwojowej.

W innym badaniu Kowal (2021) dokonała analizy dwóch typów tekstów – opowiadania oraz streszczenia – napisanych przez polskojęzycznych uczących się języka szwedzkiego na poziomie średniozaawansowanym. Celem było zidentyfikowanie, czy uczący się dobierają modalizatory w sposób odpowiedni do treści wypowiedzi oraz czy plasują je na prawidłowej pozycji w zdaniu. Wyniki badania wskazują, że uczący się korzystają z szeregu różnych modalizatorów, które odpowiednio dostosowują do rodzaju tekstu oraz umieszczają na poprawnym miejscu w zdaniu. Zdecydowanie najczęściej występującym modalizatorem w obu typach tekstów była negacja *inte*. Ponadto w opowiadaniach przeważają modulanty, wyrażające postawę nadawcy w stosunku do przekazywanej informacji (jak np. *kanske* ‘może’, *tyvärr* ‘niestety’), a w streszczeniach najczęściej pojawiają się konektory (np. *alltså* ‘zatem’, *ändå* ‘mimo to’) oraz intensyfikatory (np. *bara* ‘tylko’). Jeśli chodzi o pozycję w zdaniu, zdecydowana większość modalizatorów została użyta w zdaniach prostych oraz umieszczona poprawnie. Błędy w szyku najczęściej pojawiają się w zdaniach podrzędnych, z wyjątkiem zdań z negacją *inte*. Zdaniem Kowal może to sugerować, że na poprawność umieszczenia negacji w tych kontekstach wpływa długość zdania i związane z nią trudności w przetwarzaniu. Dodatkowo, porównanie stopnia opanowania negacji oraz pozostałych modalizatorów wskazuje na znaczenie inputu językowego – *inte* jest bowiem elementem, na którego umieszczenie zwraca się szczególną uwagę w materiałach do nauki języka szwedzkiego.

4.4. Pozycja podmiotu

Kolejną charakterystyczną cechą języków skandynawskich, która zainspirowała rozległy obszar badań, jest obowiązkowe wypełnienie miejsca podmiotu w zdaniu. Podmiot musi być obecny we wszystkich zdaniach zawierających czasownik w formie finitywnej, z wyjątkiem zdań w trybie rozkazującym. Zasada ta sprawia, że miejsce podmiotu mogą zająć elementy zarówno istotne z semantycznego punktu widzenia (jak np. zaimki osobowe czy dłuższe frazy nominalne), jak i te znaczeniowo puste, wyrażane poprzez zaimek *det* ‘to’. Skandynawskie *det* posiada szereg funkcji. W znaczeniu anaforycznym jest często uży-

wane, aby odnieść się do wcześniejszej informacji lub wspomnianego już elementu. Jako podmiot formalny wypełnia miejsce podmiotu w różnych typach zdań (norw. *det-setninger*). MacDonald (1998) wyróżnia spośród nich trzy: (a) zdania, w których *det* służy jedynie spełnieniu obowiązku formalnego (np. *Det regner*: ‘Pada (deszcz).’), (b) zdania egzystencjalne, które najczęściej wprowadzają nową informację i w których podmiot właściwy realizowany jest w późniejszej części zdania (np. *Det sitter en mann på benken*: ‘Na ławce siedzi mężczyzna.’), (c) zdania emfatyczne, podkreślające wybrany element zdania (np. *Det var Per som studerte biologi i fjor*: ‘To Per studiował biologię w zeszłym roku.’). W duńskich zdaniach egzystencjalnych oraz w części norweskich dialektów w podobnej funkcji może zostać użyte także *der*. Obowiązek wypełnienia miejsca podmiotu w zdaniu oraz wielofunkcyjność elementu *det* sprawiają, że jest to zagadnienie stanowiące duże wyzwanie dla uczących się.

W pierwszych badaniach na ten temat Hammarberg i Viberg (1979) zwrócili uwagę na fakt, że opuszczanie niektórych elementów przez uczących się języka szwedzkiego znacząco wpływa na możliwość interpretacji ról syntaktycznych, tym samym prowadząc do dwuznaczności w odniesieniu do podmiotu i dopełnienia. Zauważyli także, że uczący się nadmiernie korzystają z możliwości opuszczenia podmiotu w drugim członie zdań złożonych współrzędnie. Wiggen (1975) przeprowadził natomiast analizę nagrań, której celem było wyizolowanie elementów obowiązkowych, a jednak często nierealizowanych przez uczących się języka norweskiego. Jak wskazuje, norweskie zaimki osobowe oraz *det* występujące w funkcji podmiotu wyróżniają się jako dwa typy elementów opuszczanych najczęściej. Na częste pominięcie podmiotu formalnego *det* wskazuje również McGhie (1999).

Dalsze badania prowadził Hammarberg (2008), skupiając się na użyciu całej jednostki, jaką jest szw. *det är* ‘to jest’. W analizie korzysta z korpusu sporządzonego na podstawie rozmów osób posługujących się szwedzkim jako językiem pierwszym i jako językiem drugim. Umożliwiło to prześledzenie rozwoju językowego drugiej ze wspomnianych grup od poziomu początkującego do zaawansowanego. Hammarberg wskazuje, że *det är* jest najczęściej występującą dwuwyrazową sekwencją w korpusie. Na początkowych etapach pojawia się ona w użyciu anaforycznym w zdaniach prostych, w połączeniu

z frazą nominalną. Stosunkowo wcześniej jest używana także w zestawieniu z przymiotnikami, przysłówkami i wyrażeniami przyimkowymi. W późniejszym czasie uczący się zaczynają stosować tę sekwencję z frazami bezokolicznikowymi i przyimkami izolowanymi, a także w zdaniach z emfazą. Jeśli chodzi o *det*, które nie ma funkcji wskazującej, a jedynie syntaktyczną, zdania proste zaczynają być stosowane wcześniej niż struktury emfatyczne i konstrukcje związane ze zmianą położenia poszczególnych elementów. Złożoność syntaktyczna ma więc znaczenie dla tempa przyswajania poszczególnych typów tej konstrukcji, a wielofunkcyjność tej jednostki rozwija się stopniowo w czasie. Równie ważnym czynnikiem jest częstotliwość – użycia, które występują rzadziej u natywnych użytkowników języka, pojawiają się i są automatyzowane później również w produkcji ustnej uczących się.

Na analogiczną norweską strukturę *det er* zwraca uwagę także Nistov (1991), badająca norweski L2 rodzimych użytkowników języka tureckiego. Jak zauważa, uczący się dokonują rozróżnienia między podmiotem w formie anaforycznego zaimka osobowego zaimkowym a podmiotem formalnym – podczas gdy ten pierwszy jest umieszczany w jej materiale dość konsekwentnie, obowiązek użycia formalnego *det* stwarza znaczne problemy i jest przyswajany stosunkowo późno. Wyjątek stanowi jednak właśnie często stosowana konstrukcja *det er*, prawdopodobnie interpretowana przez uczących się jako cała jednostka.

W badaniu Salomonsen (2008) uwaga jest natomiast skierowana na znaczenie wpływu języka pierwszego. Jak wskazuje, nabycie zasady obowiązkowego użycia podmiotu stanowi wyzwanie dla uczących się, których język pierwszy dopuszcza jego opuszczenie w części kontekstów. Znacznie mniej problematyczna jest sytuacja odwrotna, w której osoba ucząca się zawsze stosuje podmiot w języku pierwszym, ale w procesie nauczania dowiaduje się, że w języku drugim może go opuścić. W swoim badaniu Salomonsen skupia się na tym, czy istnieje związek pomiędzy nabyciem samej zasady obowiązkowego umieszczenia podmiotu, a użyciem *det* w funkcji podmiotu formalnego¹⁶. Hiszpański, będący językiem pierwszym w badaniu

¹⁶ Postawione przez Salomonsen (2008) pytanie badawcze wynika z teorii bazującej na założeniu, że poszczególne struktury składniowe nie są nabywane osobno. Nabycie jednej z nich sprawia, że inne, które są z nią powiązane, są nabywane automatycznie w tym samym czasie.

Salomonsen, dopuszcza zdania bezpodmiotowe. Dodatkowo, nie ma w nim struktur odpowiadających norweskim zdaniom egzystencjalnym. Zdania emfaticzne istnieją w obu porównywanych językach, jednak w hiszpańskim są one konstruowane bez użycia dodatkowego podmiotu formalnego. Z analizy prac napisanych przez uczących się języka norweskiego wynika, że wszyscy uczestnicy badania rozumieją funkcję podmiotu formalnego *det* i korzystają z niego w zdaniach. Jedynie 14 z 47 badanych konsekwentnie umieszcza podmiot w każdym zdaniu, co interpretowane jest jako negatywny wpływ języka pierwszego. Jeszcze mniejsza grupa pięciu osób poprawnie stosuje *det* w różnych typach bardziej skomplikowanych konstrukcji, zbiorczo zwanych *det-setninger*. Salomonsen konkluduje więc, że użycie zdań z *det* w funkcji podmiotu jest następstwem wcześniejszego nabycia zasady narzucającej użycie podmiotu.

Istnienie podobnej zależności, jednak pomiędzy akwizycją inwersji a obowiązkowego umieszczenia podmiotu, badała również Carlsen (2013). Badanie zostało oparte na produkcji pisemnej oraz na testach akceptowalności gramatycznej, również przeprowadzonych wśród użytkowników języka hiszpańskiego (L1) uczących się norweskiego (L2). Wyniki wskazują, że omijanie podmiotu jest częste na początkowych etapach akwizycji, co prawdopodobnie dzieje się pod wpływem L1. Dodatkowo, na późniejszych etapach stosunkowo duży odsetek uczących się przyswaja zasadę obowiązkowego umieszczenia podmiotu przed rozpoczęciem stosowania inwersji. Sytuacja odwrotna, w której uczący się nabyliby V2 bez zasady obowiązkowego podmiotu, niemal nie ma miejsca. Dlatego też Carlsen wskazuje, że istnieje zależność dotycząca kolejności nabywania tych dwóch zjawisk i to właśnie *subjektstvang* jest zjawiskiem przyswajanym wcześniej.

Celem Carlsen i von Mehren (2012) było natomiast zbadanie, czy umiejętność użycia zaimka *det* i zaimków osobowych w funkcji podmiotu rozwija się inaczej u uczących się na różnych poziomach zaawansowania (A2-C1). Analiza opierała się na tekstach z korpusu ASK, napisanych przez rodzimych użytkowników języków, które nie wymagają obowiązkowego podmiotu (hiszpański, rosyjski, polski) oraz tych, które tą zasadą się kierują (angielski, niemiecki). Rozważanymi czynnikami były więc: (a) język pierwszy uczących się, (b) poziom zaawansowania językowego w norweskim jako L2, (c) typ elementu

zajmującego miejsce podmiotu. Wyniki badania wskazują, że uczący się na niższych poziomach zaawansowania (A2) opuszczają podmiot częściej w porównaniu do bardziej zaawansowanych grup. Podmiot formalny realizowany przez zaimkę *det* jest jednak bardziej problematyczny niż podmiot realizowany przez anaforyczny zaimek osobowy i dotyczy aż 76% niepoprawnie skonstruowanych zdań. W części przypadków jest opuszczany także przez osoby na poziomie B1 i wyższym. Jeśli chodzi o wpływ języka pierwszego, grupy posługujące się niemieckim lub angielskim (L1) znacznie rzadziej opuszczają podmiot w języku norweskim (L2) w porównaniu do pozostałych grup, których L1 należą do grupy języków *pro-drop*. Oba typy podmiotu, tj. podmiot formalny i właściwy, wykazują więc podobną trajektorię rozwoju. Opuszczanie podmiotu formalnego może jednak utrzymywać się dłużej, a czynnikiem dodatkowo modulującym jest wpływ L1.

Odchodząc od zagadnienia możliwości opuszczenia podmiotu, badania Anderssen i in. (2018) skupiły się na jego położeniu względem innych elementów w zdaniu. Bazując na testach akceptowalności gramatycznej, badaniu poddano dwojaką możliwość umieszczenia podmiotu w zdaniach zaczynających się od innego elementu, tj. w pozycji przed lub po okoliczniku (norw. *Derfor likte hun ikke huset* vs. *Derfor likte {Kari} ikke {Kari} huset* ‘Dlatego jej/Kari nie podobał się dom’). Celem badania było zweryfikowanie, czy uczący się są wrażliwi na szereg czynników warunkujących poprawną pozycję, takich jak typ podmiotu (zaimek osobowy vs. fraza nominalna), struktura informacyjna (element tematyczny vs. rematyczny) czy zdanie, w którym się on pojawia (główne vs. podrzędne). Wyniki wykazały, że pomimo subtelnych, w ocenie rodzimych użytkowników, różnic warunkujących położenie podmiotu, uczący się języka norweskiego systematycznie umieszczali podmiot przed okolicznikiem. Co ciekawe, wraz z rosnącym poziomem zaawansowania językowego ta jednolita preferencja jedynie się umacnia, tym bardziej oddalając uczących się od normy języka docelowego. Badanie to zostało powtórzone przy użyciu tych samych materiałów przez Westendorp i Lundquist (2021), którzy oprócz norweskiego L2 dodatkowo przetestowali także szwedzki L2. W kontekście położenia podmiotu ich wyniki potwierdziły wcześniej przedstawione wnioski: uczący się zdają się zakładać, że podmiot ma taką samą dystrybucję niezależnie od formy i konsekwentnie umieszczają go przed okoliczni-

kiem, co skutkuje odchyleniami od normy języka docelowego w części kontekstów.

Næss (2011) skupiła się natomiast nie na funkcji syntaktycznej podmiotu formalnego, a na jego roli w budowaniu struktury informacyjnej zdania. Analiza została oparta na tekstach z korpusu ASK, napisanych przez rodzimych użytkowników języka wietnamskiego. Wyniki wskazują, że pomimo braku strukturalnego odpowiednika podmiotu formalnego w języku wietnamskim, uczący się nader często budują zdania z *det*. Najczęściej pojawiającą się, błędnie stosowaną konstrukcją na wszystkich poziomach zaawansowania jest zdanie, w którym pozornie umieszczone są dwa podmioty (np. norw. *Natur i Norge er det litt forskjellig*, pol. 'Przyroda w Norwegii jest nieco inna'). Jak zauważa Næss, *det* pełni tu funkcję wznawiającą i nawiązującą do podanej wcześniej informacji, co przypomina strukturę informacyjną zdań w języku wietnamskim. Oznacza to, że uczący się błędnie interpretują funkcję *det* w języku norweskim i nadużywają go w celu uwypuklenia wybranego elementu w zdaniu.

Na transfer w obrębie struktury informacyjnej zwraca uwagę także Nistov (2001a, 2004). Analiza materiałów pisemnych oraz ustnych wyprodukowanych przez trzech użytkowników tureckiego (L1) uczących się języka norweskiego (L2) wskazała na nadmiernie częste użycie norw. *der* 'tam'. *Der* pojawiło się szczególnie w zdaniach egzystencjalnych (norw. *det-setninger*), które zazwyczaj konstruowane są z norw. *det* 'to'. Choć język turecki, będący L1 uczących się, nie posiada ekwiwalentnej struktury syntaktycznej służącej prezentowaniu nowych informacji, cechuje się bardziej przestrzenną niż czasową konceptualizacją następujących po sobie sytuacji. Dlatego też zdaniem Nistov *der* używane jest przez tureckich uczących się jako element anaforyczny, służący nawiązaniu do poprzedniego dyskursu i będący konsekwencją transferu konceptualnego z L1.

4.5. Inne elementy składniowe

Poza zdecydowanie dominującymi zagadnieniami pozycji podmiotu, orzeczenia i okoliczników, część badaczy zwraca uwagę także na inne obszary składni języków skandynawskich. Jednym z nich jest obowiązek

zwerbalizowania dopełnienia w przypadku czasowników przechodnich. Na pewne trudności w tym zakresie wskazuje wspomniana wcześniej Nistov (1991). W swoim materiale zaobserwowała tendencję do częstszego opuszczania dopełnienia bliższego niż dalszego, co jest zgodne z zasadami języka tureckiego, będącego L1 badanych. Teksty narracyjne tureckich uczących się ogółem wykazały także większą liczbę przypadków niestosowania dopełnienia w kontekstach obligatoryjnych (Nistov, 1999, 2001b). Na transfer w tym zakresie wskazuje również Jin (2009), badająca język norweski nabywany jako trzeci (L3) po chińskim (L1) i angielskim (L2). W badanej triadzie jedynie L1 zezwala na opuszczenie dopełnienia, podczas gdy L2 i L3 cechują się obowiązkiem jego umieszczenia w zdaniu. Testy akceptowalności gramatycznej wykazały jednak, że uczący się akceptują zdania bez dopełnienia zarówno w L2, jak i L3, choć w przypadku norweskiego dzieje się to w znacznie większym stopniu. Wyniki wskazują więc na znaczny wpływ języka pierwszego w zakresie tej struktury.

Również wspomniane w poprzednim podrozdziale badania Anderssen i in. (2018) rozważają położenie dopełnienia względem innych części zdania. Podobnie jak w przypadku podmiotu, norweskie dopełnienie może znaleźć się przed modalizatorem (norw. *Hun likte det ikke* ‘Jej się to nie podobało’) lub po (norw. *Hun likte ikke huset* ‘Jej nie podobał się dom’), a jego pozycja jest zależna od typu elementu, który wypełnia to miejsce. Badania wskazują, że uczący się nie dostrzegają subtelnych różnic warunkujących położenie dopełnienia i konsekwentnie umieszczają je po modalizatorze. Odwrotnie jednak niż w przypadku podmiotu, z rosnącym poziomem zaawansowania językowego można zaobserwować stopniowe rozróżnienie pomiędzy zaimkiem a frazą nominalną w funkcji dopełnienia oraz rozwój w kierunku struktury docelowej. Badania zostały powtórzone przez Westendorp i Lundquist (2021), jednak z uwzględnieniem potencjalnie znaczącego wpływu języka pierwszego – grupa osób posługujących się różnymi językami jako L1 została porównana z grupą użytkowników języka holenderskiego (L1). To zestawienie skutkowało wynikami odmiennymi niż w badaniu Anderssen i in. (2018) – uczący się posługujący się także językiem holenderskim (L1) umieszczali dopełnienie nie po, a przed modalizatorem, prawdopodobnie na skutek transferu z języka pierwszego.

W jedynym badaniu na ten temat Tenfjord i Kinn (2017) sprawdzili użycie struktury, w ramach której przyimek jest pozostawiony

na końcu zdania, a dopełnienie przeniesione zostaje w inne miejsce, najczęściej na początek (norw. *preposisjonsstranding*; np. *Det tenker jeg ofte på* ‘O tym często myślę’). Analizy dokonują w oparciu o teksty z korpusu ASK, napisane przez uczących się języka norweskiego na dwóch poziomach zaawansowania. Wyniki wskazują, że struktury tego typu używane są przez średnio 1/3 uczących się. Bardziej zaawansowana grupa cechuje się zarówno większą liczbą prób, jak i wyższą poprawnością użycia struktury. Istotnym czynnikiem okazuje się złożoność – im większa jest odległość pomiędzy przyimkiem a dopełnieniem, tym większe jest prawdopodobieństwo, że przyimek zostaje błędnie pominięty.

Równie rzadko poruszonym zagadnieniem jest proces akwizycji czasowników z partykułą. Podczas gdy w języku niemieckim, będącym L1 osób badanych w dwóch dostępnych źródłach, partykuły przyczasownikowe zajmują miejsce po dopełnieniu, w języku szwedzkim znajdują się one zawsze przed (szw. *ta bort diagrammet* vs. **ta diagrammet bort*). Język norweski zezwala natomiast na dowolność w tym zakresie. Wyniki Bohnacker (2007), badającej szwedzki L2, wskazują, że po początkowym okresie wyłącznego stosowania struktury odbiegającej od docelowej uczący się rozpoczynają etap, w którym umieszczają partykuły zarówno przed dopełnieniem, jak i po nim. Bazując na produkcji osób nabywających język szwedzki w środowisku naturalnym, Bohnacker wykazuje, że położenie partykuł przyczasownikowych pozostaje u nich nieprawidłowe po 3, 6, a nawet 9 latach – dopiero na ostatnim etapie badań, po 15 latach od pierwszej ekspozycji, uczący się wykazują się prawidłowym użyciem tej struktury. Schunack (2017) wskazuje natomiast, że pomimo teoretycznej możliwości dwojakiego położenia partykuły w języku norweskim w teście akceptowalności gramatycznej uczący się zdecydowanie preferują umieszczenie jej przed dopełnieniem. Zdaniem Schunack użytkownicy języka norweskiego jako L2 mają świadomość różnych możliwości towarzyszących położeniu partykuły, jednak wybierają opcję, która jest zdecydowanie częstsza.

4.6. Złożoność syntaktyczna

Innym obszarem prężnie rozwijającym się w ostatnich dekadach jest zagadnienie złożoności syntaktycznej. W badaniach nad akwizycją języków drugich uważa się, że jest ona powiązana z kompetencjami uczących się w językach docelowych (por. np. Bulté i Housen, 2012). Badania tego typu mogą być oparte na analizie złożoności struktur składniowych na różnych poziomach, ukazywanej za pomocą szeregu miar (indeksów) złożoności. Badania nad złożonością struktur składniowych w L2 mogą mieć na celu m.in. zobrazowanie rozwoju kompetencji uczących się (np. Kowal, 2016), odniesienie ich umiejętności na danym etapie nauki do skali ESOKJ (Moe, 2012) lub opisanie powiązań między złożonością syntaktyczną wypowiedzi a jej ogólną oceną (Lu, 2017). W ostatnich latach złożoność syntaktyczna badana jest często w ramach triady złożoność-poprawność-płynność, a nurt tego typu badań określany jest akronimem CAF (od angielskich określeń *complexity*, *accuracy*, *fluency*; Housen, Kuiken i Vedder, 2012). Trzeba przy tym zaznaczyć, że choć tradycja CAF stała się w ostatnich latach bardzo popularna, koncepcja stosowania indeksów złożoności do opisu rozwoju L2 bywa również krytykowana (por. np. Baten i Håkansson, 2015).

Badania złożoności składniowej w L2 mogą się od siebie znacznie różnić nie tylko pod względem samego celu, ale także rozmiaru badanych grup (por. teksty napisane przez 113 osób w badaniu Gujord (2021) i dane pochodzące od 2 osób w badaniu Jensena (2022)) oraz liczby i stopnia szczegółowości stosowanych miar złożoności (np. Kyle, 2016). W większości badań nad złożonością języków skandynawskich stosuje się raczej nieskomplikowane, „klasyczne” miary złożoności, w których liczba indeksów waha się od 1 (Baten i Håkansson, 2015) do ok. 10 (Gujord, 2021). Najczęściej powtarzającymi się w badaniach miarami złożoności są indeksy oparte na średniej lub maksymalnej długości jednostek, np. średniej długości zdań graficznych, zdań składowych czy tzw. *t-units*¹⁷ (por. Sobkowiak, 2019).

Ponadto stosowane miary mogą się skupiać na ogólnej strukturze zdania, np. średniej liczbie zdań składowych w zdaniach złożonych

¹⁷ T-unit definiuje się najczęściej jako zdanie główne i ewentualne powiązane z nim zdania podrzędne.

czy też odsetku zdań prostych i złożonych wśród wszystkich zdań (Sobkowiak, 2019). Nieco bardziej skomplikowane są miary ukazujące odsetek zdań współrzędnych bądź podrzędnych wśród wszystkich zdań lub zdań składowych (np. Berggreen i Sørland, 2016). W niektórych badaniach pojawiają się pewne innowacje w postaci dodatkowych miar; Sørensen (2018) i Gujord (2021) stosują indeks biorący pod uwagę zdania połączone współrzędnie, w których pominięto podmiot, Jensen (2022) posługuje się miarami związanymi z występowaniem fraz bezokolicznikowych i fraz werbalnych połączonych współrzędnie, a Mäkilä (2016) miarę ukazującą odsetek zdań z topikalizacją wśród wszystkich zdań.

Złożoność syntaktyczną bada się także w odniesieniu do złożoności fraz. Miary ukazujące złożoność na poziomie frazy najczęściej związane są z maksymalną długością frazy nominalnej (np. Berggreen i Sørland, 2016; Sørensen, 2018). Mogą też jednak dotyczyć pre- i postmodyfikacji fraz nominalnych (Jensen, 2022), a badania rozwoju złożoności mogą też ograniczać się do fraz o ściśle określonych strukturach (Nilsen, 2022).

Oprócz miar skupiających się stricte na złożoności, w badaniach zastosowanie znajdują też indeksy ukazujące różnorodność stosowanych struktur. Wśród nich znaleźć można np. indeks ukazujący liczbę typów zdań składowych w stosunku do ogólnej liczby zdań (Kowal, 2016), czy też odsetek poszczególnych typów zdań podrzędnych wśród wszystkich zdań podrzędnych (Gujord, 2021; Wijers, 2018, 2019). Ponadto niektóre badania dotyczące języków skandynawskich biorą pod uwagę powiązania między złożonością i różnorodnością składniową i leksykalną (np. Kowal, 2016) oraz korelację między złożonością i poprawnością (Gujord, 2021; Mäkilä, 2016). W tych ostatnich pojawiają się np. miary ukazujące odsetek bezbłędnych zdań składowych, podrzędnych lub topikalizacji (Mäkilä, 2016), występowanie błędów związanych z szykiem (Mäkilä, 2016; Moe, 2012) oraz nieco bardziej ogólne (choć trudniejsze do obliczenia) miary poprawności jak *Accuracy Index*, stosowany przez Kowal (2016). Niektóre z miar poprawności bazują z kolei na hierarchii błędów (por. Larsen, 2016).

Wyniki wielu badań wskazują na to, że wraz z postępem procesu nabywania języka drugiego rośnie poziom umiejętności osób uczących się w danym L2, co często znajduje odzwierciedlenie w rosnących war-

tościach poszczególnych indeksów złożoności. Trzeba jednak przy tym zaznaczyć, że przydatność poszczególnych miar w tym kontekście jest różna (por. Bulté i Housen, 2012), a adekwatność niektórych z nich bywa poddawana w wątpliwość (Wijers, 2018). Dla niektórych indeksów naturalna ścieżka rozwoju wydaje się inna – np. wartości wskaźników ukazujące występowanie zdań łączonych na zasadzie współrzędności często (choć nie zawsze) rosną w początkowej fazie, a następnie nieco maleją (Berggreen i Sørland, 2016; Gujord, 2021). Poza tym różne wartości indeksów złożoności mogą też zależeć od szeregu innych czynników, np. od typu zadania (Sørensen, 2018), gatunku tekstu (Polio i Yoon, 2018) lub płci osób uczących się (Berggreen i Sørland, 2016; M. Eriksson i in., 2012; Lahuerta Martínez, 2018).

Szereg badań nad złożonością składniową w językach skandynawskich skupia się na powiązaniach złożoności tekstów z poziomami kompetencji wg skali ESOKJ. Badanie Moe (2010) wykazało statystycznie istotne różnice między tekstami pisanymi przez uczących się na poziomach B1 i B2 w odniesieniu do liczby słów, zdań, zdań podrzędnych, spójników podrzędnych, wariantywności użycia spójników podrzędnych, długości zdań i liczby zdań podrzędnych na zdanie. Ponadto Moe (2010, s. 158) zauważyła, że różnice pomiędzy grupami uczestników i uczestniczek badania z różnymi L1 były mniejsze na wyższym poziomie zaawansowania, w związku z czym wysnuwa wniosek, że na złożoność stosowanych struktur składniowych ma wpływ zarówno poziom zaawansowania, jak i L1. W innym badaniu, w którym Moe (2012) analizowała dane uczących się na poziomach A2, B1 i B2, stwierdziła konsekwentny i statystycznie istotny wzrost długości zdań, odsetka zdań podrzędnych i zróżnicowania typów zdań podrzędnych przy jednoczesnym spadku frekwencji błędów związanych z inwersją i umiejscowieniem okoliczników zdaniowych. W oparciu o wyniki swojego badania Moe (2012, s. 157) zaproponowała opisy skali ESOKJ dla poziomów A2-B2 języka norweskiego dotyczące składni.

Również Sørensen (2018) badała teksty pisane po norwesku (L2) na poziomach A2, B1 oraz B2 i wykazała wzrost średniej długości *t-unit* między A2 i B1 oraz B1 i B2, przy czym różnice między B1 i B2 nie były statystycznie istotne – krzywa wzrostu uległa w tym przypadku wypłaszczeniu. Podobną sytuację zauważyła badaczka w odniesieniu do rozwoju na poziomie frazy nominalnej. Indeks dotyczący frekwencji

zdań współrzędnych osiągnął najwyższą wartość na poziomie B1, zaś na poziomie B2 był nieznacznie niższy. W przypadku frekwencji zdań współrzędnych z elizją podmiotu odnotowano z kolei konsekwentny spadek pomiędzy poziomami A2 i B1 oraz B1 i B2. W przypadku odsetka zdań podrzędnych przypadającego na *t-unit* nie zaobserwowano rozwoju linearnego jak w badaniu Moe (2012) – w danych Sørensen zauważyć można znaczny wzrost od poziomu A2 do B1, po którym nastąpił nieznaczny spadek wartości indeksu od poziomu B1 do B2. Jednocześnie autorka zauważa, że w jej danych widać znaczny spadek odsetka błędnych *t-units* w stosunku do wszystkich jednostek tego typu. Zmiana ta postępuje na kolejnych, coraz wyższych poziomach zaawansowania. Konsekwentny rozwój złożoności fraz nominalnych na różnych etapach nauki języków drugich dokumentują również Berggreen i Sørland (2016), Gujord (2021) oraz Nilsen (2022).

Na podstawie wyników swoich badań Sørensen (2018) przedstawia charakterystykę poziomów A2, B1 i B2. Na poziomie A2 teksty i *t-units* są względnie krótkie, co wynika z faktu, że zdań podrzędnych jest stosunkowo niewiele, a frazy nominalne są rozbudowane w niewielkim stopniu. Wielu uczących się zawarło w swoich tekstach sporo połączeń współrzędnych (w tym z elizją podmiotu), co skutkuje wystąpieniem wielu zdań składowych bezpośrednio po sobie i może dawać wrażenie wyliczania. Dodatkowo wiele *t-units* zawiera błędny szyk lub brakuje im niektórych części zdania. Według Sørensen wskazuje to na fakt, że uczący się znają już złożone struktury, ale nie potrafią ich poprawnie używać, a zatem złożoność pojawia się w ich tekstach kosztem poprawności. Na poziomie B1 uczący się w dużym stopniu tworzą *t-units*, w których oprócz zdań głównych występują podrzędne, a także potrafią rozbudowywać frazy nominalne. Choć sporo *t-units* jest nadal połączonych ze sobą na zasadzie współrzędności, są one dłuższe (z ww. powodów), dzięki czemu teksty są bardziej spójne i nie zawierają szeregu pozornie niepowiązanych ze sobą wyliczeń. Występują nadal błędy składniowe, ale nie wpływają one znacznie na zrozumiałość. Wreszcie, na poziomie B2 wszyscy uczący się z danych Sørensen zawarli w swoich tekstach zdania podrzędne w przynajmniej połowie *t-units*, a wielu z nich potrafi w znaczny sposób rozbudowywać frazy nominalne. Koordynacja występuje stosunkowo rzadko, a spójność tekstów tworzona jest przy pomocy zdań podrzędnych. Stosowane struktury zawierają mniej

błędów, a zatem złożoność nie występuje na tym poziomie kosztem poprawności. Wszystkie wspomniane grupy badacza określa jako wewnętrznie zróżnicowane. Tak jak Moe, Sørensen (2018) podejmuje dyskusję z wytycznymi ESOKJ.

Podobnie jak Sørensen, pewne związki między złożonością i poprawnością w języku norweskim jako L2 wykazała Gujord (2021). W jej badaniu, przeprowadzonym na bazie danych na poziomach od A2 do C1, widać wzrost średnich długości zdań i maksymalnych długości fraz nominalnych, wzrost odsetka poprawnych zdań podrzędnych w stosunku do *t-units* i liczby typów zdań podrzędnych w stosunku do całkowitej liczby zdań podrzędnych. Ponadto frekwencja połączeń współrzędnych zdań składowych wzrosła między poziomem A2 i B1, po czym odnotowała spadek, a rozwój niektórych innych miar (np. związanych z różnorodnością zdań podrzędnych¹⁸) był albo nieregularny, albo nie następował w ogóle (Gujord, 2021, s. 190–191). Wyniki Gujord są częściowo zgodne z wynikami wcześniejszych badań, a autorka stwierdza, że długość zdania oraz frazy nominalnej dobrze ukazują różnice między poziomami ESOKJ, czego nie można powiedzieć o odsetku zdań podrzędnych (Gujord, 2021, s. 194). Gujord zauważa również, że miary złożoności wydają się bardziej adekwatne w kontekście różnic między niższymi poziomami ESOKJ, a na wyższych poziomach różnice te trafniej ukazują miary dotyczące poprawności.

Jak widzimy, nie wszystkie miary złożoności wydają się ilustrować różnice między poziomami ESOKJ w sposób jednoznaczny i konsekwentny. O ile miary związane z długością jednostek, czy to na poziomie zdania, czy frazy ilustrują wspomniane różnice (wzrost złożoności wraz z postępowaniem procesu uczenia się) raczej wyraźnie, o tyle wyniki dotyczące np. indeksów związanych z podrzędnością i współrzędnością odbiegają od siebie w różnych badaniach – nawet tych opartych na danych pochodzących z tych samych poziomów ESOKJ. Zjawisko to jest również widoczne w badaniach śledzących rozwój języków drugich, które nie są związane ze skalą ESOKJ. Na przykład Berggren i Sørland (2016) wykazali w swoich danych konsekwentny wzrost odsetka zdań łączonych współrzędnie, co nie tylko było niezgodne z ich

¹⁸ O różnorodności użycia spójników i typów zdań podrzędnych w kontekście ESOKJ piszą również m.in. Carlsen (2012b), Eliassen (2016), Vaakanainen (2016) oraz Lindström i Lubińska (2022).

oczekiwaniami, ale też stoi w sprzeczności z wynikami np. Sørensen (2018) i Gujord (2021), gdzie odsetek zdań współrzędnych osiągnął najwyższe wartości na poziomie B1, a na wyższych poziomach wartość odpowiedniego indeksu nieznacznie spadła. Według Berggreena i Sørlanda (2016) oraz badań, do których się odwołują, może to wynikać z wieku uczestników ich badania oraz faktu, że język ich wypowiedzi pisemnych może nosić cechy języka mówionego.

Podobnie odsetek zdań podrzędnych daje dość niestabilne wyniki w różnych badaniach. W badaniach Moe (2012) oraz Berggreena i Sørlanda (2016) dla indeksu podrzędności odnotowano konsekwentny wzrost wraz z postępem procesu uczenia się, co jednak nie znajduje potwierdzenia w wynikach Sørensen (2018) ani Gujord (2021). Warto też nadmienić, że miary złożoności oparte na odsetku zdań złożonych spotkały się z krytyką niektórych badaczy – np. Norrby i Håkansson (2007b) zauważają w tym zakresie spore niekonsekwencje w rozwoju uczestników i uczestniczek swojego badania i stwierdzają, że osoby badane potrafią produkować struktury podrzędne jako takie, ale więcej trudu przysparza im opanowanie ich wewnętrznej struktury w postaci prawidłowego szyku. Z kolei Baten i Håkansson (2015, s. 539) stwierdzają, że indeks oparty na podrzędności i indeksy stosowane w tradycji CAF powinny być stosowane nie do obrazowania rozwoju, a raczej wariantywności wśród uczących się języków drugih.

Innym problemem związanym ze stosowaniem miar złożoności jest fakt, że w znacznej części badań analizie podlegają wartości średnie dla danej miary na poziomie grupy (np. określonej za pomocą skali ESOKJ), co w pewien sposób przekłamuje wyniki, ponieważ wartości średnie prezentują pewnego rodzaju „wygładzony” obraz rzeczywistości i rzadko odzwierciedlają indywidualne ścieżki rozwoju (Kowal, 2016, s. 208). Choć tego typu zróżnicowanie na poziomie jednostki przybiera różne rozmiary w zależności od poziomu zaawansowania, charakterystyki badanej grupy czy też danej miary złożoności, zjawiska tego nie można ignorować. W odpowiedzi na ten problem pojawił się szereg badań w duchu teorii systemów dynamicznych. (ang. *Dynamic Systems Theory*, DST), która zakłada, że rozwój uczących się języków drugih nie jest linearny oraz może odbywać się w sposób chaotyczny i nieprzewidywalny, a do tego cechuje go znaczna wariantywność na poziomie jednostki, co podaje w wątpliwość istnienie uniwersalnych sekwencji

w przyswajaniu języków drugih. Dodatkowo w ramach DST postuluje się istnienie nieodczownych wzajemnych zależności pomiędzy różnymi elementami systemu językowego, w tym wzajemnych powiązań między złożonością, poprawnością i płynnością, które na różnych etapach nauki mogą ze sobą konkurować lub wzajemnie się wspierać (por. np. Kowal, 2016; Larsen, 2016). Liczne badania w nurcie CAF również zdają się być w zgodzie z koncepcją DST.

Właśnie w duchu DST (i CAF) przeprowadzone zostało podłużne badanie Kowal (2016), które zawiera szereg wniosków wysnutych na podstawie obserwacji akwizycji języka szwedzkiego przez Polaków. Badanie to objęło rozwój złożoności i różnorodności składniowej i leksykalnej, a także poprawności i płynności tekstów pisanych przez 15 studentów filologii szwedzkiej z polskim L1 na przestrzeni 3 lat. W badaniu wzięto pod uwagę zarówno rozwój wspomnianych aspektów systemu językowego osobno, jak i ich wzajemne interakcje – na poziomie grupy oraz u poszczególnych uczących się. Wyniki badania Kowal wskazują z jednej strony na znaczne zróżnicowanie w rozwoju złożoności, poprawności i płynności interjęzyka badanych pod względem poziomu i tempa rozwoju oraz jego dynamiki na poszczególnych etapach nauki języka szwedzkiego, z drugiej zaś na znaczne interakcje między złożonością, poprawnością i płynnością. W świetle wyników swojego badania Kowal identyfikuje cztery typy uczących się (o których więcej pod koniec niniejszego podrozdziału) oraz proponuje kolejność rozwoju języka drugiego. W początkowej fazie nauki jako pierwsze pojawiają się płynność i poprawność. Dzieje się tak, ponieważ uczący się posługują się mniej złożonymi strukturami składniowymi i ograniczonym słownictwem. To te cechy odznaczają się na początku nauki większą dynamiką wzrostu. Złożoność rośnie natomiast powoli, a jej główny rozwój przypada na późniejsze stadia nauki (Kowal, 2016, s. 216).

Na podstawie wyników badań opartych m.in. na kryteriach złożoności i poprawności zidentyfikowano następujące typy uczących się: *The Risk-taker*, *The Recycler* i *The Careful and Thorough* (Norrby i Håkansson, 2007b), które pojawiają się również w późniejszych publikacjach (np. Mäkilä, 2016; Wijers, 2019), a nawet doczekały się modyfikacji i uzupełnień – Kowal (2016) dodała do tej klasyfikacji typ *The Wanderer*. Według Norrby i Håkansson (2007b, s. 62) uczący się należący do typu *Risk-taker* wydają się próbować pisać w L2 jak w języku ojczystym, ale

jest to dla nich cel zbyt ambitny. W efekcie produkują teksty, które są zbyt złożone jak na ich kompetencje gramatyczne (por. tzw. hipoteza *Trade-Off*), przez co w ich tekstach występuje sporo błędów formalnych. Jak dodaje Kowal (2016, s. 214), uczący się tego typu odznaczają się wysoką płynnością, ponieważ wydają się nie zastanawiać zbyt długo nad tworzonymi tekstami. Jak stwierdza Wijers (2019, s. 148), teksty tego typu zazwyczaj są oceniane nisko, zaś na znacznie lepsze oceny mogą liczyć uczący się typu *Careful and Thorough*¹⁹. U „ostrożnych i uważnych” uczących się rozwój poprawności i złożoności wydaje się iść ramię w ramię – popełniają oni znacznie mniej błędów mimo budowania dłuższych zdań oraz stosunkowo wysokiej różnorodności składniowej i leksykalnej. Dzieje się to jednak kosztem płynności i bierze najprawdopodobniej z tego, że często sprawdzają napisane już fragmenty tekstu i wprowadzają w nich poprawki, choć używają struktur, które już znają i, jak się wydaje, dobrze opanowali. Uczący się tego typu uzyskują często pozytywne wyniki i są postrzegani jako osoby, które dążą do tego, aby w pełni wykorzystać poznane struktury i słownictwo (Kowal, 2016, s. 215; Norrby i Håkansson, 2007b, s. 63). Jak podają Norrby i Håkansson (2007b, s. 64) uczący się należący do typu *Recycler*, używają tylko dobrze sobie znanych struktur, co ma pozytywny wpływ na poprawność wypowiedzi (uczący się nie podejmują żadnego ryzyka), ale na przestrzeni czasu nie widać u nich oznak rozwoju. Typ ten nieco przypomina profil *Wanderer* z klasyfikacji Kowal (2016, s. 215), dla którego charakterystyczne są niskie wyniki w zakresie zarówno złożoności, jak i płynności oraz poprawności. Do wspomnianej klasyfikacji Kowal dodała typ *Smart Learner*. Są to uczący się, którzy bardzo dobrze radzą sobie w kontekście wszystkich trzech opisywanych wymiarów – nawet jeśli w danej chwili ich uwaga jest bardziej lub mniej skupiona na którymś z nich. Należy jednak zauważyć, że niekoniecznie są to osoby, które uczą się szybko (Kowal 2016, s. 215). Warto też przy okazji dodać, że poszczególni uczący się mogą posiadać cechy kilku typów jednocześnie (Wijers, 2019), a także, że w trakcie procesu nauki języka drugiego mogą zmienić typ (Mäkilä, 2016).

¹⁹ W klasyfikacji Kowal (2016): *careful learner*.

4.7. Podsumowanie i wnioski dydaktyczne

Podsumowując, dotychczasowe rozważania dotyczące nabywania składni języków skandynawskich wyraźnie koncentrują się na trzech obszarach: pozycji podmiotu, orzeczenia oraz okoliczników. W odniesieniu do pierwszego z nich przeprowadzone do tej pory badania wskazują, że obowiązek podmiotu w zdaniu może być szczególnie problematyczny dla uczących się, których język pierwszy tego nie narzuca. Zauważalne trudności sprawia podmiot formalny, pełniący funkcję wyłącznie syntaktyczną (np. Carlsen i von Mehren, 2012; Nistov, 1991). Opuszczenie podmiotu najczęściej ma jednak miejsce na początkowych etapach nauki języka, a na wyższych poziomach zaawansowania uczący się zdają się ten obowiązek opanowywać. Na znaczny wpływ języka pierwszego wskazują również badania dotyczące pozycji orzeczenia. Nabycie szyku zgodnie z zasadą V2 oraz inwersji może być znacznie trudniejsze dla osób, których L1 – np. język polski – nie cechuje się tak dużą restrykcyjnością pod względem składni jak języki skandynawskie. Równocześnie należy pamiętać, że zasada V2 przeważnie nabywana jest stosunkowo późno i konsekwentne stosowanie zasady inwersji we wszystkich obowiązkowych kontekstach jest czymś, co można zauważyć dopiero na poziomie B2 (np. Lahtinen i Paavilainen, 2011). Na wcześniejszych etapach warto jednak uczyć uczących się na konteksty, które ją powodują – na szczególną uwagę zasługują zaimki pytające, które pomimo tożsamej formy mogą rozpoczynać zarówno zdania główne (pytające), jak i wprowadzać zdania podrzędne – wchodzić w skład konstrukcji mowy zależnej (zob. np. Johansen, 2008). Z tego samego względu warto podkreślać także zasady towarzyszące prawidłowemu umieszczeniu modalizatorów. Wiedząc, że w momencie nabycia negacji postwerbalnej uczący się nazbyt uogólniają jej położenie (np. Monsen, 2012), możemy zwrócić szczególną uwagę na jej umiejscowienie w poszczególnych typach zdań. Co równie istotne, jak zauważa Kowal (2021), warto jest wskazywać nie tylko na położenie negacji, ale także na inne modalizatory, pojawiające się w inpusie językowym znacznie rzadziej. Dlatego też, pomimo tego, że charakteryzują się one tą samą dystrybucją, są one przyswajane znacznie wolniej. Z zagadnieniami dotyczącymi składni wiąże się też kwestia złożoności składniowej, bezpośrednio powiązanej z rozwojem

kompetencji językowych oraz charakteryzującej się znacznymi różnicami indywidualnymi między uczniami. W procesie dydaktycznym warto zwracać uwagę nie tylko na rozwój różnych aspektów złożoności, lecz także na ich powiązanie z innymi aspektami biegłości językowej, takimi jak płynność czy poprawność. Bazując na wskazanym przeglądzie stanu badań, który wskazuje na pewne potencjalnie problematyczne obszary, w rozdziale 6 zarysujemy propozycje nauczania gramatyki języków skandynawskich.

Rozdział 5.

Słownictwo

5.1. Wprowadzenie

Opanowanie słownictwa jest niewątpliwie najbardziej podstawowym zadaniem, jakie czeka uczących się języka drugiego. Badania wskazują nie tylko na to, że komunikacja w sprzyjających warunkach (kontakt wzrokowy, wspierający partner) jest możliwa niemal bez środków gramatycznych, ale również na to, że znajomość słownictwa jest warunkiem rozwoju systemu gramatycznego i fonologicznego w języku drugim (Webb i Nation, 2017, s. 5). Zastanawiające jest zatem, że zagadnienie przyswajania słownictwa w początkowym okresie badań nad nabywaniem L2 rzadko było podejmowane przez badaczy. Źródło tego stanu rzeczy można upatrywać m.in. w postrzeganiu procesu akwizycji słownictwa jako mało systematycznego i przez to trudnego do opisanania czy wręcz mało interesującego z naukowego punktu widzenia (Milton, 2009, s. 1). Z drugiej strony, Anne Golden twierdzi, że badania skandynawskie różnią się w tym zakresie znacząco od literatury anglojęzycznej i uznaje, że studia nad przyswajaniem słownictwa w języku drugim należą do centralnego nurtu w Skandynawii (Golden, 2017, s. 1). Należy również nadmienić, że liczne opracowania nt. leksyki skupiały się na języku podręczników szkolnych i rozwoju języka naukowego u dzieci i młodzieży reprezentujących mniejszości językowe w Skandynawii. Jako że zagadnienia te nie mają bezpośredniego przełożenia na grupę docelową opisywaną w tej monografii, zostaną opisane tylko w takim zakresie, jaki można uznać za celowy.

Zasób słownictwa, zarówno osoby uczącej się danego języka jako drugiego, jak i rodzimych użytkowników tego języka, jawi się jako kwestia indywidualna, zależna od potrzeb i zainteresowań danej osoby. Według Viberga (1988; cyt. za: Enström, 2004), aby móc ze zrozumieniem czytać szwedzkie gazety codzienne, potrzebny jest zasób około 40 000 słów. Jednocześnie należy zauważyć, że każdy użytkownik języka zna poszczególne słowa w różnym stopniu. Zazwyczaj wyróż-

nia się takie komponenty znajomości słów jak komponent formalny, syntaktyczny, semantyczny i pragmatyczny (Golden, 2022, s. 69). Powszechnie rozróżnia się także znajomość receptywną (rozumienie) od produktywnej (używanie) i zauważa, że to produktywne konteksty użycia słownictwa są trudniejsze do opanowania przez uczących się (Ehmer, 2001; Enström, 2004; Golden, 2022). Co więcej, przenoszenie zasobu słownictwa z receptywnego do produktywnego jest czasochłonne i w kontekście nauki poza środowiskiem, gdzie używa się danego języka na co dzień, wymaga dużego wysiłku ze strony zarówno uczącego się, jak i nauczyciela (Ehmer, 2001).

Rozróżnienie na słownictwo receptywne i produktywne ma również duże znaczenie dla pomiarów leksykonu u uczących się. Istnieje szereg kryteriów, które można zastosować, a których szczegółowe omawianie w tym rozdziale nie jest zasadne. Możemy jedynie nadmienić, że receptywny zasób słownictwa można mierzyć za pomocą testów rozumienia tekstu pisanego i mówionego. Słownictwo produktywne można z kolei opisywać za pomocą wskaźników gęstości leksykalnej (*lexical density*), tj. stosunku występujących w tekście słów leksykalnych do wszystkich wyrazów, zróżnicowania leksykalnego (*lexical variation*), tj. stosunku typów (*type*) do okazów (*token*), a więc wyrazów niepowtarzających się do wszystkich wyrazów użytych w tekście, poprawności leksykalnej oraz wyrafinowania leksykalnego (*lexical sophistication*), tj. przynależności użytych słów do poszczególnych kategorii frekwencyjnych (Hyltenstam, 1988; M. Monsen, 2008; por. Seretny, 2015). Większość opisywanych przez nas badań wykorzystuje pisemną i w mniejszym stopniu ustną produkcję językową uczących się, by analizować zakres opanowania przez nich poszczególnych obszarów słownictwa.

Plan tego rozdziału jest następujący: w podrozdziale 5.2 przedstawimy przegląd ogólnych badań dotyczących akwizycji słownictwa języków skandynawskich, zwracając szczególną uwagę na tendencje dominujące w publikacjach z poszczególnych krajów. Wśród nich umówimy również badania eksperymentalne, które opisują strukturę wielojęzycznego leksykonu (por. 5.2.2). W podrozdziale 5.3 zostaną omówione badania skupiające się na jednowyrazowych jednostkach leksykalnych, tj. pojedynczych słowach podzielonych na podstawie klasyfikacji części mowy ich funkcji bądź budowy morfologicznej. Podrozdział 5.4 jest poświęcony elementom leksykalnym składającym

się z wielu wyrazów, czyli różnego rodzaju frazeologizmów, również o charakterze metaforycznym. Należy tutaj nadmienić, że Golden (2017) uważa właśnie nurt badań nad zwrotami metaforycznymi za jeden z trzech głównych w skandynawskich badaniach nad rozwojem leksyki (por. 5.2).

Warto również zauważyć, że w ostatnich latach coraz większą popularność zyskują teorie językoznawcze tworzące nurt konstrukcyjno-kognitywny, które odrzucają strukturalistyczny rozdział elementów językowych na przynależnych do sfery leksyki lub gramatyki i proponują opis języka jako zbioru konstrukcji, tj. skonwencjonalizowanych połączeń form i znaczeń (np. Goldberg, 1995). Badania z tego nurtu nie dadzą się zatem jednoznacznie przypisać do „tradycyjnych” poziomów opisu języka; wybrane badania reprezentujące nurt konstrukcyjny zostaną omówione w podrozdziale 5.4.

5.2. Przegląd badań nad słownictwem w językach skandynawskich jako drugich

Wśród badań leksyki języków skandynawskich jako drugich można zauważyć dość duże zróżnicowanie tematyczne. Anne Golden (2017) skupia się na trzech głównych wątkach, jednocześnie zauważając, że przegląd ten nie jest wyczerpujący dla całej dziedziny. Wyróżnia ona wątek typologiczny, reprezentowany przede wszystkim przez badania Åkego Viberga (patrz 5.2.1), wątek języka podręczników oraz wątek języka metaforycznego. Jak już wspomnieliśmy, drugi z wymienionych wątków nie jest bezpośrednio przydatny dla tego opracowania, a dwa pozostałe zostaną szczegółowo omówione w kolejnych częściach.

W Norwegii dominują studia oparte na korpusie ASK (Tenfjord i in., 2009), w szczególności poświęcone przymkom oraz wybranym grupom czasowników, jak również badania metafor. Badania te nierzadko skupiają się na zagadnieniu transferu z L1 (lub innych znanych języków), a niektóre z nich, szczególnie badania Golden (2015), Szymańskiej (2014, 2017) oraz Horbowicz i Janik (2018, 2020), są oparte na danych pochodzących od uczących się z językiem polskim jako pierwszym. Większość norweskojęzycznych opracowań jest poświęconych słownictwu w tekście pisanym, ale pojedyncze skupiają się

na leksyce w tekście mówionym (np. Horbowicz, 2017) bądź stosując metody eksperymentalne (Holst, 2021).

Zagadnieniem często podejmowanym w badaniach nad leksyką języka duńskiego jako drugiego jest transfer leksykalny. Znaczna część badań w tym zakresie prowadzona jest przez Teresę Cadierno i jej współpracowników. Są one poświęcone „semantyce ścieżki” i realizacji konstrukcji wyrażających ruch w języku duńskim (Cadierno, 2010; Jessen, 2014).

W opisach szwedzkich z kolei rozpiętość badań jest dość znaczna. Oprócz wspomnianych prac Viberga można wymienić badania poświęcone specyficznym strukturom leksyki, takim jak np. idiomy (Prentice i Sköldbberg, 2013) lub złożenia (Loenheim, 2019), ale też złożoności leksykalnej i jej wpływowi na ocenę umiejętności języków uczących się (Agebjörn, 2017). Również w Szwecji jest stosunkowo najwięcej badań nad uczeniem się opartym na konstrukcjach, co wynika z faktu, iż w Göteborgu jest bardzo silne środowisko reprezentujące ten nurt (np. Håkansson, Lyngfelt i Brasch, 2019; Prentice i Tingsell, 2019).

Choć w Szwecji badania z wykorzystaniem korpusów językowych nie są tak rozpowszechnione jak w Norwegii, gdzie korpus ASK wykorzystywany jest przez bardzo wielu badaczy, dla języka szwedzkiego dostępna jest rozbudowana lista frekwencyjna wyrazów opracowana w ramach projektu KELLY (KEYwords for Language Learning for Young and adults alike), obejmująca ok. 9000 wyrazów najczęściej występujących w korpusie SweWAC i zawierająca m.in. informacje o ich frekwencji oraz przypisanym im poziomie ESOKJ (Kilgariff i in., 2014). Lista ta może być przydatna np. do opracowywania list słownictwa lub innych materiałów dydaktycznych oraz ich oceny, a także w różnego rodzaju badaniach dotyczących akwizycji języka szwedzkiego jako obcego.

5.2.1. Leksykon wielojęzyczny

Całość słownictwa znanego danej osobie, wraz z jego organizacją, określa się terminem leksykonu mentalnego, zwanego też słownikiem umysłowym. We wczesnych badaniach struktury kompetencji językowej osób wielojęzycznych zakładano, że każdy z języków znanych

danemu użytkownikowi jest przechowywany w umyśle w oddzieleniu od innych języków (tzw. wielojęzyczność równoległa). Od końca lat 70. to podejście do wielojęzyczności było poddawane w wątpliwość, m.in. przez Jima Cumminsa, który twierdził, że kompetencja w obu językach jest ze sobą powiązana. Twierdzenie to nosi nazwę *Common Underlying Proficiency* (CUP) i bywa ilustrowane jako góra lodowa, gdzie komponenty wspólne dla wszystkich znanych języków są ukryte pod wodą, podczas gdy widoczne są tylko poszczególne „szczyty” wystające ponad wodę (Cummins, 1983). Współczesne badania neurolingwistyczne potwierdzają, że używanie jednego ze znanych języków sprawia, że również inne znane języki się aktywują, są łatwo dostępne i wręcz konkurują ze sobą.

Od połowy lat 70. ubiegłego wieku badania typologiczne nad strukturą szwedzkiego leksykonu, również w zestawieniu z innymi językami, prowadził Åke Viberg. Szczególną uwagę poświęcono w nich semantyce czasowników podstawowych, czyli czasowników najczęściej występujących w językach świata i jednocześnie reprezentujących różne pola semantyczne (np. w polu semantycznym czasowników percepcji czasownik o znaczeniu WIDZIEĆ jest typologicznie bardziej uniwersalny niż czasownik o znaczeniu SŁYSZEĆ). Viberg (1993) wykazał, że 6-letnie dzieci uczące się języka szwedzkiego jako drugiego chętnie wybierają właśnie podstawowe czasowniki, które nie są nacechowane typologicznie, a unikają tych wyrażających relacje specyficzne dla danego języka (np. polisemicznego *få* ‘dostać’ i czasowników wyrażających położenie w przestrzeni). Jego dalsze badania skupiały się nierzadko właśnie na czasownikach specyficznych dla języka szwedzkiego, które omówimy w podrozdziale 5.3.1.

Jedną z metod badania struktury leksykonu mentalnego w języku drugim jest metoda skojarzeń wielojęzycznych. Dla języka szwedzkiego badanie takie przeprowadziły Håkansson i Norrby (2005), a jednym z celów badania było ustalenie, czy i w jaki sposób kontekst nauki wpływa na leksykon w języku drugim. Wykazano, że uczący się języka szwedzkiego jako drugiego (w Malmö) oraz obcego (w Australii) różnią się od rodzimych użytkowników języka szwedzkiego w zakresie typów skojarzeń: podczas gdy rodzimi użytkownicy języka podawali więcej skojarzeń opartych na relacjach semantycznych (np. synonimów bądź antonimów), uczący się języka szwedzkiego jako drugiego opierali

się raczej na relacjach syntaktycznych (czyli podawali słowa, które często występują w najbliższym kontekście słów-kluczy) lub fonetyczno-graficznych (czyli takie, które brzmią lub wyglądają podobnie do słów-kluczy). Wyniki te wskazują na fakt, że opanowywanie nowego słownictwa ściśle wiąże się z przebudową struktury mentalnego leksykonu. Co ciekawe, badanie to powtórzyła Kowal (2018) w grupie początkujących studentów języka szwedzkiego z Polski, jednak jej wyniki znacząco odbiegają od tych uzyskanych przez Håkansson i Norrby (2005). Studenci badani przez Kowal w większości przypadków podawali tłumaczenia słów-kluczy na język polski i inne znane języki i dodatkowo wspomagali się podobieństwem fonetycznym. Wskazuje to na dominującą strategię przyswajania słownictwa poprzez tłumaczenie go na język ojczysty lub inne znany języki. Jako że badano studentów po pierwszym semestrze studiów, możliwe jest, że wraz z rosnącym poziomem kompetencji w języku docelowym skojarzenia będą w coraz większym stopniu oparte na relacjach syntaktycznych i semantycznych.

5.2.2. Czynniki wpływające na rozwój leksykonu wielojęzycznego

Badania wskazują, że najważniejszym czynnikiem wpływającym na proces przyswajania słów jest częstotliwość ich występowania w języku docelowym (Gujord, 2023a, s. 117). Co więcej, istotna jest nie tylko liczba wystąpień danego słowa, ale przede wszystkim kontekst językowy, skupiający uwagę uczących się na przyswajaniu słownictwa (zagadnienia celowej i incydentalnej nauki słownictwa omawiamy w podrozdziale 5.5). Poza częstotliwością występowania inne czynniki wpływające na przyswojenie słownictwa to bliskość między L1 a L2 (im bliżej języki są spokrewnione, tym łatwiej opanować słownictwo), „rozpiętość” znaczeniowa danego słowa (słowa silnie polisemiczne są trudniejsze do opanowania we wszystkich zakresach znaczeniowych) czy jego obrazowość (słowa obrazowe, najczęściej konkretne, są łatwiejsze do opanowania niż słowa abstrakcyjne; Gujord, 2023a, s. 118).

Powszechnie uważa się, że w nauce nowego języka łatwiej opanowuje się kognaty, tj. wyrazy pokrewne, których forma i znaczenie są zbliżone w języku pierwszym i drugim (lub dwóch językach drugich znanych uczącemu się). Kognaty są również bardziej dostępne w lek-

sykonie mentalnym, co sprawia, że łatwiej jest je wykorzystać w produkcji językowej (Holst, 2021, s. 9). By przetestować tę hipotezę, Holst poprosił grupę uczących się, zamieszkałych w Norwegii władających językiem arabskim jako pierwszym, by zreferowali historię na bazie sekwencji obrazków, raz po angielsku i drugi raz po norwesku. Badanie wykazało, że uczący się chętniej zapożyczali słownictwo pokrewne z norweskiego w tekstach produkowanych po angielsku niż na odwrót, mimo iż większość z nich znała angielski dłużej niż norweski. Wskazuje to, że aktywacja leksykonu mentalnego języka otoczenia, z racji większej dostępności, jest wyższa niż aktywacja leksykonu wcześniej przyswojonego języka. Dodatkowo zauważono, że w obu przypadkach prawie nie pojawiły się zapożyczenia z języka pierwszego badanych, arabskiego. Zinterpretowano to jako dowód, że podczas komunikacji w języku niespokrewnionym z językiem dominującym aktywacja tego ostatniego jest niewielka.

5.3. Jednowyrazowe jednostki leksykalne

W tym podrozdziale przedstawimy badania skupiające się na pojedynczych wyrazach, przypisanych do poszczególnych grup na podstawie różnych kryteriów gramatycznych i funkcjonalnych. Jednym z najbardziej znanych podziałów słownictwa jest podział na części mowy. Z badań nad językiem drugim wynika, że rzeczowniki są opanowywane szybciej niż czasowniki, a te z kolei szybciej niż przymiotniki (Gujord, 2023a, s. 118; Viberg, 1993, s. 377). Wynika to z różnych czynników, m.in. z ich obrazowości (Gujord, 2023a, s. 118). Rozwój języka drugiego w tym zakresie nie różni się od rozwoju języka pierwszego.

Najlepiej zbadaną częścią mowy w językach skandynawskich jest czasownik, niewątpliwie dzięki badaniom Viberga (zob. 5.2.1). Drugą częścią mowy, której poświęcono wiele uwagi, zapewne z racji problemów, jakie sprawiają uczącym się, są przymyki. Ponadto, zainteresowanie badaczy przyciągnęły elementy modalne (takie jak przysłówki) oraz jednostki leksykalne wydzielone na podstawie ich budowy, tj. złożenia.

5.3.1. Czasowniki

Jak już wspomnieliśmy, jednym z pionierów badań nad leksyko-nem mentalnym języka szwedzkiego był Åke Viberg. Jego badania przyczyniły się m.in. do popularyzacji badań nad czasownikami podstawowymi i ich roli w języku. Wykazano np., że 20 najczęstszych czasowników stanowi aż 50% wszystkich wystąpień czasowników w tekście, podczas gdy dla rzeczowników jest to tylko 8% (Viberg, 1991; cyt. za: Golden, 2017). W pracy Viberga (1993) wykazano istotną rolę czasowników podstawowych w rozwoju syntaktycznym i morfologicznym, gdzie np. czasownik *veta* ‘wiedzieć’ był w języku dzieci podstawą do pojawienia się zdań nominalnych rozpoczynających się od słów pytających. Podobne zresztą wyniki uzyskały Horbowicz i Nordanger (2021) w badaniu rozwoju norweskiego L2 u dorosłych. Viberg zauważa również, że opanowanie podstawowych czasowników daje sukces komunikacyjny, a dalszy rozwój leksykalny tej kategorii wydaje się być dość czasochłonny (1993, s. 368).

Wyniki badań Viberga (1993) pokazują także, że uczący się preferują czasowniki typologicznie neutralne, a unikają czasowników, które realizują wzorce specyficzne dla danego języka. Wśród takich czasowników w językach skandynawskich są czasowniki wyrażające położenie oraz czasownik *få* ‘dostać’, który jest silnie polisemiczny i oprócz swojego podstawowego znaczenia obejmuje również realizację funkcji modalnych, aspektowych oraz kauzatywnych (Viberg, 2012). Z kolei użycie czasowników wyrażających zmianę położenia w przestrzeni, takich jak *lägga* ‘położyć’, *sätta* ‘posadzić’ i *ställa* ‘postawić’, zostało zbadane w formie eksperymentu, w którym uczący się z trzech grup L1 (polski, hiszpański oraz fiński) mieli wydawać instrukcje zgodne z filmami wideo, w których ukazane była zmiana położenia danych przedmiotów (Viberg, 1985; cyt. za: Viberg, 1993). Wyniki badania wskazują, że jeśli w L1 istnieje odpowiednik semantyczny danego czasownika szwedzkiego, tak jak w języku polskim, uczący się nie ma problemu z jego używaniem w swojej produkcji L2. Natomiast kiedy w L1 nie było odpowiednika semantycznego, jak w języku fińskim i hiszpańskim, uczący się preferowali używanie neutralnego czasownika odpowiadającego zakresowi angielskiego *put* ‘kłaść’. Podobne wyniki, tj. wskazujące na unikanie czasowników realizujących wzorce specyficzne dla danego

języka, wykazano również dla czasowników percepcyjnych (Viberg, 2008b; cyt. za: Golden, 2017) czy czasowników wyrażających ruch (Viberg, 2008a; cyt. za: Golden, 2017).

Temat podstawowych czasowników w norweskim L2 podjęła również Golden (2015), skupiając uwagę na czasowniku *gjøre* ‘robić’ i analizując jego użycia w korpusie ASK. Jak w wielu innych badaniach opartych na korpusie ASK, Golden porównała z norweskojęzyczną grupą kontrolną grupy uczących się o odmiennych L1: angielskim, hiszpańskim, niemieckim i polskim; grupy te zostały również porównane między sobą. Golden zwraca uwagę, że choć uczący się generalnie chętnie stosują czasowniki podstawowe, to wydają się ich unikać we frazach o charakterze metaforycznym i idiomatycznym, np. w zwrotach, gdzie czasownik jest częściowo zdeleksykalizowany, jak w angielskim *make a decision* ‘podjąć decyzję’. W badaniu Golden wyróżniła osiem pól znaczeniowych użycia czasownika ‘robić’, dla których punktem wyjścia były konstrukcje angielskie, takie jak kauzatywne ‘robić’, np. *make someone laugh*, lub wspomniany wyżej, czasownik z *make a decision*. Następnie zestawiała norweskie użycia uczestników badania z wyróżnionymi polami znaczeniowymi. Jednym z wyników badania jest częstsze niż u rodzimych użytkowników języka norweskiego używanie czasownika *gjøre* przez uczniów z językiem angielskim i hiszpańskim jako L1, a rzadsze przez osoby z polskim i niemieckim L1. Poza tym użytkownicy norweskiego z polskim L1 najczęściej ze wszystkich grup używali czasownika *gjøre* w funkcji czasownika pomocniczego w nawiązaniu do czynności omawianej uprzednio, natomiast pozostałe zakresy znaczeniowe były realizowane stosunkowo rzadko za pomocą tego czasownika. Golden wiąże ten fakt z wzorcami L1, gdzie wiele grup znaczeniowych realizowanych jest przez odmienne czasowniki, takie jak np. ‘podjąć (decyzję)’ czy ‘sprawić (że się uśmiecham)’. Dodatkowo Golden (2015, s. 106) zauważa, że w zwrotach z czasownikiem występuje stosunkowo mało błędów, a te istniejące można powiązać z kategorią semantyczną czasownika funkcyjnego w połączeniu z rzeczownikiem.

W badaniach nad czasownikami w języku duńskim jako L2, szczególnie ważne miejsce zajmują badania tzw. semantyki ścieżki, tj. sposobów wyrażania formy, kierunku oraz płaszczyzny ruchu. Badania te są związane z relatywizmem językowym oraz teorią Dana Slobina *Thinking for speaking*, która zakłada, że L1 „skłania” użytkowników języka

do zwracania uwagi na specyficzne aspekty wyrażania danych sytuacji językowych (Cadierno, 2010, s. 6). Jedną z takich sytuacji językowych jest właśnie wyrażanie ruchu, w odniesieniu do którego języki dzieli się (w pewnym uproszczeniu) na tzw. *S-languages*, wyrażające sposób ruchu w czasowniku głównym, a ścieżkę za pomocą satelity (np. partykuły), oraz tzw. *V-languages*, wyrażające ścieżkę w czasowniku głównym, a sposób za pomocą okolicznika. Języki skandynawskie, jak również polski, należą do grupy S, podczas gdy np. języki romańskie do grupy V. W badaniu Cadierno (2010) porównywano uczących się z rosyjskim, niemieckim oraz hiszpańskim L1 z duńskojęzyczną grupą kontrolną. Jako że celem badania był opis ruchu, poproszono uczestników o opisanie obrazków przedstawiających różne formy ruchu rozmaitych obiektów. Zbadano również znajomość czasowników wyrażających ruch w języku duńskim, w celu weryfikacji repertuaru środków leksykalnych, jakie do dyspozycji mieli uczestnicy badania. Najciekawsze wnioski istotne dla niniejszej publikacji dotyczą uczących się z językiem rosyjskim jako L1, które pokazują, że nie różnią się oni od grupy kontrolnej pod względem sposobu wyrażania ścieżki (sposób ruchu wyrażany w czasowniku głównym, a ścieżka za pomocą partykuły), podobnie zresztą jak uczący się z niemieckim L1. Również repertuar czasowników wyrażających ruch jest bogatszy w przypadku grupy z rosyjskim i niemieckim L1 niż w przypadku grupy z hiszpańskim L1. Rosyjskojęzyczni uczestnicy badania mieli natomiast problem z wyrażaniem ruchu, podczas którego dochodzi do przekroczenia granicy, np. *Mannen løber ut av huset* 'Mężczyzna wybiega z domu'. W języku rosyjskim, podobnie jak w polskim, przekraczanie granic wyraża się za pomocą prefiksu czasownika, podczas gdy w języku duńskim należy użyć dwóch elementów „satelitarnych”. Wyniki te sugerują, że L1 odgrywa znaczącą rolę w conceptualizacji i wyrażaniu ruchu w L2 i może wpływać na poprawność używanych form. Podobne wyniki uzyskała Jessen (2014), która porównała dwie grupy uczących się języka duńskiego jako L2, z L1 tureckim i niemieckim, ze sobą oraz z duńskojęzyczną grupą kontrolną. Eksperyment polegał na relacjonowaniu krótkich filmów, które przedstawiały przemieszczających się ludzi, małpy człekokształtne oraz inne zwierzęta. Badanie pokazało m.in., że uczniowie z tureckim L1 wyrażają ścieżkę ruchu rzadziej niż uczniowie z niemieckim L1, którzy pod względem częstotliwości

wyrażania ścieżki nie różnili się od grupy kontrolnej. Mimo braku różnic ilościowych zaobserwowano różnice jakościowe w sposobie przedstawienia ścieżki przez uczących się z niemieckim L1. Uczniowie ci preferowali proste wyrażanie ścieżki, z jednym elementem, podczas gdy duńska grupa kontrolna wyrażała ścieżkę kompleksowo, za pomocą wielu elementów.

Celem badań Cadierno (2010) i Jessen (2014) nie były wnioski dydaktyczne, a raczej weryfikacja teorii akwizycji języka drugiego (*Thinking for speaking*) i wpływu L1 na L2. Co więcej, Johansen (2011), która do zbadania tych samych grup L1 co Cadierno (2010) wykorzystwała dane z norweskiego korpusu ASK, nie uzyskała równie jednoznacznych wniosków co do wpływu L1 oraz różnic między badanymi grupami uczących się. Wyniki te mogą sugerować, że wyników badań eksperymentalnych nie można bezpośrednio przełożyć na faktyczny rozwój języka drugiego. Mimo to można stwierdzić, że zarówno nauczyciele, jak i uczący się języków skandynawskich jako drugich zyskują na świadomości różnic między językiem pierwszym a językami docelowymi w zakresie czasowników wyrażających ruch. Strukturom tym warto poświęcić więcej uwagi, szczególnie w aspekcie kontrastywnym. Wydaje się też, że tego typu wyrażenia szczególnie dobrze nadają się do ćwiczeń jako całe konstrukcje (por. 5.4.2, 5.5).

5.3.2. Przyimki

Uważa się, że przyimki, z racji swojej idiomatyczności oraz wieloznaczności, są trudne do opanowania dla wielu uczących się języków skandynawskich. Sundman (2012) przeprowadziła podłużne badanie użycia przyimków przez fińskich nastolatków (wiek 13–15 lat) uczących się języka szwedzkiego w szkole. Okazało się, że choć liczba błędnych użyć przyimków utrzymywała się na stałym poziomie około 15% na przestrzeni trzech lat, wraz z rosnącą kompetencją w języku docelowym zmieniał się rodzaj błędów. Podczas gdy na początku nauki uczniowie opanowywali najpowszechniejsze wyrażenia przyimkowe występujące w podręcznikach jako stałe połączenia (holofrazy), na późniejszych etapach używali przyimków bardziej kreatywnie. Najlepiej opanowane wydawały się przyimki *med* i *av*, podczas gdy przyimki *i*,

på i *om* sprawiały uczącym się więcej problemów. Sundman proponuje, by od początku pracy z językiem zwracać uwagę uczniów na ramy, w których występują dane przyimki, np. [*i* + MIEJSCE], oraz często powtarzać najważniejsze struktury. Szczególnie istotne, w jej ocenie, jest opanowanie zwrotów przyimkowych wyrażających czas, gdyż błędne użycia przyimków mogą prowadzić do nieporozumień.

Również Szymańska (2014, 2017) zwraca uwagę na liczne błędy w używaniu norweskich przyimków *i* oraz *på* w wyrażaniu relacji przestrzennych przez uczniów z polskim jako L1 i analizuje możliwe przyczyny tego stanu rzeczy. Jednym z czynników niewątpliwie jest odmienna konceptualizacja przestrzeni w języku polskim i norweskim. Podczas gdy w teorii oba przyimki wyrażają podobne relacje semantyczne (*i* ‘w’ używamy wyrażając położenie wewnątrz „pojemnika”, podczas gdy *på* ‘na’ oznacza położenie na płaszczyźnie), niektóre rzeczowniki, które w języku norweskim postrzega się jako pojemniki (np. kanapa, drzewo czy piętro), w języku polskim są konceptualizowane jako płaszczyzny. Uczący się, którzy przenoszą wzorce konceptualne ze swojego języka pierwszego do języka docelowego, mogą tym samym popełniać błędy. Kolejnym potencjalnym źródłem błędów jest różnicowanie między doborem przyimka w zależności od tego, czy dany obiekt jest abstrakcyjny czy konkretny. Po norwesku rzeczownik ‘biblioteka’ może łączyć się zarówno z *i*, jak i *på*, w zależności od tego, czy mówimy o konkretnym miejscu, czy o instytucji jako takiej (użycie abstrakcyjne). Szymańska (2017) proponuje, by nauczyciele języka norweskiego uczący grupy z polskim L1 od początku zwracali uwagę uczniów na różnice w konceptualizacji przestrzeni między tymi dwoma językami.

Niestandardowe, odbiegające od normy użycie często używanych przyimków *for* i, *på* oraz *til* było też przedmiotem badania Kristensen i Sørensen (2023), w którym porównywały wypracowania napisane przez uczących się języka duńskiego na poziomie A2/B1 z angielskim L1 z tekstami napisanymi przez rodzimych użytkowników języka duńskiego. Analizie poddano konteksty, w których pominięto przyimek, użyto zbędnego lub niewłaściwego przyimka oraz w których przyimka użyto zamiast innej części mowy. W porównaniach wzięto pod uwagę użycie przyimków we frazach wyrażających czas i miejsce oraz wynikające z łączliwości czasowników i przymiotników. Nienormatywne

użycie przyimków zidentyfikowano wprawdzie w tekstach pisanych przez użytkowników L2, jak i L1, ale w tekstach osób uczących się języka duńskiego było ono zdecydowanie częstsze (występowanie odstępstw od normy w obligatoryjnych kontekstach w zależności od ich typu i przyimka dla L1 waha się między 0,7% a 1,6%, podczas gdy dla L2 między 8,2% a 30,4%). W obu grupach użycie niewłaściwych przyimków było częstsze niż użycie zbędnego przyimka lub jego pominięcie. Również w obu grupach w niektórych przypadkach można je było interpretować jako potencjalne kalki z języka angielskiego. Przyimki użyte zamiast innej części mowy, np. przyimek *til* pojawiający się zamiast wyznacznika bezokolicznika *at* pojawiały się jedynie w grupie L2. Kristensen i Sørensen (2023), zwracając uwagę na istniejące w obu badanych grupach wyzwania związane z używaniem przyimków zgodnie z normą językową, podkreślają znaczenie wariantywności w naturalnej produkcji w L1 jako punktu wyjścia dla opisu i oceny produkcji uczących się języka obcego.

5.3.3. Leksykalne wykładniki modalności

Leksykalne wykładniki modalności to formalnie niespójna grupa elementów językowych, które mają za zadanie modyfikowanie wartości zdania poprzez wyrażanie stosunku mówiącego do przekazywanej treści (Bybee, Perkins i Pagliuca, 1994). Grupa ta obejmuje m.in. czasowniki, przysłówki oraz tzw. partykuły modalne²⁰ (por. Horbowicz, Nordanger i Randen, 2020).

Wśród języków skandynawskich jako drugich język norweski wydaje się być najlepiej zbadany, jeśli chodzi o elementy modalne. Na bazie korpusu ASK Svensson (2012) analizuje użycie czterech typów wykładników modalności: czasowników modalnych, okoliczników modalnych, kombinacji tych dwóch elementów oraz spójników

²⁰ W języku polskim termin ‘partykuła’ odnosi się do mniej jednorodnej grupy wyrazów niż w językach skandynawskich czy niemieckim. W tekście używamy określenia ‘partykuła’ w odniesieniu do krótkich elementów językowych, które w języku mówionym nie są akcentowane i które służą przede wszystkim do wyrażania stosunku mówiącego do przekazywanej treści (por. Borthen, 2018, s. 230).

warunkowych *hvis* i *dersom* ‘jeśli, jeżeli’ w zależności od poziomu kompetencji językowej. Większość czasowników modalnych pojawia się w tekstach uczących się już na poziomie A2, a ich frekwencja nie ulega szczególnym zmianom wraz z rosnącą kompetencją językową. Inaczej jest w przypadku okoliczników modalnych, gdzie wraz z rosnącym poziomem językowym obserwujemy coraz bogatszy repertuar środków. Najpowszechniejszym przysłówkiem jest *kanskje* ‘może’, co zresztą potwierdzają dane Horbowicz (2017) dla języka mówionego. Jeśli chodzi o połączenia czasowników modalnych z okolicznikami, widać dużą różnicę między grupą kontrolną z norweskim jako L1 a grupą użytkowników L2, ponieważ rodzimi użytkownicy języka używają tego typu połączeń ponad dwa razy częściej niż uczący się. Wydaje się zatem, że jest to aspekt użycia modalności, na który warto zwrócić szczególną uwagę w nauczaniu.

Użycie modalności leksykalnej przez polskich uczniów języka norweskiego zbadały także Horbowicz (2017) oraz Horbowicz i Janik (2018, 2020). W badaniu Horbowicz (2017) zestawiono ze sobą repertuar okoliczników używanych przez użytkowników języka norweskiego jako L1 i L2 w rozmowach. Znaczące różnice między badanymi grupami zaobserwowano w częstotliwości używania partykuł modalnych (norw. *modalpartikler*), takich jak wyrażających różny stopień pewności epistemicznej *jo* czy *nok*: podczas gdy dominowały u użytkowników L1, były prawie nieobecne w mowie użytkowników L2. Horbowicz i Janik (2018, 2020) wykorzystały korpus ASK, by porównać wykorzystanie partykuł w piśmie u uczniów języka norweskiego z trzech grup L1 z użytkownikami rodzimymi. W badaniu ilościowym (2018) wykazano, że zarówno różnice między uczącymi się a rodzimymi użytkownikami języka, jak i między grupą z L1 niemieckim a pozostałymi dwoma grupami uczących się, są statystycznie istotne. Grupa z L1 niemieckim używała zatem partykuł częściej niż grupa z L1 polskim i angielskim, ale rzadziej niż rodzima grupa kontrolna. Wynik ten może wskazywać na transfer z L1, jako że partykuły modalne są również powszechnie stosowane w języku niemieckim, podczas gdy w języku polskim i angielskim nie ma równie jednorodnej grupy wyrazów o tych samych funkcjach. Zbadano też korelację pomiędzy używaniem partykuł a poziomem językowym. Pomimo wzrostu liczby stosowanych partykuł modalnych wraz z rosnącą kompetencją w języku docelowym,

największą zmianę – i jedyną, która jest statystycznie istotna – zaobserwowano na granicy poziomów B1/B2 oraz B2. Horbowicz i Janik (2018) konkludują zatem, że to B2 jest poziomem krytycznym dla opanowania tej grupy wyrazów w języku norweskim. Jednocześnie wykazano, że dane z korpusu nie potwierdzają hipotezy, że długość pobytu w Norwegii ma wpływ na używanie partykuł modalnych. Kontynuacją badań z 2018 jest publikacja Horbowicz i Janik (2020), która skupia się na dwóch partykułach modalnych o najwyższej frekwencji w danych grupy kontrolnej, *jo* i *nok*. Celem tego badania było prześledzenie różnic jakościowych w kontekstach stosowania badanych partykuł modalnych, takich jak np. współwystępowanie *jo* i *nok* z różnymi typami czasowników i podmiotów. Analiza ich współwystępowania z czasownikami modalnymi potwierdza wyniki Svenssona (2012) wykazujące, że jest to połączenie stosunkowo rzadko stosowane przez użytkowników norweskiego L2. Jeśli chodzi o podmioty zdań modyfikowanych przez *jo* i *nok*, najczęściej stosowanym był podmiot formalny *det*, szczególnie w połączeniu z czasownikiem *være* ‘być’. Wyniki tego badania mogą sugerować, że niektóre konteksty użycia partykuł modalnych, takie jak po frazie *det er*, są dla uczących się prototypowe i mogą stanowić swojego rodzaju „bramę wejściową” do ich opanowania we własnej produkcji językowej. Prototypowość frazy *det er* zdają się potwierdzać również badania z obszaru składni, przytoczone w rozdziale 4.4.

Oprócz okoliczników wykładnikami modalności epistemicznej mogą również być czasowniki leksykalne i modalne oraz przymiotniki. Horbowicz, Nordanger i Randen (2020) zbadały na bazie danych podłużnych rozwój wykładników kategorii modalności epistemicznej u dwójki studentów biorących udział w intensywnym kursie języka norweskiego od poziomu A2 do B2. Badanie oparte było na teorii systemów dynamicznych (DST, por. 4.6) i miało na celu ukazanie linii rozwojowych i wariantywności form realizujących badaną kategorię. Wyniki pokazują, że do najpowszechniej stosowanych czasowników leksykalnych należały *tro* ‘uważać’ i *synes* ‘sądzić’ oraz *vite* ‘wiedzieć’, w funkcji epistemicznej stosunkowo rzadko zaś występowały przymiotniki i czasowniki modalne. Podobny materiał badawczy, ale rozszerzony do czwórki studentów, wykorzystały również Horbowicz i Nordanger (2021), tym razem skupiając się na rozwoju struktur opartych na czasownikach *tro* i *vite* w ujęciu konstrukcyjnym. Badanie wykazało,

że konstrukcje z oboma czasownikami funkcjonują jako częściowo zleksykalizowane zwroty, tj. niemal wyłącznie w czasie teraźniejszym oraz w połączeniu z podmiotem zaimkowym w pierwszej osobie liczby pojedynczej (*Jeg tror* ‘Myślę’) i z negacją w przypadku *vite* (*Jeg vet ikke* ‘Nie wiem’). Z drugiej strony, konstrukcja *Jeg vet ikke* dla trzech z czterech badanych osób była swojego rodzaju bazą do poszerzania repertuaru zdań podrzędnych, szczególnie tych zaczynających się od spójników utworzonych od zaimków pytajnych, takich jak ‘gdzie’, ‘kiedy’ czy ‘dlaczego’.

Oba omówione badania nie mają wprawdzie bezpośrednich zastosowań dydaktycznych, ale pozwalają zwrócić uwagę na struktury językowe, które z racji częstotliwości używania utrwalają się w umyśle uczących się jako całe zwroty, a następnie podlegają analizie i schematyzacji, która w kognitywnych modelach akwizycji języka drugiego jest jednym z ważniejszych wyznaczników rozwoju językowego.

5.3.4. Złożenia

W językach skandynawskich tworzenie złożzeń jest istotną metodą rozszerzania słownictwa. Jedną z niewielu prac podejmujących temat złożzeń w kontekście L2 jest rozprawa doktorska Loenheim (2019), która bada rozumienie złożzeń u 190 szwedzkich licealistów o różnych profilach językowych. Badanie poświęcone jest złożeniom nominalnym, składającym się z rzeczowników i przymiotników w różnych kombinacjach, w tym również złożeniom trójczłonowym. Uczestnicy badania zostali poproszeni o interpretację 20 złożzeń w formie pytania otwartego oraz o wskazanie poprawnej interpretacji kolejnych 69 złożzeń w formie testu wyboru. Hipotezy dotyczące użytkowników szwedzkiego jako L2 zakładały słabsze ugruntowanie zasady, że ostatni człon złożzenia (człon określany) jest nadrzędny semantycznie i gramatycznie, niższy poziom zrozumienia złożzeń o mniejszej częstotliwości użycia oraz stosowanie zasady analogii przy interpretowaniu złożzeń słabo zleksykalizowanych. Większość hipotez znalazła potwierdzenie w danych; wśród użytkowników szwedzkiego jako L2 widać wyraźnie mniejszą zgodność interpretacji niż wśród rodzimych użytkowników szwedzkiego, a różnice te były jeszcze wyraźniej widoczne w przypadku złożzeń rzadko spoty-

kanych w języku. Co więcej, wyniki przedstawicieli grupy L2 są tym bliższe grupie użytkowników rodzimych im wcześniej zaczęli uczyć się szwedzkiego w dzieciństwie. Tym samym, wyniki Loenheim wydają się potwierdzać hipotezę wieku krytycznego w zakresie rozumienia złożzeń. Różnice między użytkownikami L2 i L1 są bardziej widoczne w odpowiedziach na pytania otwarte niż w teście wyboru, co może wskazywać na większą zależność zrozumienia od obecności szerszego kontekstu językowego w przypadku grupy L2. Zasada analogii jest stosowana przez wszystkie grupy badanych, ale rodzimi użytkownicy języka mają dostęp do większej liczby wzorców, które pozwalają im na poprawną interpretację znaczenia złożzeń. Również w zakresie wskazywania głównego członu złożenia użytkownicy L1 radzą sobie lepiej niż użytkownicy L2. Co ciekawe, złożenia dwuprzymiotnikowe okazują się problematyczne w interpretacji dla wszystkich uczestników badania, co może wskazywać na niski poziom ich konwencjonalizacji semantycznej, mimo pozornie ugruntowanej i często spotykanej formy.

Pomimo ich powszechnego występowania złożenia stanowią stosunkowo mało zbadany temat, który niewątpliwie zasługuje na większą uwagę badaczy i nauczycieli języka drugiego.

5.4. Kilkuwyrazowe jednostki leksykalne

W tej części omówimy badania nad akwizycją jednostek leksykalnych złożonych z więcej niż jednego wyrazu. Należą do nich np. związki frazeologiczne o różnym stopniu zleksykalizowania (stałe, np. idiomy i paremie, oraz łączliwe, zwane również kolokacjami), które z różnych powodów mogą być wyzwaniem dla użytkowników języka drugiego. Na przykład kolokacje z zasady nie są trudne do zrozumienia dla uczących się, ale niejasne zasady łączenia ze sobą ich poszczególnych elementów sprawiają, że użycie tych konstrukcji nierzadko odbiega od normy (Prentice i Sköldbberg, 2013, s. 198). Z kolei stałe związki frazeologiczne mogą sprawiać problemy jako jednostki nieprzejrzyste znaczeniowo: znaczenie całości często jest szersze bądź odmienne od sumy znaczeń poszczególnych elementów. Ponadto kilkuwyrazowe jednostki leksykalne często są polisemiczne, a ich znaczenie jest mało precyzyjne i zmienia się wraz z kontekstem (Prentice i Sköldbberg,

2013, s. 200). Niektóre z nich są oparte na metaforach, które mogą być wspólne dla L1 i L2, szczególnie w przypadku języków należących do wspólnego kręgu kulturowego.

5.4.1. Metafory

Wyrażenia metaforyczne mają niejednoznaczny status w badaniach L2. Z jednej strony zwraca się uwagę na uniwersalny charakter metaforycznego postrzegania świata, w ramach którego szczególnie podkreśla się rolę wspólnego kręgu kulturowego jako źródła tych samych wyrażen metaforycznych w różnych językach. Z drugiej strony, jak wcześniej wspomnieliśmy, metafory jako wielowyrazowe jednostki leksykalne mogą być zrozumiałe, ale stanowić wyzwanie w przypadku własnej produkcji. Dlatego też często zakłada się, że użytkownicy L2 stosują mniej wyrażen metaforycznych niż rodzimi użytkownicy języka. Hipotezę tę zbadała Golden (2012), która zanalizowała użycie metafor w tekstach pisanych przez trzy grupy uczących się języka norweskiego, z różnymi L1 oraz na różnych poziomach opanowania języka docelowego (B1 i B2). Analizie poddano dosłowne i metaforyczne użycie czasownika *ta* ‘wziąć’ w korpusie ASK z założeniem, że użytkownicy języka drugiego rzadziej będą stosować badany czasownik w znaczeniach metaforycznych niż rodzimi użytkownicy norweskiego. Hipoteza ta nie znalazła potwierdzenia w danych: użytkownicy z niemieckim L1 na obu poziomach znajomości języka oraz hiszpańsko- i rosyjskojęzyczni badani na poziomie B2 stosowali więcej wyrażen metaforycznych zawierających czasownik *ta* niż rodzimi użytkownicy języka. Niemniej we wszystkich grupach uczących się widać wzrost odsetka użyć metaforycznych wraz z rosnącym poziomem kompetencji w języku docelowym. Wyniki te należy jednak czytać z pewnym zastrzeżeniem; Golden zauważa, że tematyka tekstu stanowi bardzo istotną zmienną, wpływającą na zakres użycia metafor. Wydaje się zatem, że zakres stosowania metafor przez użytkowników L2 jest trudny do zbadania w danych opartych na produkcji językowej. Wątek różnego zakresu użycia metafor w zależności od tematu tekstu został szczegółowo podjęty u Golden (2021), jednak omawianie go wykracza poza ramy tego opracowania.

Problem różnic w tematach zadań pisemnych w pewnym sensie rozwiązuje Nacey (2020), proponując metodologię ustalania „gęstości metaforycznej” (*metaphor density*) w 22 tekstach z korpusu ASK, zawierających interpretację wiersza. Zamiast porównywać użycie metafor przez użytkowników L1 i L2 Nacey skupiła się na sposobach wyrażania zrozumienia wyrażen metaforycznych z analizowanych wierszy i stwierdziła, że w większości przypadków użytkownicy języka norweskiego jako drugiego rozumieją metafory, a niektórzy okazują to rozszerzając przenośne znaczenie lub proponując alternatywną konstrukcję figuratywną. Należy jednak zauważyć, że wszyscy uczestnicy badania pisali tekst na poziomie co najmniej B1+. Nie można zatem zakładać, że treści metaforyczne są równie zrozumiałe dla wszystkich uczących się, niezależnie od poziomu zaawansowania. Podobne kryterium doboru materiału badawczego zastosowały Ahlgren i Magnusson (2021), które, by zanalizować użycie wyrażen metaforycznych w szwedzkim L2, wybrały teksty podejmujące zagadnienie przyjaźni, poprawnie zakładając, że tak emocjonalny i ważki dla piszących temat będzie skłaniał do stosowania języka obrazowego. Celem badania nie było zmierzenie zakresu „poprawności” stosowanych wyrażen, a raczej zbadanie ich funkcji w tekście i roli w wyrażaniu kreatywności językowej piszących. W badaniu wykorzystano 88 tekstów napisanych podczas oficjalnych egzaminów językowych, czyli materiał zbliżony do tego, z którego korzystały Golden (2012, 2021) i Nacey (2020). Wyniki badania nie mają bezpośrednich implikacji dydaktycznych, ale sugerują, że użytkownicy L2 wykorzystują zarówno zleksykalizowane, jak i nowatorskie wyrażenia metaforyczne. Te ostatnie mogą być ryzykowną strategią na egzaminie językowym, jako że wymagają szerokiego kontekstu interpretacyjnego. Niemniej metafory wydają się niezbędne w omawianiu tematów egzystencjalnych i emocjonalnych i pozwalają wyrazić różne aspekty doświadczeń i wiedzy piszących, co autorki uważają za istotny aspekt motywacji do tworzenia tekstu w L2, nawet w sytuacji egzaminacyjnej (Ahlgren i Magnusson, 2021).

Co ciekawe, samo kryterium „kreatywności” nie okazuje się jednoznaczne, gdyż to, co zostaje uznane za nowatorskie, niezleksykalizowane wyrażenie metaforyczne w języku uczących się, może okazać się oparte na wzorcach z języka docelowego. Artykuł Prentice (2021), w którym proponuje ona nową analizę wyrażen metaforycznych po-

przednio uznanych za nią za nowatorskie (Prentice, 2010), pokazuje, że brak pełnej leksykalizacji wyrażeń metaforycznych nie jest kategorią, a raczej stanowi pewnego rodzaju spektrum. Na przykład wyrażenie *ett hav av tid* ‘morze czasu’ nie jest w pełni zleksykalizowane w języku szwedzkim, ale jego użycie przez uczącego się języka szwedzkiego jako L2 można wywieść z innych wyrażeń, wykorzystujących podobną strukturę, np. *ett hav av blommor* ‘morze kwiatów’. Tym samym Prentice pokazuje, jak istotne w języku uczących się są konstrukcje pól schematyczne, które są tylko częściowo wypełnione materiałem leksykalnym, takie jak [*ett hav av RZECZOWNIK*] (por. 5.4.2). Ponadto Prentice zauważa, że zwroty częściowo zgodne z wzorcem L1 (tj. takie, w których wykazano drobne odstępstwa od wzorca, jak np. szyk wyrazów czy zastąpienie jednego z słów), często wykazują zbieżność z innymi podobnymi wyrażeniami metaforycznymi. By to zobrazować, można wziąć za przykład zwrot *på rak arm* ‘bez ogródek’ (dosł. na proste ramię), który w języku jednego z badanych miał formę *på rak hand*, dosł. ‘na prostą rękę’, a który według Prentice powstał na bazie zwrotu *på egen hand* ‘na własną rękę’. Prentice (2021, s. 255) postuluje, że nauczyciele języka drugiego powinni być świadomi powiązań między poszczególnymi elementami leksykonu mentalnego, oraz istnienia pól schematycznych konstrukcji, które można przedstawiać uczniom jako wzorzec dla różnych wyrażeń. Z drugiej strony, Prentice, podobnie jak Ahlgren i Magnusson (2021), podkreśla rolę kreatywnego używania języka w wykazywaniu swojej kompetencji w języku drugim.

Na koniec tego podrozdziału omówimy badanie, którego celem było zbadanie rozumienia wyrażeń metaforycznych przez uczących się z językiem polskim jako L1. Golden i Szymańska (2022) zastosowały metody eksperymentalne, by zmierzyć stopień zrozumienia wyrażeń metaforycznych u 18 studentów filologii norweskiej w Polsce. Zrozumienie badano poprzez test wielokrotnego wyboru, polegający na wybraniu właściwego wyjaśnienia wyrażenia-klucza. Testowano trzy typy zwrotów: o pełnej lub częściowej ekwiwalencji lub jej braku w języku polskim. Za częściową ekwiwalencję uznano przypadki, kiedy konceptualnie wyrażenia były identyczne, ale elementy nie były bezpośrednio wzajemnie przetłumaczalne (np. ‘zmieszać kogoś z błotem’ i *dra noen i søla* – dosł. ‘wciągnąć kogoś w błoto’). Co ciekawe, okazało się, że właśnie wyrażenia o częściowej ekwiwalencji między

L1 i L2 były najtrudniejsze dla badanych. Golden i Szymańska interpretują ten wynik jako skutek różnicy w skojarzeniach, które wywołują konkretne leksemy w L1 i L2. Poza tym zauważono, że zrozumienie wyrażen metaforycznych było skorelowane z zasobem słownictwa w L2. Choć Golden i Szymańska nie formułują konkretnych zaleceń dydaktycznych, to sugerują, że wykorzystanie kognitywnej teorii metafor w nauczaniu może przyczynić się do wzrostu uwagi, jaką studenci będą poświęcać wyrażeniom metaforycznym w swojej pracy nad rozszerzaniem słownictwa.

5.4.2. Konstrukcje

W ostatnich latach wzrosło zainteresowanie gramatyką konstrukcji i możliwością jej zastosowania w nauczaniu L2 (C. Håkansson i in., 2019). Jednym z podstawowych założeń gramatyki konstrukcji jest jej induktywne przyswajanie poprzez dostrzeganie podobieństw między różnymi wystąpieniami i rozpoznawanie wzorców, które często mają charakter półschematyczny. Oznacza to, że składają się one po części ze stałego materiału leksykalnego, po części zaś z „luk”, które należy w danej sytuacji komunikacyjnej odpowiednio uzupełnić. Nauczanie oparte na założeniach gramatyki konstrukcji ma zatem za zadanie zwrócić uwagę uczących się na konkretne wzorce formalne, pozwalające realizować funkcje komunikacyjne. W artykule C. Håkansson i in. (2019) omówiono dwie pilotażowe lekcje szwedzkiego jako L2, na których wykorzystano założenia uczenia się opartego na konstrukcjach do nauczania m.in. wyrażania rozciągłości czasowej czynności poprzez zwroty z *–s* (*en tvåtimmars matlagning* ‘dwugodzinne przygotowywanie jedzenia’) i pseudokoordynację (*gå och fundera på något* dosł. ‘chodzić i zastanawiać się’, ‘długo się zastanawiać’), oraz półschematycznych wzorców *hur* ADJ *som helst* ‘bardzo PRZYM’ oraz *i* ADJ:ste *laget* ‘zbyt PRZYM’. Wyniki wskazują, że ćwiczenia konstrukcyjne są wymagające dla uczących się, ale mimo to – lub dzięki temu – są odbierane pozytywnie i mogą prowadzić do pożądaných rezultatów. C. Håkansson i in. (2019) dostrzegli, iż uczącym się łatwiej jest dostrzec wzorce niż je scharakteryzować, co nie jest zaskakującym wynikiem. Z kolei podawanie własnych przykładów na zidentyfikowane wzorce było prostsze niż ich

opisywanie. Podobnie forma była prostsza w opisie niż jej znaczenie. Wystąpiły też różnice między badanymi konstrukcjami: frazy nominalne wykorzystujące sufiks –s były dla uczących prostsze w interpretacji niż pseudokoordynacja. Co ciekawe, użycie pseudokoordynacji zostało również zbadane na danych pochodzących z norweskiego korpusu języka drugiego ASK przez Tonne (2020), chociaż bez wyraźnego wpisywania badania w nurt gramatyki konstrukcji. W badaniu ujęto struktury zawierające czasowniki wyrażające położenie ciała (*positurverb*, takie jak ‘siedzieć’ czy ‘stać’) oraz zestawiono ich dystrybucję w danych L2 z danymi z grupy kontrolnej. Większość ze 115 pseudokoordynacji wyekstrahowanych z danych L2 zawierało czasownik *sitte* ‘siedzieć’, ale wystąpiły również pojedyncze przypadki pseudokoordynacji ze *stå* ‘stać’ i *ligge* ‘leżeć’. Tonne (2020) zauważyła, że pseudokoordynacja w L2 występuje już od poziomu A2/B1 i cechuje ją duży zakres poprawności, zarówno formalnej, jak i funkcjonalnej (wyrażanie aspektu niedokonanego). Tonne (2020) konkluduje, że może to wynikać z wysokiej częstotliwości występowania pseudokoordynacji w mowie, jak również z jej przejrzystości znaczeniowej (por. obrazowość omawiana w 5.2.2).

Również Prentice i Tingsell (2019) przedstawiają możliwości wykorzystania konstruktykonu jako zasobu do nauczania konstrukcji i prezentują specjalnie w tym celu wprowadzoną kategorię *inlärningsfokus*, obejmującą te zwroty z języka szwedzkiego, które mogą być trudne dla uczących się z racji swojej idiomatyczności lub potencjału kontaminacyjnego, tj. podobieństwa formalnego do innych zwrotów. Artykuł Prentice i Tingsell (2019) nie zawiera ewaluacji podobnej do C. Håkansson i in. (2019), ale może być inspiracją do wykorzystania istniejących lub powstających konstruktykonów języków skandynawskich w nauczaniu. Przykłady pracy z konstrukcjami oraz korzystania ze szwedzkiej internetowej bazy konstrukcji (SweCcn) prezentują np. Prentice i in. (2016) oraz Loenheim i in. (2016). Podają konkretne pomysły na ćwiczenia, podczas których uczniowie samodzielnie (albo z pomocą innych uczących się lub nauczyciela) rozpoznają wzorce i ich stałe elementy, analizują wariantywność i jej ograniczenia. Zadaniem nauczyciela jest wybór relevantnych konstrukcji wraz z kontekstami użycia oraz zwrócenie uwagi na pewną metodologię w identyfikowaniu konstrukcji (Prentice i in., 2016, s. 392) – zalecenia te okazują się o tyle umotywowane, gdyż jak wynika z analizy Loenheim i in. (2016),

w podręcznikach i materiałach pomocniczych do nauki języka szwedzkiego jako obcego rzadko uwzględnia się podejście konstrukcyjne, adekwatne zwłaszcza podczas prezentacji struktur, których wyjaśnienie i zrozumienie wykracza np. poza pojedyncze części mowy.

Badanie eksperymentalne dotyczące reprezentacji pól schematycznych konstrukcji w mentalnym konstruktykonie uczących się przeprowadzili Olofsson i Prentice (2020). Grupa uczących się języka szwedzkiego w Niemczech (w większości z językiem niemieckim jako pierwszym) oraz grupa kontrolna rodzimych użytkowników języka szwedzkiego rozwiązywały test decyzji frazowych, w którym miały jak najszybciej zdecydować, czy dana struktura wielowyrazowa jest możliwym szwedzkim określeniem czasu. Do testu wybrano trzy konstrukcje wyrażające czas: [*för* ANTAL TID *sedan*], [*om* ANTAL TID] i [ANTAL TID *senare*] i mniej lub bardziej konwencjonalne zwroty, w których są stosowane, np. *för två veckor sedan* ‘dwa tygodnie temu’, *för tre öl sedan* ‘trzy piwa temu’, *om fem år* ‘za pięć lat’, *om tre hållplatser* ‘za trzy przystanki’, *tva dagar senare* ‘dwa dni później’, *tva barn senare* ‘dwoje dzieci później’, a w badaniu oprócz samej decyzji brano też pod uwagę czas odpowiedzi. Analiza zgromadzonych w ten sposób danych wykazała, że obie grupy przetwarzały częściej występujące, bardziej skonwencjonalizowane konstrukty szybciej oraz częściej akceptowały je jako możliwe sposoby wyrażania czasu po szwedzku. Grupa L2 w niewielkim zakresie uznawała nietypowe struktury za wyrażające czas, a ocena zajmowała więcej czasu niż ocena niegramatycznych wyrażen użytych w charakterze tzw. wypełniaczy. Wyniki te można interpretować jako potwierdzenie, że bardziej utarte i wcześniej nabyte struktury przetwarzane są szybciej oraz że konstrukcje idiomatyczne, względnie mało przejrzyste, rozwijają się w procesie akwizycji języka dość późno. Wpływa to na reprezentacje w konstruktykonie, który w przypadku uczących się dopuszcza mniejszą wariantowość.

5.5. Podsumowanie i wnioski dydaktyczne

Tytułem podsumowania można zauważyć, że choć słownictwo od lat jest w obszarze zainteresowań skandynawskich badaczy, to wiele aspektów jego przyswajania nadal pozostaje niezbadanych. Wynika to

prawdopodobnie z obszerności tego działu badania języka oraz stosunkowo niewielkiej liczby uczących się języków skandynawskich jako drugich, chociażby w porównaniu z angielskim czy innymi dużymi językami zachodnioeuropejskimi. Niemniej można zauważyć pewne obszary, które badacze wskazują jako problematyczne do opanowania przez uczących się z różnymi L1, lub jako potencjalnie ważne do opanowania z racji ich znaczenia w języku docelowym. Na pewno należą do nich czasowniki realizujące wzorce specyficzne dla danego języka docelowego (por. 5.3.1) i przyimki (por. 5.3.2). Coraz częściej również dostrzega się rolę połączeń międzywyrazowych i wyzwań, jakie one stanowią dla uczących się. Wydaje się zatem, że nauczyciele powinni zwracać szczególną uwagę nie na izolowane słowa, ale na ich użycie w kontekście, w konkretnych zwrotach frazeologicznych. Dotyczy to zarówno słownictwa podstawowego, jak i zaawansowanego, w tym specjalistycznego (Enström, 2004; Prentice, 2021; Prentice i Sköldberg, 2013).

Jeśli chodzi o metodykę, podkreśla się rolę zwracania uwagi na podobieństwo formalne słów w L1 i L2, np. poprzez eksponowanie kognatów (Holst, 2021) czy internacjonalizmów (Enström, 2004). W odniesieniu do przyimków zaleca się zwiększanie świadomości uczących się poprzez zwracanie uwagi na różnice w konceptualizacji przestrzeni w L1 i L2, szczególnie w przypadku uczenia grup o jednorodnym L1 (Szymańska, 2014, 2017). Z drugiej strony wskazuje się na potencjalne zastosowanie założeń gramatyki konstrukcji poprzez nauczanie używania przyimków w kontekście całej frazy lub konstrukcji pól schematycznych (Loenheim i in., 2016; Prentice i in., 2016; Prentice i Tingsell, 2019). Podejście konstrukcyjne może również sprawdzić się w nauczaniu konstrukcji modalnych, takich jak połączenia partykuł modalnych z czasownikami modalnymi (Horbowicz i Janik, 2020). W rozdziale 6 zestawimy wnioski płynące z przedstawionego przeglądu badań z ogólnymi zaleceniami nauczania słownictwa w L2.

Rozdział 6.

Implikacje dydaktyczne i dalsze kierunki badań

W niniejszym rozdziale omówimy możliwe implikacje dydaktyczne badań przedstawionych w poprzednich rozdziałach, kładąc szczególny nacisk na nauczanie języków skandynawskich osób z polskim L1 i uczących się poza środowiskiem naturalnego wykorzystania języków docelowych (tj. jako języka obcego) oraz nakreślimy propozycje dalszych badań w zakresie nauki języków skandynawskich. Należy tutaj zauważyć, że omówione w poprzednich rozdziałach badania oparte są na różnorodnych teoriach i modelach akwizycji języka drugiego, które nierzadko różnią się od siebie również tym, czy niosą za sobą wyartykułowane implikacje dydaktyczne. Niektóre teorie rozwoju języka drugiego, np. teorie bazujące na gramatyce uniwersalnej, w ogóle nie zwracają uwagi na aspekt nauczania, twierdząc, że morfologia i składnia języka drugiego podlegają rozwojowi niezależnemu od nauczania (Ortega, 2015, s. 262). W badaniach opartych na teorii *usage-based* nauczanie języka może być korzystne dla zniwelowania uwagi nakierowanej na zjawiska typowe dla L1, ale najważniejszym procesem budującym strukturę języka docelowego jest implicytne uczenie się z autentycznych interakcji z użytkownikami tego języka (Ortega, 2015, s. 262). W ostatnich latach w Skandynawii wzrosło zresztą znaczenie nurtu *learning in the Wild*, zwracającego szczególną uwagę na uczenie się języka w kontekstach codziennych, poza instytucjami nauczania (Lilja i in., 2023; Theodórsdóttir i Eskildsen, 2022). Z kolei badania z nurtu *Skill Acquisition Theory* zakładają istotną rolę nauczania w rozwoju języka drugiego, uważając wiedzę deklaratywną jako pierwszy stopień do osiągnięcia wiedzy proceduralnej i następnie do automatyzacji języka (Ortega, 2015, s. 264). Aby zachować stosowany charakter tego rozdziału, przedstawimy te założenia nauczania wymowy, gramatyki i leksyki, które uchodzą za względnie niezależne od konkretnych teorii akwizycji języka drugiego, a następnie, bazując na przedstawionym przez nas przeglądzie, proponujemy możliwą tematykę i perspektywę badań w zakresie języków skandynawskich jako drugich.

6.1. Nauczanie wymowy

Opanowanie wymowy na pewno należy do trudniejszych zadań, przed którymi stoją uczący się języka drugiego w wieku dorosłym. Dość powszechnie znana opinia, że dzieci lepiej opanowują wymowę od dorosłych, określana czasem angielskim zwrotem *younger is better*, znalazła swoje potwierdzenie w wielu badaniach, mimo iż ich wyniki nie są tak jednoznaczne, jak mogłoby się wydawać (por. Derwing i Munro, 2015). Omawiając współczesne badania efektywności nauczania wymowy, Derwing i Munro konkludują, że instrukcja nauczyciela ma pozytywny wpływ na opanowanie zrozumiałej wymowy języka docelowego i powinna być istotnym elementem nauczania dorosłych.

Wymowa języków skandynawskich uchodzi za trudną, m.in. z powodu ich charakterystyki typologicznej: języki skandynawskie mają rozbudowany system samogłoskowy, a język szwedzki i norweski wyróżniają się wśród większości języków europejskich jako języki z akcentem tonicznym. Z kolei cechą charakterystyczną języka duńskiego, niespotykaną w innych językach, jest *stød*. Dodatkowo we wszystkich językach skandynawskich występuje zróżnicowane dialektalne, które jest stosunkowo najmniej w języku duńskim, a którego najbardziej widocznym elementem jest warstwa fonetyczna. Tym samym uczący się mogą usłyszeć szereg wariantów wymowy tego samego słowa, co może utrudniać utrwalenie jednego z nich. Ponadto w języku norweskim nie istnieje oficjalna norma języka mówionego (por. Garbacz, 2014, s. 26), co skutkuje brakiem słowników wymowy, z których uczący mogliby czerpać wiedzę.

W zaleceniach dotyczących nauczania wymowy języka duńskiego Kirk (2008, s. 23) zaleca świadomy wybór celu nauczania, oparty na potrzebach konkretnej grupy uczniów; podczas gdy studenci filologii mogą za cel stawiać sobie kompetencję fonetyczną zbliżoną do rodzimych użytkowników języka bez obcego akcentu, dla innych uczących się realistycznie osiągalnym celem jest niepozbawiona akcentu, ale zrozumiała wymowa oraz umiejętność jej monitorowania (w tym korekty) podczas interakcji. Kirk (2008, s. 24) zwraca również uwagę na znaczącą rolę nauczyciela, który, by zmniejszyć kognitywne obciążenie ucznia, powinien pracować z wybranymi aspektami wymowy, a nie jej całością. Zaleca się szczególnie nacisk na nauczanie wymowy

szczególnie w początkowych fazach nauki (m.in. w celu uniknięcia utrwalania niewłaściwych nawyków, Zetterholm i Tronnier, 2021, s. 70) oraz na centralną rolę szeroko rozumianej prozodii, obejmującej akcent wyrazowy i rytm mowy (Kirk, 2008, s. 31). Podobne spostrzeżenia czyni Hognestad (2017) dla języka norweskiego, z którego badań wynika, że położenie akcentu ma większe znaczenie dla zrozumiałości wypowiedzi niż realizacja poszczególnych segmentów. Rolę prozodii (a zwłaszcza iloczasu i akcentu wyrazowego) dla osiągnięcia dobrej komunikacji w języku szwedzkim podkreślają w swoich analizach także Zetterholm i Tronnier (2021) i podobnie jak inni badacze wskazują, że celem stawianym uczącym się (z perspektywy nauczyciela) powinna być wymowa nie tyle pozbawiona akcentu, co zrozumiała i „przyjazna dla osoby słuchającej” (szw. *lyssnarvänligt uttal*). Autorki uważają, że nauczanie wymowy powinno nie tylko stanowić odrębną część zajęć, lecz należy je zintegrować także z innymi aktywnościami, np. pracą z tekstami, ze słownictwem czy objaśnieniami zagadnień gramatycznych. Warto przy tym włączyć rozwijanie pewnej wiedzy metajęzykowej o powstawaniu dźwięków i ich możliwych kombinacjach czy ustawieniach artykulatorów – Zetterholm i Tronnier (2021, s. 71, 75) zachęcają też do wykorzystywania na zajęciach programów do wizualizacji i analizy mowy takich jak Praat. Podkreślają przy tym, że należy zachęcać uczących się, by jak najczęściej używali języka drugiego także poza samymi zajęciami.

Zetterholm i Tronnier (2021, s. 85) zwracają uwagę, że korzystne jest dopasowywanie nauczania wymowy do L1 uczniów, a świadomość różnic pomiędzy językiem szwedzkim a językiem ojczystym uczących się może pomóc nauczycielowi w zaplanowaniu nauczania wymowy. Jeśli chodzi o polszczyznę, badaczki zwracają uwagę na trudności z właściwym miejscem akcentu leksykalnego oraz kontrastami pomiędzy szwedzkimi długimi i krótkimi samogłoskami, zwłaszcza /a/, /e/, a także wymową samogłosek /u/ i /ø/. Ponadto dla wymowy polskojęzycznych uczących się charakterystyczna jest wyraźna (bez asymilacji, np. bez retrofleksji czy nazalizacji) wymowa spółgłosek (Zetterholm i Tronnier, 2021, s. 117–119). Podobne spostrzeżenia czyni Skommer (2014), porównując polski i norweski system fonologiczny i na tej podstawie nakreślając wyzwania, stojące przed polskimi uczącymi się. Zwraca on przede wszystkim uwagę na zaokrąglenie warg (zarówno

przy wymawianiu samogłosek przednich, jak i tylnych) oraz opozycje długości w przypadku samogłosek oraz na kwestie aspiracji dźwięków zwartych oraz dźwięczności w wygłosie w przypadku spółgłosek W odniesieniu do prozodii za najważniejsze Skommer uważa kwestie związane z iloczasmem i co za tym idzie – poprawnym oznaczaniem sylaby akcentowanej w słowie. Niestety, wedle naszej wiedzy nie ma prac empirycznych, które badają rozwój systemu fonologicznego u polskich uczących się języka norweskiego i które mogłyby posłużyć jako weryfikacja predykcji już omówionych.

Do nauczania wymowy języka duńskiego opracowano szczegółowe zalecenia (Kirk, 2008), do których odsyłamy czytelników. Nauczając osoby z polskim L1, podobnie jak w przypadku języka norweskiego i szwedzkiego, warto zwrócić szczególną uwagę na kwestie jakości i długości samogłosek oraz na realizację tzn. „miękkiego d” na poziomie segmentalnym. Wydaje się również ważne, by uczący się opanowali zjawisko *stød* w warstwie percepcyjnej.

Co ciekawe, badania podłużne rozwoju wymowy duńskiej studentów w Polsce wskazują, że poprawność wymowy może spadać wraz z rosnącą kompetencją językową (Arnfast, 1990; Arnfast i Jørgensen, 2003, s. 82). Chociaż podobnych badań nie przeprowadzono dla języka norweskiego i szwedzkiego, można podejrzewać, że sytuacja ta wygląda podobnie. Nauczając języków skandynawskich jako obcych, warto zatem zwracać uwagę studentów na konieczność monitorowania swojej wymowy na wszystkich etapach nauki języka (por. Kirk, 2008) oraz wyrabianie dobrych nawyków fonetycznych od samego początku nauki (por. Zetterholm i Tronnier, 2021, s. 70).

6.2. Nauczanie gramatyki

Mimo że, jak już wspomnieliśmy, nie wszyscy badacze języka drugiego zgodzą się co do tego, iż nauczanie struktur morfologiczno-syntaktycznych języka przynosi konkretne efekty, większość z nich zgodzi się z twierdzeniem, że ćwiczenia gramatyczne mogą wspierać opanowanie danych struktur gramatycznych. Za jedno z ważniejszych kryteriów sukcesu w nauczaniu gramatyki uważa się osadzenie jej w szerokim kontekście komunikacyjnym. Benati

(2020) postuluje odejście od nauczania gramatyki samej w sobie, w formie mechanicznego powtarzania wzorców (np. uzupełniania właściwych form od podanych w nawiasie czasowników), na rzecz autentycznej komunikacji nakierowanej na konkretną formę językową wraz z jej znaczeniem. Celem nauczania gramatyki powinno być nie tyle wprowadzanie nowych zagadnień gramatycznych, co rozwijanie umiejętności przetwarzania inputu w taki sposób, który prowadzi do rozszerzania kompetencji gramatycznej ucznia w języku drugim. Jako jedną z możliwych metod pracy Benati (2020, s. 129) proponuje przedstawianie uczniom pisemnych i ustnych tekstów, które w konkretnym użyciu prezentują wybrane zagadnienie gramatyczne i na podstawie których uczący się mogą sformułować pewne hipotezy czy zasady dotyczące tego zagadnienia. Gramatyka nie musi zatem być nauczania eksplicytnie jako zbiór zasad, ale wywodzona z inputu ze wsparciem nauczyciela. Niezwykle ważne są również ćwiczenia, mające na celu zwiększenie świadomości językowej uczniów oraz produkcja językowa oparta na negocjacji znaczenia (Benati, 2020, s. 137–138).

Warto ponadto rozważyć, do jakiego stopnia kolejność przyswajania oraz wprowadzania struktur gramatycznych może odpowiadać gradacji tematyki zawartej w materiałach nauczania. Pfeiffer (2001, s. 173) w wyraźny i jednoznaczny sposób odradza „dydaktyzację czysto językoznawczych modeli gramatycznych” i jako kryterium oceny trudności struktur wskazuje nie tyle ich złożoność na poziomie gramatycznym, co raczej ich wartości komunikacyjne. Kołaczek (2018) wskazuje, że kręgi tematyczne, które zazwyczaj prezentowane są w podręcznikach dość wcześnie (np. części ciała lub inne relacje meronimii, czy konteksty opierające się na pewnych schematycznych skojarzeniach jak klasa, szkoła, sklep, szpital, restauracja itd., por. 3.2.2) są odpowiednie, by wprowadzać zasady gramatyczne związane z określonością pośrednią. Idąc tym tropem, można dopasować taki krąg tematyczny jak czas wolny do ćwiczeń obejmujących szyk zdania i położenia różnego rodzaju modalizatorów, czy skupienie się na intencji komunikacyjnej, w której zasadne będzie użycie zdań emfatycznych z *det*.

W odniesieniu do zjawisk gramatycznych z poziomu wyrazu i frazy w kontekście nauczania osób władającym językiem polskim jak L1, na pewno trzeba poświęcić dużo uwagi zagadnieniom związanym

z określonością, zarówno rzeczowników, jak i całych fraz nominalnych. Błędy w tym zakresie są wskazywane jako istotnie wpływające na zrozumienie (Nygqvist, 2014), a uczący się, których L1 nie posiada kategorii określoności, często mają trudności z opanowywaniem różnych zakresów znaczeniowych i funkcji zarówno form odmienionych, jak i formy bez rodzajnika. Badania Janik (2010, 2014) i Gujord (2013, 2017b, 2023b) wskazują również na czas *perfektum* jako strukturę, która z racji transferu conceptualnego może sprawiać kłopoty wielu uczącym się, a na pewno tym, którzy nie mają tej formy temporalnej w swoim L1.

Jeśli chodzi o nauczanie aspektów składniowych, uczący się z polskim L1 niewątpliwie nie różnią się od większości innych użytkowników L2, z tym że największą trudnością jest opanowanie stałego szyku zdania, włączając w to zasadę V2, oraz położenie modalizatorów. Jak podkreśla Kowal (2021), ważne jest zwrócenie uwagi uczących się nie tylko na negację, ale i inne modalizatory, których poprawne umieszczenie w zdaniu bywa dość problematyczne. Należy jednocześnie pamiętać, że zasada V2 jest trudna do opanowania dla tych uczących się, którzy nie spotkali się z nią wcześniej w L1 lub innym, wcześniej nabytym języku (np. niemieckim) i wydaje się być poprawnie stosowana dopiero od poziomu B2 (por. Lahtinen i Paavilainen, 2011). Badania wykazują również, że popełnianie błędów w tym zakresie jest ważnym etapem rozwojowym prowadzącym docelowo do opanowania tej struktury.

Należy również zauważyć, iż nie tylko brak danej kategorii w L1 może być źródłem utrudnień w procesie uczenia się języka. Celem wielu badań dotyczących uczenia się gramatyki w językach skandynawskich jako drugich było zarysowanie sekwencji rozwojowych w obrębie poszczególnych kategorii, struktur i zjawisk. Przyjmując, że można postawić znak równości pomiędzy hierarchią trudności a etapami uczenia się (por. Nyqvist, 2013, s. 61), można przewidywać, że wspomniane utrudnienia wynikają właśnie z ograniczeń związanych z taką sekwencyjnością.

6.3. Nauczanie leksyki

Nauczanie leksyki jest prawdopodobnie jednym z najmniej kontrowersyjnych aspektów nauczania języka drugiego: słownictwo jest uważane za podstawę komunikacji i jako takie jest zazwyczaj przyswajane chętnie. Co więcej, rosnący zasób leksykalny jest łatwo dostrzegalnym czy wręcz policzalnym wyznacznikiem postępów językowych, dzięki czemu może przyczyniać się do budowania motywacji do dalszej pracy (Webb i Nation, 2017, s. 26). Należy jednak zauważyć, że opanowywanie słownictwa jest procesem, który w zasadzie nie ma końca; również w języku pierwszym uczymy się słownictwa przez całe życie. Tym bardziej zatem zarówno uczący się, jak i nauczyciele danego języka jako drugiego stoją przed trudnym i czasochłonnym zadaniem. Badacze są zgodni co do tego, że większość słownictwa zostaje opanowana w wyniku tzn. uczenia się incydentalnego, czyli niezamierzonego, kiedy rozszerzenie zasobu leksykalnego jest produktem ubocznym zrozumienia tekstu (Webb i Nation, 2017, s. 74). Jeżeli słownictwo poznane w taki sposób będzie często spotykane w języku skierowanym do uczniów, istnieje duża szansa trwałego go opanowania (Benati, 2020, s. 144). Niemniej uczenie się incydentalne jest utrudnione i ograniczone czasowo w kontekście nauczania języka poza naturalnym środowiskiem jego użytkowania. Słownictwo spotykane na zajęciach językowych jest tylko drobnym wycinkiem tego zasobu leksykalnego, jaki można napotkać poza salą lekcyjną. Tym ważniejsza jest w tych kontekstach rola nauczyciela, który powinien dobierać słownictwo potrzebne uczniom na danym etapie rozwoju i odpowiednie materiały do jego prezentacji. Webb i Nation (2017, s. 282) zachęcają do tego, by nie tylko prezentować słownictwo na zajęciach, lecz również świadomie pracować z nim poprzez stwarzanie kontekstów do ich używania. Nauczyciel powinien również zachęcać uczniów do poszukiwania własnych źródeł inputu i do rozwijania strategii uczenia się słownictwa (Webb i Nation, 2017, s. 284). Kilgariff i in. (2014, s. 124) podkreślają jednak, że nie powinno się marginalizować roli tworzenia list słownictwa i uczenia słownictwa w sposób intencjonalny. Nie wymaga to tak ekstensywnej ekspozycji na input w formie czytania i słuchania, znacznie wykraczającej poza ograniczenia czasowe zajęć językowych, może natomiast stanowić uzupełnienie incydentalnego, kontekstowego uczenia się. Autorzy

wskazują, że korzystanie z list przynosi korzyści uczącym się zwłaszcza na niższych poziomach zaawansowania.

Golden (2022, s. 175) zachęca nauczycieli zarówno do spontanicznego, jak i planowego nauczania słownictwa. To pierwsze ma miejsce, kiedy uczniowie sygnalizują brak zrozumienia konkretnego wyrazu w trakcie zajęć. Spontaniczne nauczanie słownictwa powinno przebiegać zgodnie z zasadą „trzech C”, zaczerpniętą z angielskich słów *convey* (przekaż) – *check* (sprawdź) – *consolidate* (utrwal). Przekazanie danego słowa może odbywać się poprzez oddanie jego znaczenia za pomocą innych słów lub podanie odpowiednika w innym języku. Sprawdzenie ma być weryfikacją, czy słowo zostało zrozumiane, natomiast utrwalenie może odbywać się poprzez przedstawienie słowa w innych kontekstach czy poproszenie uczniów o zbudowanie z nim zdań. Metod planowego nauczania słownictwa jest zbyt dużo, by przedstawiać je w tym miejscu, dlatego pozwolimy sobie skierować czytelnika do podręcznika Webba i Nationa (2017).

Języki skandynawskie są do siebie na tyle podobne w zakresie leksyki, że pozwolimy sobie traktować je wspólnie, proponując zagadnienia, na które warto zwrócić szczególną uwagę nauczając Polaków. Z dotychczasowych badań nad polskimi uczącymi się wiemy, iż użycie przyimków (Szymańska, 2014, 2017) oraz partykuł i okoliczników modalnych (Horbowicz, 2017; Horbowicz i Janik, 2018, 2020) przez polskich uczących się różni się od wzorców zaobserwowanych wśród rodzimych użytkowników języka. Oba te elementy należą jednak do trudnych do opanowania; przyimki wiążą się w dużym stopniu z konceptualizacją przestrzeni, a różnice międzyjęzykowe w tym zakresie uważa się za niezwykle trudne do przezwyciężenia w dorosłym życiu. Szymańska (2017, s. 81) postuluje, by rolą nauczyciela było ukazanie uczącym się różnic w konceptualizacji przestrzeni między L1 i L2, co z kolei pozwoli im zrozumieć, jak te różnice wpływają na użycie przyimków. Z kolei partykuły modalne cechuje mało przejrzyste znaczenie, zmienne w zależności od kontekstu. Niemniej zarówno przyimki, jak i partykuły modalne można uczącym przedstawiać jako stałe elementy konkretnych konstrukcji, które można wypełniać dowolnym materiałem leksykalnym. Na przykład Horbowicz i Janik (2020) proponują wprowadzanie partykuł modalnych wraz z czasownikami modalnymi oraz leksykalnymi jako stałe wyrażenia modyfikujące przekazywaną treść

(np. *Jeg tror nok* wyrażające zmitygowaną opinię, albo *Du må nok*, służące do łagodnego przekazania porady), a Sundman (2012) mówi o częściowo zleksykalizowanych ramach, w których stałym elementem jest przyimek, a pozostałe elementy są zmienne (np. w wyrażeniach czasowych typu *i sommar* ‘tego lata’ czy *i går* ‘wczoraj’). Prace Prentice i in. (2016), Loenheim i in. (2016) oraz Prentice i Tingsell (2019) mogą stanowić inspirację do włączenia do nauczania podejścia konstrukcyjnego – przydatnego dla nauczyciela np. podczas komentowania struktur, których wyjaśnienie wykracza poza odwoływanie się do pojedynczych jednostek czy części mowy. Dla języka szwedzkiego dostępna jest baza konstrukcji (SweCcn), z której można korzystać *online*, a autorzy podają także przykłady jej zastosowań: pomysły na pracę z konstrukcjami, obejmujące rozpoznanie schematów i ich elementów oraz analizę obecnych w nich ograniczeń i wariantowości.

Kolejnym zakresem rozwoju słownictwa w L2, które zbadano dla polskiej grupy uczących się, było użycie czasowników. W nauczaniu na pewno warto zwrócić uwagę na użycie *gjøre* ‘robić’ i innych czasowników we frazach o charakterze metaforycznym i idiomatycznym, np. w zwrotach, gdzie czasownik jest częściowo zdeleksykalizowany („lekki”, Golden, 2015). Wieloletnie badania Vîberga dowodzą również, że trzeba poświęcić uwagę czasownikom realizującym wzorce specyficzne dla danego języka docelowego; dla języków skandynawskich są to bez wątpienia czasowniki wyrażające położenie w przestrzeni, które uczący mają tendencję do zastępowania jednym zbiorczym czasownikiem oraz czasownik *få* ‘dostać’ (por. 5.3.1). Warto również dodatkowo ćwiczyć wyrażanie ruchu przedmiotów w przestrzeni, gdyż jak wykazała Cadierno (2010), uczący mogą kopiować wzorce ze swojego L1 do języka docelowego, co w przypadku L1 z grupy języków słowiańskich skutkuje niepoprawnym oddaniem ścieżki ruchu.

6.4. Propozycje dalszych badań

Języki skandynawskie stanowią jedne z najlepiej zbadanych języków, choć posiadają stosunkowo niewielką liczbę użytkowników i reprezentują języki rzadko nauczane. Z uwagi jednak na dużą liczbę imigrantów w krajach skandynawskich, rosnące zainteresowanie nauką

tych języków poza Skandynawią – zarówno wśród osób niemających powiązań społecznych czy kulturowych z krajami skandynawskimi, jak i potomków dawnych i obecnych emigrantów z krajów skandynawskich – oraz fakt, że są one (choć w niewielkim zakresie) nauczane także w kontekstach edukacji pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia, badacze dysponują szerokim spektrum grup społecznych, dla których języki skandynawskie stanowią języki nierodzinne. Umożliwia to prowadzenie badań wielopłaszczyznowych, nie tylko zgłębiających różne systemy i podsystemy języka oraz różne sprawności i umiejętności językowe, lecz także eksplorujących naukę tych języków przez osoby w różnym wieku, reprezentujące różne języki rodzime, różne środowiska społeczne oraz różne konteksty edukacyjne. Z tego względu, mimo ponadpięćdziesięcioletniej tradycji badań nad nabywaniem języków skandynawskich jako nierodzimych, nadal istnieje wiele zagadnień, które mogą i powinny zostać zbadane. Dotyczy to zarówno aspektów, które dotychczas nie były uwzględniane w projektach badawczych, jak i tych, które doczekały się analiz, lecz których wyniki należałoby zweryfikować, uwzględniając np. obszerniejszy materiał badań czy inną grupę badaną. Poza tym zmieniające się okoliczności natury makrospołecznej i związane z nimi upowszechnienie i wspieranie wielo- i różnojęzyczności powodują, że dla większości osób języki skandynawskie stają się kolejnymi językami w ich repertuarze językowym. Zarówno ten fakt, jak i odchodzenie od redukcjonistycznego sposobu myślenia i prowadzenia badań oraz związane z tym uwzględnianie wielu złożonych czynników w nauce języków powodują, że w najnowszych badaniach coraz częściej zwraca się uwagę na zależność analizowanych zjawisk od innych, z którymi są nierozzerwalnie związane.

Dla dalszych badań wyodrębnić można kilka perspektyw badawczych. Jedną z nich jest perspektywa porównawcza. Przyszłe projekty badawcze mogłyby obejmować zjawiska językowe wspólne dla wszystkich trzech kontynentalnych języków skandynawskich, które dotychczas nie zostały zbadane lub są przebadane tylko dla jednego lub dwóch z nich. Przykładem takich badań mogą być badania z zakresu morfologii i składni, które w o wiele większym stopniu zostały przebadane dla języka norweskiego i szwedzkiego, niż dla duńskiego, niż z zakresu fonologii, gdzie z kolei bardzo wiele badań przeprowadzono dla języka duńskiego, a mniej dla szwedzkiego czy norweskiego. Jednocześnie

istnieje wiele aspektów wymagających zbadania, charakterystycznych dla języków skandynawskich, które dotychczas nie doczekały się opracowania, lub które zostały zbadane jedynie w pojedynczych studiach. Dla systemu dźwiękowego są to np.: zachowanie dźwięczności w wygłosie (co zostało wstępnie opisane jedynie dla języka norweskiego, por. Skommer, 2014), intonacja w różnych typach zdań (w szczególności zdaniach pytających, gdyż jest ona inna dla języków skandynawskich w porównaniu np. z językiem polskim), czy akcent dynamiczny. Dla zagadnień na poziomie wyrazów i fraz może to być tworzenie złożzeń, kongruencja (lub jej brak) w odniesieniu do konstrukcji predykatywnych z przymiotnikiem w stopniu najwyższym i imiesłowów *perfekt* *particip* czy użycie oraz odmiana zaimków osobowych w zależności od rodzaju referenta. Na poziomie składniowym analizie można by poddać szyk w rozbudowanych zdaniach prostych i złożonych, w których występują zarówno okoliczniki z prototypową pozycją okoliczników wyrażających okoliczności zdarzenia (czasu, sposobu, miejsca), jak i modalizatory i negacje, wymagające innej pozycji w zdaniu. Poza tym warte zbadania jest także zachowanie zasady V2 w zdaniach rozpoczynających się od rozbudowanego okolicznika czy dopełnienia. W kontekście konstrukcji wielowyrazowych analizie można by też poddać naukę szyku w przypadku rozbudowanych zdań zawierających czasowniki z partykułami (duń. *partikelverber*, norw. *partikkelverb*, szw. *partikelverb*). Natomiast na poziomie leksykalnym przyszłe badania skupiać by się mogły m.in. na produktywnym opanowaniu kolokacji, nauce słownictwa specjalistycznego czy nauce wyrazów abstrakcyjnych w porównaniu z wyrazami konkretnymi.

Drugą perspektywą jest perspektywa socjolingwistyczna. W badaniach prowadzonych w tym zakresie można by zgłębić opracowane dotychczas zagadnienia lub zweryfikować uzyskane wyniki, uwzględniając w badaniach inne grupy docelowe – np. osoby w innym wieku, z różnych grup społecznych czy uczące się w różnych kontekstach, tj. nabywające język w środowisku naturalnym, uczące się indywidualnie bez nauczyciela bądź korzystające z jego pomocy czy uczące się w klasie językowej – na kursach lub na różnych poziomach edukacji. W nowych badaniach można by np. uwzględnić atrycję języków skandynawskich przez emigrantów z krajów skandynawskich czy naukę tych języków przez ich potomków. Warte prześledzenia jest także porównanie nauki

określonych zjawisk i kategorii językowych przez różne grupy uczniów będących np. w tym samym wieku, lecz z różnym tłem zawodowym (studenci kierunków językowych i technicznych, przedstawiciele różnych zawodów). W świetle rozwoju technologii ciekawym tematem badawczym wydaje się też zbadanie nauki języków skandynawskich w sytuacji, gdy nauka odbywa się indywidualnie w oparciu o szeroko dostępne materiały cyfrowe i porównanie stopnia opanowania języka tych osób z tymi, których (indywidualna) nauka była prowadzona przez nauczyciela.

Kolejną perspektywą jest perspektywa rozwojowa: badania prowadzone w tym kontekście mogłyby obejmować zarówno rozwój kategorii i struktur językowych dotychczas niezbadanych, zbadanych jedynie w odniesieniu do określonych języków, jak i zbadanych jedynie częściowo. Wart prześledzenia byłby tutaj rozwój umiejętności różnych poziomów językowych, odrębnie dla poszczególnych języków skandynawskich, co stanowiłoby uzupełnienie i rozwinięcie badań z perspektywy teorii procesowości (PT), przedstawionych przez Glahn i in. (2001). Można by także rozszerzyć konstrukcje językowe zaproponowane i zbadane w świetle tej teorii o nowe, jak np. o konstrukcje z izolowanym przymkiem dla poziomu czwartego i piątego w ujęciu PT czy konstrukcje z mową zależną – dla poziomu piątego. W badaniach prowadzonych w perspektywie rozwojowej należałoby także w większym zakresie uwzględnić te elementy języka, które nabywane są bardzo szybko i które bywają pomijane w badaniach, zwracających uwagę głównie na opanowanie elementów i konstrukcji językowych stanowiących trudność w nauce.

Ostatnią z proponowanych perspektyw jest perspektywa psycholingwistyczna. Niektóre z przytaczanych przez nas badań reprezentują wprawdzie tę perspektywę (np. motywacja i cele w nauce wymowy), lecz specyfika uczniów języków skandynawskich wymaga od badaczy zwrócenia szczególnej uwagi na kwestie związane z czynnikami natury indywidualnej. Propozycjami badawczymi mogłyby być: prześledzenie powiązania ewentualnej zmiany motywacji do nauki z rozwojem określonych struktur językowych czy strategii uczenia się wybranych konstrukcji. Warto by także zwrócić uwagę na zależność między postrzeganiem danego zjawiska jako trudnego (czy też przedstawianiem go jako trudne i złożone) a wybieranymi strategiami uczenia się czy

tempem przyswajania w porównaniu z innymi zjawiskami, które nie są opisywane w taki sposób. W kontekście wielojęzyczności, gdy język skandynawski bardzo często stanowi język kolejny, warto by zbadać procesy przetwarzania go w umyśle ucznia zarówno w odniesieniu do nauki kategorii gramatycznych, jak i rozwoju wielojęzycznego leksykonu mentalnego. Badania te znajdują się dopiero w początkowej fazie i ten obszar w przyszłości zgłębiany będzie pewnie bardzo intensywnie.

Podstawą każdego badania jest oczywiście wybór zagadnienia badawczego, odniesienie go do aktualnego stanu badań, dobór odpowiedniego narzędzia badawczego oraz materiału, w oparciu o który dane zagadnienie jest badane. W przypadku języków skandynawskich ostatni z tych elementów stanowi pewne wyzwanie dla badaczy, gdyż wspomniana rzadkość tych języków oraz często bardzo duże zróżnicowanie językowe i społeczne grup badawczych utrudnia wysunięcie ogólnych oraz (w przypadku badań ilościowych) statystycznie istotnych wyników. Problem ten częściowo rozwiązywany jest poprzez tworzenie korpusów danych, które w największym zakresie wykorzystywane są w badaniach dla języka norweskiego. Dla języka szwedzkiego badania korpusowe na temat języka szwedzkiego jako drugiego znajdują się dopiero na etapie początkowym z uwagi na nowość korpusu z tymi danymi. Nie istnieje jednak korpus obejmujący język duński jako nierodzimym. Stąd stworzenie takiego korpusu, choć jest to zadanie czaso- i kosztochłonne, wydaje się wręcz niezbędne do dalszego rozwoju badań nad językiem duńskim jako L2. Badania korpusowe, dostępne dla szerokiej grupy badaczy i oferujące olbrzymie zbiory danych, z pewnością będą kontynuowane w przyszłości w coraz większym zakresie. Badania opierające się na dużej grupie osób badanych są też możliwe w przypadku współpracy badaczy z wielu ośrodków, mających dostęp do uczniów na terenie ich działalności. Stąd też dla przyszłych badań nad językami skandynawskimi ważna jest także (i zawsze była) współpraca badawcza i tworzenie ponadregionalnych zespołów badawczych.

Przedstawione w niniejszej publikacji badania dotyczyły jedynie podstawowych systemów języka – obejmowały system fonologiczny, morfologiczny, składniowy i leksykalny. Nie uwzględniały wielu innych poziomów i umiejętności językowych takich jak np. umiejętności tworzenia tekstów mówionych i pisanych, kompetencji komunikacyjnych, socjo- i pragmatycznych. Nie skupiały się także na aspektach

psychologicznych w nauce języka (poza czynnikami poruszonymi w podrozdziale 2.5), jak np. motywacji, różnicach indywidualnych czy strategiach uczenia się. Pojawiają się one wprawdzie w badaniach nad akwizycją języków skandynawskich, lecz z pewnością zasługują na większą uwagę i powinny zostać zgłębione w przyszłych analizach. Długa tradycja badawcza wokół języków skandynawskich jako drugich stanowi zatem dobrą podstawę do inicjowania nowych projektów weryfikujących dotychczasowe wyniki, zgłębiających zbadane wcześniej zagadnienia z perspektywy nowych kontekstów społecznych i językowych oraz badających zjawiska mało zbadane oraz nowe, powstałe w związku ze zmianami językowymi czy społecznymi. Mamy nadzieję, że niniejsza publikacja stanowić będzie zachętę do prowadzenia takich właśnie badań, co doprowadzi do pogłębienia wiedzy na temat nauki języków skandynawskich i wpłynie na lepsze zrozumienie procesów przyswajania tych języków jako nierodzimych, co ułatwi ich naukę i nauczanie.

Bibliografia

- Aagaard, T.E. (2022). Intonasjon i tidlig S2-norsk. *NOA – Norsk som andrespråk*, 38(2), 35–59.
- Abrahamsson, N. (1999). Vowel epenthesis of /sC(C)/ onsets in Spanish/Swedish interphonology: A longitudinal case study. *Language Learning*, 49(3), 473–508.
- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, N. (2013). *Fonologiska aspekter på andraspråksinlärning och svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Agebjörn, A. (2017). Ordförråd och språkfärdighet: Lexikal komplexitet i (bedömning av) svenska som andraspråk. W E. Sköldberg, M. Andréasson, H. Adamsson Eryd, F. Lindahl, S. Lindström, J. Prentice i M. Sandberg (red.), *Svenskans beskrivning 35. Förhandlingar vid trettiofemte sammankomsten Göteborg 11–13 maj 2016* (s. 37–51). Institutionen för svenska språket. Göteborgs universitet
- Agebjörn, A. (2021). *Learning of Definiteness by Belarusian Students of Swedish as a Foreign Language* (Rozprawa doktorska). Göteborgs universitet.
- Ahlgren, K. i Magnusson, U. (2021). Second half part of the apple: Friendship metaphors in second language writing. *Metaphor and the Social World*, 11(2), 279–301. doi: 10.1075/msw.00019.ahl
- Andenæs, E. i Golden, A. (1980). *Norsk som fremmedspråk – en sammenliknende analyse av trekk ved skriftlig norsk hos arabiske, pakistanske og tyrkiske elever i Oslo-skolen*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Andersen, N.M. (2019). Hvor svært kan det være? Et pædagogisk blik på udlændinges udtale og forståelse af danske vokaler. *IDUN Journal of Nordic Studies*, 23, 93–104. doi: 10.18910/71774
- Andersen, N.M. (2020). *Dansk fonetik for udlændinge: Med øvelser*. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Anderssen, M., Bentzen, K., Busterud, G., Dahl, A., Lundquist, B. i Westergaard, M. (2018). The acquisition of word order in L2 Norwegian: The case of subject and object shift. *Nordic Journal of Linguistics*, 41(3), 247–274. doi: 10.1017/S0332586518000203
- Anderssen, M. i Busterud, G. (2022). Grammatisk kjønn og bøyningsklasse i norsk som andrespråk: En korpusstudie. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 40(1), 87–127.
- Andresen, H.S. (2006). *Ikke vanskelig? Om innlæring av negasjon i et markerthetsperspektiv* (Praca magisterska). Universitetet i Oslo.
- Arnfæst, J.S. (1990). *Polske variationer over danske temaer – En fonologisk undersøgelse* (Praca magisterska). Københavns Universitet.

- Arnfast, J.S. (2004). Hvad har udtale og motivation med hinanden at gøre? W.C.B. Dabelsteen i J.S. Arnfast, *Taler de dansk? Aktuell forskning i dansk som andetsprog* (s. 11–32). København: Museum Tusculanum.
- Arnfast, J.S. (2007). Hvem tænker på accent? Om motivation og udtaletilegnelse hos voksne indlærere. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2, 25–49.
- Arnfast, J.S. i Jørgensen, J.N. (2003). [’jæme ’gåd mæn ’u:ð ’bæsd): Om udvikling af dansk udtalefærdighed hos unge med henholdsvis tyrkisk, amerikansk-engelsk og polsk modersmål. W.A. Holmen, E. Glahn i H. Ruus (red.), *Veje til dansk: Forskning i sprog og sprogtilægnelse* (s. 55–90). København: Akademisk Forlag.
- Axelsson, M. (1994). *Noun Phrase Development in Swedish as a Second Language: A Study of Adult Learners Acquiring Definiteness and the Semantics and Morphology of Adjectives*. Centre for Research on Bilingualism, Stockholms universitet.
- Bardel, C. i Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4), 459–484. doi: 10.1177/0267658307080557
- Bardel, C., Falk, Y. i Lindqvist, C. (2016). *Tredjespråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Barna- og útbúgvingarmálaráðið. (b.d.). *Faroese language abroad*. wiadomość e-mail z dnia 29.08.2023
- Basbøll, H. (2005). *The phonology of Danish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baten, K. i Håkansson, G. (2015). The Development of Subordinate Clauses in German and Swedish as L2s: A Theoretical and Methodological Comparison. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(3), 517–547. doi: 10.1017/S0272263114000552
- Benati, A.G. (2020). *Key Questions in Language Teaching: An Introduction*. Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781108676588
- Berggreen, H. i Sørland, K. (2016). Syntaktisk kompleksitet i et skriftlig innlærerspråkmateriale. *NOA – Norsk som andrespråk*, 32(1–2), 31–75.
- Berggreen, H. i Tenfjord, K. (1999). *Andrespråkslæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bertelsen, H. O. (1998). Dansk med accent—En torn i øjet. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 4(11), 55–59. doi: 10.7146/spr.v4i11.116662
- Bigailaitė, N. (2010). *Dansknær udtale hos udlændinge – et realistisk mål eller en illusion? En empirisk undersøgelse blandt voksne indlærere med litauisk som modersmål*. Københavns Universitet.

- Bijovet, E. (2020). *Attityder till spår av andra språk i svenskan. En forskningsöversikt*. Stockholm: Institutet för språk och folkminnen.
- Bijovet, E. (2022). *Migrationsrelaterad språklig variation. Vad tycker Sveriges befolkning om förortssvenska och svenska med brytning?* Stockholm: Institutet för språk och folkminnen.
- Bohnacker, U. (2007). On the „Vulnerability” of Syntactic Domains in Swedish and German. *Language Acquisition*, 14(1), 31–73.
- Bohnacker, U. (2010). The clause-initial position in L2 Swedish declaratives: Word order variation and discourse pragmatics. *Nordic Journal of Linguistics*, 33(2), 105–143. doi: 10.1017/S033258651000017X
- Bolander, M. (1987). „Man kan studera inte så mycke”. *Om placering av negation och adverb i vuxna invandrares svenska*. Stockholms universitet.
- Bolander, M. (1988a). Is there any order? On word order in Swedish learner language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9(1–2), 97–113. doi: 10.1080/01434632.1988.9994322
- Bolander, M. (1988b). „Nu ja hoppas inte så mycke”. Om inversion och placering av negation och adverb i svenska som andraspråk. W K. Hyltenstam i I. Lindberg (red.), *Första symposiet om svenska som andraspråk* (s. 203–214). Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Bolander, M. (2001). *Funktionell svensk grammatik*. Stockholm: Liber.
- Bolin, I. i Bolin, M. (1916). De två första årens språkutveckling hos en svensk flicka. *Svenskt arkiv för pedagogik*, 4, 159–223.
- Bolin, I. i Bolin, M. (1920). Psykologiska och språkliga iakttagelse rörande en svensk flicka. *Svenskt arkiv för pedagogik*, 8, 1–55.
- Borthen, K. (2018). Store spørsmål om små ord. Innledning til temanummer om pragmatiske partikler i norsk. *NOA – Norsk som andrespråk*, 36(2), 225–247.
- Brautaset, A. (1996). *Inversjon i norsk mellomspråk*. Oslo: Novus.
- Budmar, S. J. (1983). *Brytning hos svensktalande polacker*. Uppsala: Almqvist & Wiksell International.
- Bulté, B. i Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. W A. Housen, F. Kuiken i I. Vedder (red.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA* (s. 21–46). John Benjamins Publishing Company. doi: 10.1075/llt.32.02bul
- Bybee, J., Perkins, R. i Pagliuca, W. (1994). *The Evolution of Grammar: Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cadierno, T. (2010). Motion in Danish as a second language: Does the learner’s L1 make a difference? W Z. Han i T. Cadierno (red.), *Linguistic relativity in SLA: Thinking for speaking* (s. 1–33). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

- Carlsen, C. (2012). Tekstsammenheng og bindeledd på tvers av rammeverksnivåer. W C. Carlsen (red.), *Norsk profil—Det felles europeiske rammeverket spesifisert for norsk: Et første steg* (s. 15–48). Oslo: Novus.
- Carlsen, C. (2013). Med UG in mente. *NOA – Norsk som andrespråk*, 29(1), 28–52.
- Carlsen, C. i von Mehren, L.S (2012). Subjektstvang – et grunnleggende grammatisk trekk i norsk. W C. Carlsen (red.), *Norsk profil—Det felles europeiske rammeverket spesifisert for norsk: Et første steg* (s. 107–135). Oslo: Novus.
- Centre for English Corpus Linguistics. (2023). *Learner corpora around the world* [Data set]. Pobrano 26 listopada 2023, z <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/learner-corpora-around-the-world.html>
- CHILDES Scandinavian Corpora. (b.d.). Pobrano 14 października 2023, z <https://childes.talkbank.org/access/Scandinavian/>
- Christensen, L. i Christensen, R.Z. (2014). *Dansk grammatik* (Wyd. 3). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Ciesielski, Z. (1997). Rozwój skandynawistyki w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem ośrodka gdańskiego. *Rocznik Instytutu Polsko-Skandynawskiego*, 11, 5–31.
- CLARINO. (b.d.). Korpuskel: ASK. Pobrano 26 listopada 2023, z <https://clarino.uib.no/korpuskel-classic/corpus-list>
- Cummins, J. (1983). Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues. *Learning Disability Quarterly*, 6(4), 373–386. doi: 10.2307/1510525
- Derwing, T.M. i Munro, M.J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Diderichsen, P. (1936). Prolegomena til en metodisk dansk Syntax. W E. Spang-Hanssen, V. Brøndal, J. Brøndum-Nielsen (red.), *Forhandlinger paa det otteende nordiske Filologmøde i København den 12–14 August 1935* (s. 41–46). København: J. H. Schultz Forlag.
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (b.d.). Ordninga for Noregskunnskap i utlandet | HK-dir. Pobrano 28 sierpnia 2023, z <https://hkdir.no/programmer-og-tilskuddsordninger/ordninga-for-noregskunnskap-i-utlandet>
- Długosz, K. (2021). Transfer effects in gender assignment and gender concord in L3 Swedish: A case study. *Moderna Språk*, 115, 1–26. doi: 10.58221/mosp.v115i4.6745
- Długosz, K. (2023a). Cross-linguistic influence in the comprehension of reflexive possessive pronouns in L3 and L4 Swedish. *International Journal of Bilingualism*, doi: 10.1177/13670069231194341

- Długosz, K. (2023b). Processing gender agreement in an additional language: The more languages the better? *Second Language Research*, 39(4), 997–1026. doi: 10.1177/02676583221113333
- Długosz, K. (2023c). The Gender Incongruity Effect in L3 Swedish due to Imperfect Gender Acquisition in L2 German: Are Nouns of Uter Gender more Masculine than Feminine? *European Journal of Scandinavian Studies*, 53(1), 117–137. doi: 10.1515/ejss-2022-2031
- Dyson, B.P. i Håkansson, G. (2017). *Understanding Second Language Processing: A focus on Processability Theory*. John Benjamins Publishing Company.
- Ehmer, B. (2001). Fra receptivt til produktivt ordforråd. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog-og kulturpædagogik*, 7(20), 51–54.
- Ekerot, L.-J. (2011). *Ordföljd, tempus, bestämdhet: Föreläsningar om svenska som andraspråk*. Malmö: Gleerups.
- Eklund Heinonen, M. (2009). *Processbarhet på prov: Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråkinlärare* (Rozprawa doktorska). Uppsala universitet.
- Eklund Heinonen, M. (2013). Andraspråksbehärskning i tal och skrift: Sker den grammatiska inläringen parallellt? W B. Bihl, P. Andersson i L. Lötmarker (red.), *Svenskans beskrivning 32: Förhandlingar vid trettioandra sammankomsten för svenskans beskrivning* (s. 104–117). Karlstad: Universitetstryckeriet.
- Eliassen, S. (2016). *Strukturer i tekster skrevet på norsk av innlærere med arabisk som morsmål: Hvordan påvirker morsmålet setningskopling og tekstopbygging?* (Praca magisterska). Universitetet i Bergen.
- Enkvist, N.E., Palmberg, R. i Ringbom, H. (red.). (1977). *Föredrag vid konferensen om kontrastiv lingvistik och felanalys: Stockholm i Åbo 7-8 februari 1977* = Papers from the conference on Contrastive Linguistics and Error Analysis: Stockholm i Åbo, 7-8 February 1977. Åbo: Åbo akademi.
- Enström, I. (2004). Ordförråd och ordinläring—med särskilt fokus på avancerade inlärare. W K. Hyltenstam i I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk—i forskning, undervisning och samhälle* (s. 171–195). Studentlitteratur.
- Eriksson, A. i Wijk-Andersson, E. (1988). *Swedish nouns and articles in German and Polish students' Swedish writing*. Uppsala: FUMS.
- Eriksson, M., Marschik, P.B., Tulviste, T., Almgren, M., Pérez Pereira, M., Wehberg, S., Marjanović-Umek, L., Gayraud, F., Kovacevic, M., Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *The British Journal of Developmental Psychology*, 30(Pt 2), 326–343. doi: 10.1111/j.2044-835X.2011.02042.x

- Faarlund, J.T. (2019). Introduction. W J.T. Faarlund (red.), *The Syntax of Mainland Scandinavian* (s. 1–6). Oxford University Press. doi: 10.1093/oso/9780198817918.003.0001
- Faarlund, J.T., Lie, S. i Vannebo, K.I. (2006). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flyman Mattsson, A. (2017). *Svenska som andraspråk på språkvetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Føroya landsstýri. (b.d.). Faroese Language—Learn about the Faroe Islands language. Pobrano 29 sierpnia 2023, z Faroeislands.fo website: <https://www.faroeislands.fo/arts-culture/language/>
- Garbacz, P. (2014). Dialekter i Norge og i Polen—Forskjellig status? *NOA – Norsk som andrespråk*, 30(2), 24–39.
- Gjerdset, S. (2016). *Dobbel bestemthet i Norsk mellomspråk: En komparativ korpusundersøkelse* (Praca magisterska). NTNU Trondheim.
- Glahn, E., Håkansson, G., Hammarberg, B., Holmen, A., Hvenekilde, A. i Lund, K. (2001). Processability in Scandinavian second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 389–416. doi: 10.1017/S0272263101003047
- Goldberg, A.E. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Golden, A. (2012). Metaphorical expressions in L2 production. The importance of the text topic in corpus research. W F. MacArthur, A.M. Piquer-Piriz, M. Sánchez-García i J.L. Oncins-Martínez (red.) *Metaphor in use* (s. 135–148). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Golden, A. (2015). ASK-korpuset gjør andrespråksforskningen enda morsommere. Men hva gjør voksne innlærere med verbet gjøre i ASK? *NOA – Norsk som andrespråk*, 31(1–2), 77–120.
- Golden, A. (2017). Ord i Nord. Forskning på ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråksperspektiv i Norden. W E. Sköldberg, M. Andréasson, H. Adamsson Eryd, F. Lindahl, S. Lindström, J. Prentice i M. Sandberg (red.), *Svenskans beskrivning 35. Förhandlingar vid trettiofemte sammankomsten Göteborg 11–13 maj 2016* (s. 1–17). Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Golden, A. (2021). The relationship between topic and metaphor in second-language learners' essays. *Metaphor and the Social World*, 11(2), 261–278. doi: 10.1075/msw.00018.gol
- Golden, A. (2022). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring: I et andrespråksperspektiv* (Wyd. 5). Oslo: Gyldendal.
- Golden, A., Kulbrandstad, L.I. i Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning —Utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 1(2), 5–41.

- Golden, A. i Szymańska, O. (2022). Griper polske studenter poenget på norsk? Forståelse av metaforiske uttrykk blant norskstuderende i Polen. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 17(2), 65–79. doi: 10.18261/nordand.17.2.1
- Grønnum, N. (2007). *Rødgrød med fløde. En lille bog om dansk fonetik*. København: Akademisk Forlag.
- Gujord, A.-K.H. (2013). *Grammatical encoding of past time in L2 Norwegian: The roles of L1 influence and verb semantics* (Rozprawa doktorska). Universitetet i Bergen.
- Gujord, A.-K.H. (2017a). Eit empirisk tilskot til utforskinga av finittheit- og tempusdistinksjonar i norsk som andrespråk. *NOA – Norsk som andrespråk*, 33(2), 88–116.
- Gujord, A.-K.H. (2017b). The ‘Perfect Candidate’ for Transfer: A Discussion of L1 Influence in L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology. W A. Golden, S. Jarvis i K. Tenfjord (red.), *Crosslinguistic Influence and Distinctive Patterns of Language Learning* (s. 29–63). Multilingual Matters. doi: 10.21832/9781783098774-005
- Gujord, A.-K.H. (2021). Syntaktisk kompleksitet på tvers av rammeverksnivå. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 39(1), 177–205.
- Gujord, A.-K.H. (2023a). *Å studere utvikling av andrespråk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gujord, A.-K.H. (2023b). Funksjonar ved presensperfektum i norske innlærarspråk på ulike ferdigheitsnivå. W S.K. Ragnhildstveit, A. Golden i A.-K.H. Gujord (red.), *Nye innsikter i norsk som andrespråk. Inspirert av Kari Tenfjords forskning* (s. 21–58). Alvheim og Eide Akademisk forlag.
- Hagen, J.E. (1992). Feilinvertering, overinvertering og underinvertering. *NOA – Norsk som andrespråk*, (15), 27–38.
- Hagen, J.E. (1995). Refleksjoner over syntaktiske strukturfeil i tre voksnes skriftlige performanse. W M. Thorseth (red.), *Norskopplæring som virkemiddel i integreringsarbeidet. En evaluering av dagens kvalifiseringsordninger for fremmedspråklige* (s. 113–146). Trondheim: Sintef-ifim.
- Hagen, J.E. (1996). Grammatiske strukturfeil i fremmedspråklige voksnes norske mellomspråk W N. A. Ree (red.) *Norsk som andrespråk* (s. 27–39). Trondheim: Statens ressurs- og voksenopplæringssenter/Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Håkansson, C., Lyngfelt, B. i Brasch, M. (2019). Typfall och mönsterigenkänning. W M. Bianchi, D. Håkansson, B. Melander, L. Pfister, M. Westman i C. Östman (red.) *Svenskans beskrivning 36. Förhandlingar vid trettio-sjätte sammankomsten Uppsala 25–27 oktober 2017* (s. 107–117). Uppsala universitet.

- Håkansson, G. (2001). Tense morphology and verb-second in Swedish L1 children, L2 children and children with SLI. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(1), 85–99. doi: 10.1017/S1366728901000141
- Håkansson, G. (2004). Utveckling och variation i svenska som andraspråk, enligt processbarhetsteorin. W K. Hyltenstam i I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 152–169). Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, G. i Arntzen, R. (2021). Developmental stages challenging cross-linguistic transfer: L2 acquisition of Norwegian adjectival agreement in attributive and predicative contexts. *Journal of the European Second Language Association*, 5(1), 54–69. doi: 10.22599/jesla.68
- Håkansson, G. i Flyman Mattsson, A. (2021). *Bedömning av svenska som andraspråk: En analysmodell baserad på utvecklingsstadier* (T. 1). Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, G. i Nettelbladt, U. (1993). Developmental sequences in L1 (normal and impaired) and L2 acquisition of Swedish syntax. *International Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 131–157. doi: 10.1111/j.1473-4192.1993.tb00047.x
- Håkansson, G. i Norrby, C. (2005). *Flicka-dricka eller tjej? Ordassociationer hos andraspråksinlärare*. W G. Byrman, J. Einarsson, S. Hammarbäck, M. Lindgren, & P. Stille (red.), *Svenskans beskrivning 27. Förhandlingar vid Tjugosjunde sammankomsten för svenskans beskrivning*. Växjö University Press.
- Håkansson, G. i Norrby, C. (2010). Environmental Influence on Language Acquisition: Comparing Second and Foreign Language Acquisition of Swedish. *Language Learning*, 60(3), 628–650.
- Hammarberg, B. (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. W K. Hyltenstam i I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle* (s. 25–78). Lund: Studentlitteratur.
- Hammarberg, B. (2008). Konstruktioner som produkt och process—En studie av hur L1- och L2-talare utnyttjar „det är”. *Nordand: nordisk tidsskrift för andrespråksforskning*, 3(1), 79–107.
- Hammarberg, B. (2010). *Introduction to the ASU Corpus: A longitudinal oral and written text corpus of adult learner Swedish with a corresponding part from native Swedes. Version 2010-11-16*. Stockholms universitet.
- Hammarberg, B. i Viberg, Å. (1975). *Reported speech in Swedish and ten immigrant languages*. Stockholms universitet.
- Hammarberg, B. i Viberg, Å. (1977). *Felanalys och språktypologi: Orientering om två delstudier i SSM-projektet*. Stockholms universitet.
- Hammarberg, B. i Viberg, Å. (1979). *Platshållartvånget, ett syntaktiskt problem i svenskan för invandrare*. Stockholms universitet.

- Hammarberg, B. i Viberg, Å. (1984). *Forskning kring svenska som målspråk: Två forskningsöversikter: 1. Grammatik och ordförråd (Åke Viberg) 2. Fonologi (Björn Hammarberg)*. Stockholms universitet.
- Hansen, E. (1975). *Syntaksen i børnesprog*. København: Gyldendal.
- Hansen, E i Heltoft, L. (2011). *Grammatik over det danske sprog* (2. wyd.). København/Odense: Det Danske Sprog- og Litteraturselskab/Odense Universitetsforlag.
- Hansen, L.K. i Rasmussen, Svend Gottschalk. (2008). *Computerbaseret udtaletræning til voksne med dansk som fremmedsprog*. (T. 6). Odense: Center for Child Language e-print.
- Harnæs, L.A. (2001). Reaksjoner på utenlandsk aksent i norsk. *NOA – Norsk som andrespråk*, 23(1), 79–112.
- Harnæs, L.A. (2008). Uttale og uttaleopplæring i norsk som andrespråk. W.E. Selj i E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen*. (s. 233–254). Oslo: Cappelen Damm.
- Harnæs, L.A. (2009). Vokaler hos andrespråksbrukere: En akustisk og perseptuell studie. *NOA – Norsk som andrespråk*, 25(1), 27–51.
- Harnæs, L.A. i van Dommelen, W. (2013). Hvordan realiserer andrespråksbrukere norsk kvantitetsdistinksjon? Varighetsmålinger i norsk som andrespråk. *NOA – Norsk som andrespråk*, 29(1), 53–69.
- Hedman, C. i Lubińska, D. (2022). Aktuella trender i svenska som andraspråk i ljuset av norska som andraspråk: En studie av doktorsavhandlingar 2013–2021. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 17(2), 115–135. doi: 10.18261/nordand.17.2.4
- Heikkilä, K. i Kärnä, L. (2021). *How do different countries support studies of their language and culture in foreign universities?* Finish National Agency for Education.
- Heinonen, H. (2017). Begripligheten av finskspråkiga gymnasisters svenska uttal: Lyssnarvärderingar. *AFinLA-teema* (10), 98–117. doi: 10.30660/afinla.73129
- Heinonen, H. (2018). Uttalsfärdigheter och begriplighet i finskspråkiga gymnasisters L2-svenska. W.B. Silén, A. Huhtala, H. Lehti-Eklund, J. Stenberg-Sirén i V. Syrjälä (red.), *Svenskan i Finland* 17 (s. 32–45). Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Helland, H.P. (2017). An empirical L2 perspective on possessives: French/Norwegian. *Oslo Studies in Language* 9(2), 75–104.
- Hene, B. (1987). *De utländska adoptivbarnen och deras språkutveckling: Projektpresentation : rapport nr 1 inom projektet De utländska adoptivbarnen och deras språkutveckling*. Göteborgs universitet.
- Hene, B. (1993). *Utlandsadopterade barns och svenska barns ordförståelse*. Göteborgs universitet.

- Hognestad, J.K. (2017). Prosodiske strategier i norsk som andrespråk. *NOA – Norsk som andrespråk*, 33(1), 63–84.
- Højlund, B. (1972). *Barnesprog: En transformationsgrammatisk undersøgelse af de tidligste stadier i barnesprogets syntaktiske udvikling på grundlag af egne optagelser*. Forlaget CMT.
- Holmen, A. (1990). *Udviklingslinier i tilegnelsen af dansk som andetsprog*. København: Danmarks Lærerhøjskole institut for dansk sprog og litteratur.
- Holmen, A. (2020). Dansk som andetsprog. W E. Hjorth, H. Galberg Jacobsen, B. Jørgensen, B. Jacobsen, M. Korvenius Jørgensen i L.K. Fahl (red.), *Dansk sprogshistorie. Bind 4: Dansk i brug* (s. 365–377). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Holst, S. (2021). *Code-Switching in Multilinguals: A Narrative Elicitation Study with L1 Arabic, L2 English, L3 Norwegian Speakers. The Role of Cognates, Dominance and Typological proximity* (Praca magisterska). UiT Norges arktiske universitet.
- Horbowicz, P. (2015). Hvor konservative er polske norskstudenter i sin språkbruk? Hunkjønnsmarkering i norskinnlæres tekstproduksjon. *Folia Scandinavica Posnaniensia*, 18(1), 17–35. doi: 10.1515/fsp-2015-0016
- Horbowicz, P. (2017). Adverbial markers of modality in Norwegian L1 and L2 conversations. *Folia Scandinavica Posnaniensia*, (23), 4–24. doi: 10.1515/fsp-2017-0004
- Horbowicz, P. i Janik, M.O. (2018). Norske pragmatiske partikler i andrespråksbruk. En studie med data fra ASK-korpuset. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 36(2), 451–473.
- Horbowicz, P. i Janik, M.O. (2020). The Norwegian particles *jo* and *nok* in second language writing: A qualitative study of three learner groups from the ASK-corpus. *Brunner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*, 34(1), 73–92. doi: 10.5817/BBGN2020-1-5
- Horbowicz, P. i Nordanger, M. (2021). Epistemic constructions in L2 Norwegian: A usage-based longitudinal study of formulaic and productive patterns. *Language and Cognition*, 13(3), 438–466. doi: 10.1017/langcog.2021.9
- Horbowicz, P., Nordanger, M. i Randen, G.T. (2020). Variabilitet og endring i utviklingen av epistemiske konstruksjoner i norsk som andrespråk: Et dynamisk bruksbasert perspektiv. *NOA – Norsk som andrespråk*, 36(1), 5–38.
- Housen, A., Kuiken, F. i Vedder, I. (2012). Complexity, accuracy and fluency: Definitions, measurement and research. W A. Housen, F. Kuiken i I. Vedder, *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA* (s. 1–20). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Høyte, T. (1995). Informasjonsstruktur og syntaks i norsk som andrespråk. *Nordica Bergensia*, 5, 140–160.

- Hyltenstam, K. (1977). Implicational Patterns in Interlanguage Syntax Variation. *Language Learning*, 27(2), 383–410. doi: 10.1111/j.1467-1770.1977.tb00129.x
- Hyltenstam, K. (1978a). *Progress in immigrant Swedish syntax: A variability analysis*. Lunds universitet.
- Hyltenstam, K. (1978b). *Variation in interlanguage syntax*. Lunds universitet.
- Hyltenstam, K. (1988). Lexical characteristics of near-native second-language learners of Swedish. *Journal of Multilingual i Multicultural Development*, 9(1–2), 67–84.
- Janik, M.O. (2010). En polakk i norsk fortid. Om feil de polskspråklige norskinnlærerne gjør i bruk av perfektum og preteritum. *Folia Scandinavica Posnaniensia*, 11, 87–100.
- Janik, M.O. (2014). En kontrastiv analyse av norske og polske fortidstempora i et andrespråksperspektiv. *NOA – Norsk som andrespråk*, 30(2), 106–131.
- Janik, M.O. (2016). *Adjektivbøyning i norsk: Kongruenstilegnelse hos polskspråklige norskinnlærere* (Rozprawa doktorska). Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Janik, M.O. (2017). Positive and Negative Transfer in the L2 Adjective Inflection of English-, German- and Polish-speaking Learners of L2 Norwegian. W A. Golden, S. Jarvis i K. Tenfjord (red.), *Crosslinguistic influence and distinctive patterns of language learning: Findings and insights from a learner corpus* (s. 84–109). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. doi: 10.21832/9781783098774-007
- Janikowski, K. (1990). *Podręcznik wymowy duńskiej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Jensen, B.U. (2018). Syntaks i norsk innlærerspråk: Empiriske funn. W A.-K.H. Gujord i G.T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk—Perspektiver på læring og utvikling* (s. 235–255). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, B.U. (2021). Et språktypologisk blikk på noen syntaktiske trekk i norsk innlærerspråk. W M. Monsen i V. Pájaro (red.), *Andrespråklæring hos voksne: Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 90–112). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, B.U. (2022). Syntactic Complexity in Early Adult Additional Language Norwegian. W M. Monsen i G.B. Steien, *Language Learning and Forced Migration* (s. 157–174). Bristol; Jackson: Multilingual Matters. doi: 10.21832/9781800412262-013
- Jensen, B.U. i Steien, G.B. (2017). Intonasjonstrekk i flerspråklige taleres idiolekter i to post-S1-språk. *NOA – Norsk som andrespråk*, 33(2), 5–29.
- Jespersen, A.B. i Hejná, M. (2021a). Hvordan får vi danskerne til at tale dansk med os? En analyse af sprogskift i interaktioner mellem danskere og udlændinge. W Y. Goldshtein, I.S. Hansen i T.T. Hougaard (red.), 18. *Møde*

- om Udforskningen af Dansk Sprog (s. 315–335). Århus: Aarhus Universitet institut for Kommunikation og Kultur.
- Jespersen, A.B. i Hejná, M. (2021b). „Vokalhelvedet”: Hvor svær er dansk udtale, og hvordan undervises der i udtale for andetsprogstalere? Aarhus University Library. doi: 10.7146/aul.427
- Jessen, M. (2014). The expression of Path in L2 Danish by German and Turkish learners. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, (11), 81–109.
- Jin, F. (2009). Third Language Acquisition of Norwegian Objects: Interlanguage Transfer or L1 Influence? W Y.I. Leung (red.), *Third Language Acquisition and Universal Grammar* (s. 144–161). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. doi: 10.21832/9781847691323-010
- Jin, F., Åfarli, T.A. i Dommelen, W. A. van. (2009). Variability in L2 acquisition of Norwegian DPs: An evaluation of some current SLA models. W M. del P. García Mayo i R. Hawkins (red.), *Second Language Acquisition of Articles: Empirical findings and theoretical implications* (s. 175–199). John Benjamins Publishing Company. doi: 10.1075/lald.49.12jin
- Johansen, H. (2008). Inversjon i norsk innlærerspråk. En undersøkelse av variasjonsmønstre i skrevne tekster. *NOA – Norsk som andrespråk*, 24, 50–71.
- Johansen, H. (2022). *Bestemt og ubestemt: En korpusbasert studie av morsmålets rolle for bruk av bestemte og ubestemte former hos norskinnlærere uten grammatisk bestemthet i morsmålet* (Rozprawa doktorska). Universitetet i Bergen.
- Johansen, S.C. (2011). *Går på tur aldri sur: En korpusbasert studie av bevegelseshandlinger og morsmålstransfer i innlærertekster fra voksne informanter i norsk som andrespråk*. (Praca magisterska). Universitetet i Oslo.
- Johansson, F.A. (1973). *Immigrant Swedish phonology: A study in multiple contact analysis* (Rozprawa doktorska). CWK Gleerup.
- Johnsen, R.V. (2015). «Relativt bra norsk»—En sosiolingvistisk studie av ungdommers forståelse av og holdninger til norsk med utenlandsk aksent. (Praca magisterska). Universitetet i Oslo.
- Jönsson, A. (2019). *Fonetyka i fonologia języka szwedzkiego*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej WLS UW.
- Jónasson, S. (1858). Om en sproglaverske. W M. Stenstrup (red.), *Dansk maanedsskrift* (s. 158–164). Pobrano 3 stycznia 2024, z <https://books.google.pl/books?id=LY00AQAAMAAJ>
- Jürna, M. (2014). *[a] som i alfa? En længeundersøgelse af fem esteres tilegnelse af danske urundede fortunevokaler*. Københavns Universitet.
- Källström, R. (2012). *Svenska i kontrast: Tvärspråkliga perspektiv på svensk grammatik*. Lund: Studentlitteratur.

- Kautonen, M. i Kuronen, M. (2021). *Uttalsinläring med fokus på svenska*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Kibakaya, L.K.L. i Kløve, M.H. (2007). Second Language Proficiency and the Job Market. A Pilot Study. W C. Carlsen i E. Moe (red.), *A Human Touch to Language Testing: A Collection of Essays in Honour of Reidun Oanæs Andersen on the Occasion of Her Retirement* (s. 211–224). Oslo: Novus.
- Kilgariff, A., Charalabopoulou, F., Gavrilidou, M., Johannessen, J.B., Khalil, S., Johansson Kokkinakis, S., Lew, R., Sharoff, S., Vadlapudi, R. i Volodina, E. (2014). Corpus-based vocabulary lists for language learners for nine languages. *Language Resources and Evaluation*, 48(1), 121–163. doi: 10.1007/s10579-013-9251-2
- Kirilova, M. (2006). "Han er en fra Amager, men også lidt fra Afrika". En empirisk baseret analyse af indfødte danskeres holdninger til dansk talesprog med forskellige accenter. Københavns Universitet.
- Kirk, K. (2008). *Dansk udtale: En undervisningsvejledning*. København, Albertslund: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Kirk, K. i Jørgensen, L.M. (2006). *På vej mod effektiv udtaleundervisning*. Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Kołodziejek, N. (2018). *Bestämndhet och indirekta anaforer i svenskan ur främmandespråksperspektiv: En studie av polska studenters svenska* (Rozprawa doktorska). Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Korpala, P. i Sobkowiak, M. (2020). The perception of native vs. non-native Danish speech: Bent and Bradlow's matched interlanguage speech intelligibility benefit revisited. *Scandinavian Philology*, 18(2), 284–296. doi: 10.21638/11701/spbu21.2020.204
- Kowal, I. (2011a). Målar grammatikböcker fan på väggen? Inläring av en „svår” kategori i svenska. W A. Ylikiiskilä i M. Westman (red.), *Språk för framtiden—Language for the Future: Rapport från ASLA:s höstsymposium Falun, 12-13 november 2010—Papers from the ASLA symposium in Falun, 12-13 November 2010* (s. 98–111). ASLA Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.
- Kowal, I. (2011b). Wpływy interjęzykowe na początkowym etapie nauki języka szwedzkiego. W G. Szewczyk i M. Płomińska (red.), *Polsko-szwedzkie zbliżenia w literaturze, kulturze i języku. T. 2* (s. 167–186). Katowice: „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe.
- Kowal, I. (2016). *The Dynamics of Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Development*. Kraków: Jagiellonian University Press. doi: 10.4467/K9474.72/16.16.6986
- Kowal, I. (2018). Ordassociationer hos flerspråkiga inlärare av svenska. W M. Jazowy-Jarmuż, M. Wasilewska-Chmura, i E. Żurawska (red.), *Fi-*

- lologiskt smörgåsbord*, 3 (s. 33–44). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Kowal, I. (2019). Motywacja do studiowania filologii szwedzkiej jako filologii rzadkiej. *Języki Obce w Szkole*, 63(2), 37–41.
- Kowal, I. (2021). Modalizatory jako wielowymiarowe zagadnienie w nauce języka szwedzkiego. *Neofilolog* (56/2), 307–320. doi: 10.14746/n.2021.56.2.9
- Kristensen, L.B. i Sørensen, M.-L.L. (2023). På i, for, or til: A comparative analysis of prepositions in the writing of L1 and L2 Danish users. *Nordic Journal of Linguistics*, 1–24. doi: 10.1017/S0332586523000136
- Kristján Árnason. (2011). *The phonology of Icelandic and Faroese*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Kulbrandstad, L.A. (2011a). Liker du dialekt, tåler du aksent. W *Godt no(rs)k? – Om språk og integrering* (s. 72–78). Oslo: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
- Kulbrandstad, L.A. (2011b). National or general tolerance for variation? Attitudes to dialect and foreign accent in the media. W R. Millar i M. Durham (red.), *Applied Linguistics, Global and Local Proceedings of the 43rd Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics* (s. 173–182). London: Scitsiugnil Press.
- Kulbrandstad, L.A. (2015). Språkholdninger. *NOA – Norsk som andrespråk*, 30(1–2), 247–283.
- Kulbrandstad, L.I. i Tenfjord, K. (2020). Innramming av et forskningsfelt. Forskning om norsk som andrespråk i lys av et utvalg doktorgradsavhandlinger. W L.A. Kulbrandstad, G. B. Steien i A. Golden (red.), *Språkreiser: Festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14. juli 2020* (s. 109–134). Oslo: Novus forlag.
- Kuronen, M. i Zetterholm, E. (2017). Olika fonetiska drags relativa betydelse för upplevd inföddlighet i svenska. *Nordand: nordisk tidsskrift för andrespråksforskning*, 12(2), 134–156. doi: 10.18261/issn.2535-3381-2017-02-03
- Kyle, K. (2016). Measuring Syntactic Development in L2 Writing: Fine Grained Indices of Syntactic Complexity and Usage-Based Indices of Syntactic Sophistication. *Applied Linguistics and English as a Second Language Dissertations*, 186. doi: <https://doi.org/10.57709/8501051>
- Lahtinen, S. i Paavilainen, M. (2011). Systematiskt bruk av inversion i skrift: En indikator på behärskning av verbformer i ett muntligt test? W S. Niemmi i P. Söderholm (red.), *Svenskan i Finland 12* (s. 185–193). Joensuu: Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology.
- Lahtinen, S. i Palviainen, Å. (2011). Omvänd ordföljd – en indikator för nivåbedömning inom CEFR? *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 3(0), 88–101.

- Lahuerta Martínez, A.C. (2018). Analysis of syntactic complexity in secondary education EFL writers at different proficiency levels. *Assessing Writing*, 35, 1–11. doi: 10.1016/j.asw.2017.11.002
- Lange, S. (1980). *Språket hos Embla från 25 till 28 månaders ålder*. Stockholm.
- Larsen, K.R. (2016). I aften går jeg i skole på dansk. *NyS, Nydanske Sprogstudier*, (51), 74–109. doi: 10.7146/nys.v1i51.24795
- Larsson, K. i Lange, S. (1977). *Studier i det tidiga barnspråkets grammatik*. Stockholms universitet.
- Lektoratsordningen—Dansk sprog og kultur i udlandet [Tekst]. (b.d.). Po-brano 28 sierpnia 2023, z Uddannelses- og Forskningsministeriet: <https://ufm.dk/uddannelse/tilskud-til-udveksling-og-internationale-projekter/lektoratsordningen>
- Lilja, N., Eskildsen, S.W., Wagner, J., Eilola, L., Lokipohja, A.-K., Gudmundsen, J., Härmävaara H.-I., Piirainen-Marsh, A. Svennevig J., Urbanik, P., Schümchen, N. i Poikonen, J. (2023). *A Nordic model for supporting language learning in everyday contexts*. (s. 137–141). NordForsk. Pobrano 24 października 2023, z <https://www.nordforsk.org/2023/fast-track-vision-2030>
- Lindhagen, Karin. (1976). *Semantic relations in Swedish children's early sentences* (Rozprawa doktorska). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lindström, E. i Lubińska, D. (2022). Target-like and non-target-like conjunctive relations in L2 Swedish beginner writing. *Linguistics and Education*, 71, 101073. doi: 10.1016/j.linged.2022.101073
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Lockwood, W.B. (2002). *An introduction to modern Faroese* (wydanie 4.). Tórshavn: Føroya Skúlabólagrunnur.
- Loenheim, L. (2019). *Att tolka det sammansatta. Befästning och mönster i första-och andraspråkstalaras tolkning av sammansättningar* (Rozprawa doktorska). Göteborgs universitet.
- Loenheim, L., Lyngfelt, B., Olofsson, J., Prentice, J. i Tingsell, S. (2016). Constructicography meets (second) language education: On constructions in teaching aids and the usefulness of a Swedish constructicon. W S. De Knop i G. Gilquin (red.), *Applied construction grammar* (s. 327–356). De Gruyter Mouton. doi: 10.1515/9783110458268-013
- Lu, X. (2017). Automated measurement of syntactic complexity in corpus-based L2 writing research and implications for writing assessment. *Language Testing*, 34(4), 493–511. doi: 10.1177/0265532217710675
- Lund, K. (1997). *Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog*. København: Specialpædagogisk forlag.

- Lund, K. (2003). Alder og accent. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 9(26), 9–16. doi: 10.7146/spr.v9i26.112961
- MacDonald, K. (1998). Hvorfor Det? Setninger med det som subjekt. W A. Golden, K. MacDonald, B. A. Michalsen i E. Ryen (red.), *Hva er vanskelig i grammatikken? Sentrale emner i norsk som andrespråk* (s. 84–97). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maciejewski, W. (2018). Techniki morfologiczne języków polskiego i szwedzkiego. W M. Sibińska i H. Dymel-Trzebiatowska (red.), *Dialogi o kulturze, kultury dialogu. Studia północnoeuropejskie*, tom V (s. 91–107). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Mäkilä, M. (2016). Syntaktisk komplexitet och korrekthet – en närstudie av finska gymnasisters skrivna inläärarsvenska. W J. Kolu, M. Kuronen i Å. Palviainen (red.), *Svenskan i Finland 16* (s. 108–123). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- McGhie, M.R. (1999). En beskrivelse av andrespråkstalemål med fokusering på syntaks. *NOA – Norsk som andrespråk*, (22), 18–53.
- Michalski, M., Majer, A., Skrzypek, D. i Skommer, G. (2016). *Nordiska orddacenter ur andraspråksperspektiv*. Poznań: Wydział Neofilologii UAM.
- Milton, J. (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Moe, E. (1997). Generell språktame og språkutvikling. *NOA – Norsk som andrespråk*, (20), 51–78.
- Moe, E. (2002). Syntaktiske trekk i norsk som andrespråk på et mellomnivå. *Nordica Bergensia*, (26), 183–209.
- Moe, E. (2010). Morsmålbakgrunn og språkleg nivå i elevtekstar. W H. Johansen, A. Golden, J.E. Hagen i A.-K. Helland (red.), *Systematisk, variert, men ikke tilfeldig: Antologi om norsk som andrespråk i anledning Kari Tenfjords 60-årsdag* (s. 148–159). Oslo: Novus.
- Moe, E. (2012). Syntaktisk kompleksitet og rammeverksnivå. W C. Carlsen (red.), *Norsk profil – Det felles europeiske rammeverket spesifisert for norsk: Et første steg* (s. 137–158). Oslo: Novus.
- Monsen, A.H. (2012). Det er ikke lett...: En undersøkelse av negasjon i mellomspråkstekster av polske og nederlandske innlærere (Praca magisterska). Universitetet i Agder.
- Monsen, M. (2008). *Kommunikativ funksjonalitet kontra formell korrekthet* (Praca magisterska). Høgskolen i Hedmark.
- Monsen, M. i Randen, G.T. (2022). *Andrespråksdidaktikk: En innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Müller, B. (2012). Genustilordning når norsk er andrespråk (Praca magisterska). NTNU, Trondheim.

- Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Samarbete, arbetssätt och språkinläring*. Myndigheten för skolutveckling.
- Nacey, S. (2020). Metaphors in high-stakes language exams. W L.A. Kulbrandstad i G.B. Steien (red.), *Språkreiser: Festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14. Juli 2020* (s. 287–308). Oslo: Novus.
- Næss, Å. (2011). „Natur i Norge er det litt forskjellig”: Det-setninger som topikaliseringsstrategi i tekster skrevet av vietnamesiske innlærere. *NOA – Norsk som andrespråk*, 27(2), 5–23.
- Nationalencyklopedin. (b.d.-a). *Danska*. Pobrano 28 sierpnia 2023, z <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/danska>
- Nationalencyklopedin. (b.d.-b). *Färöiska*. Pobrano 29 sierpnia 2023, z <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/f%C3%A4r%C3%B6iska>
- Nationalencyklopedin. (b.d.-c). *Isländska*. Pobrano 29 sierpnia 2023, z <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/isl%C3%A4ndska>
- Nationalencyklopedin. (b.d.-d). *Norska*. Pobrano 28 sierpnia 2023, z <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/norska>
- Nationalencyklopedin. (b.d.-e). *Svenska*. Pobrano 28 sierpnia 2023, z <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/svenska>
- Neijmann, D.L. (2022). *Icelandic: An essential grammar*. London New York: Routledge.
- Nielsen, A.J. (2012). *Intonasjon i norsk som framandspråk—Tyske studentars realisasjon av intonasjon i norsk* (Praca magisterska). Universitetet i Agder.
- Nilsen, G.K. (2022). *Substantivfrasens kompleksitetsutvikling i innlærerspråk: En konstruksjonsgrammatisk analyse av skriftlig produksjon fra A1- til B2-nivå* (Rozprawa doktorska). Universitetet i Stavanger.
- Nistov, I. (1991). Mellomspråk og morskål: Ei longitudinell undersøking av trekk i norske mellomspråkstekstar skrivne av fire tyrkiske elevar. *NOA – Norsk som andrespråk*, 13, 1–195.
- Nistov, I. (1999). Zero anaphora in Turkish learner’s Norwegian L2 narratives. W B. Brendemoen, E. Lanza i E. Ryen (red.), *Language Encounters Across Time and Space* (s. 149–178). Oslo: Novus.
- Nistov, I. (2001a). „Der kom ein lærar som heiter Anne...” Presentering med to språk. W A. Golden i H. Uri (red.), *Andrespråk, tospråkligheit, norsk. Festskrift til Anne Hvenekilde* (s. 58–67). Oslo: Unipub.
- Nistov, I. (2001b). Reference continuation in L2 narratives of Turkish adolescents in Norway. W L. Verhoeven i S. Strömquist (red.), *Narrative Development in a Multilingual Context* (s. 51–85). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. doi: 10.1075/sibil.23.03nis
- Nistov, I. (2004). Spatial linkage in narrative discourse—On L1 Turkish influence in L2 Norwegian. W C.B. Dabelsteen i J.N. Jørgensen (red.) *Languaging*

- and Language Practices: Multilingual Turkish speakers in North Western Europe (s. 109–124). Copenhagen studies in bilingualism 36.
- Nordanger, M. (2017). *The encoding of definiteness in L2 Norwegian: A study of L1 effects and universals in narratives written by L1 Russian and L1 English learners* (Rozprawa doktorska). Universitetet i Bergen.
- Nordic Council of Ministers (red.). (2007). *Deklaration om nordisk språkpolitik: = Deklaration om nordisk sprogpolitik = Kunngerð um norðurlendskan málpolitikk = Declaration on a Nordic language policy*. Köpenhamn: Nordiska Ministerrådet.
- Nordisk Ministerråd. (2004). *Nordenundervisning i udlandet: Evaluering af virksomheden i relation til Samarbejdsnævnet—Udarbejdet af NIRAS Konsulenterne A/S* Nordenundervisning i udlandet. København. Pobrano 28 sierpnia 2023 z <https://www.norden.org/da/publication/nordenundervisning-i-udlandet>
- Norrby, C. i Håkansson, G. (2007a). The Interaction of Complexity and Grammatical Processability. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 45, 45–68.
- Norrby, C. i Håkansson, G. (2007b). The interaction of complexity and grammatical processability: The case of Swedish as a foreign language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 45(1), 45–68. doi: 10.1515/IRAL.2007.002
- Nyqvist, E.-L. (2013). *Species och artikelbruk i finskspråkiga grundskoleelevers inlärnarsvenska: En longitudinell undersökning i årskurserna 7–9* (Rozprawa doktorska). Åbo universitet.
- Nyqvist, E.-L. (2014). Hurdana species- och artikelfel bör motarbetas? W: J. Lindström, S. Henricson, A. Huhtala, P. Kukkonen, H. Lehti-Eklund i C. Lindholm (red.) *Svenskans beskrivning 33. Förhandlingar vid Trettio-tredje sammankomsten för svenskans beskrivning Helsingfors den 15–17 maj 2013* (s. 353–362) Finska, finskugriska och nordiska institutionen vid Helsingfors universitet.
- Nyqvist, E.-L. (2015). Bestämthetsformer och artikelbruk hos vuxna svensklärare. *Nordand: nordisk tidsskrift för andrespråksforskning*, 10(2), 75–100.
- Olofsson, J. i Prentice, J. (2020). För tre enorma öl sedan: Befästning av semi-schematiska konstruktioner i L2-svenska. *Språk och stil, NF 30*, 91–116.
- Olsen, M.H. (2018). *Bogstaveligt. En grundbog i fonetik og fonologi for undervisere i læsning og stævnning*. København: Samfundslitteratur.
- Olszewska, A. (2022). 'Overfladisk eller over'fladisk? En undersøgelse af leksikalsk tryk i dansk som fremmedsprog. W M. Żmuda-Trzebiatowska, A. Wilkus-Wyrwa i A. Szubert, *Møtested Poznań – unge nordisters bidrag til litteratur- og sprogvidenskab* (s. 97–105). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. doi: 10.14746/amup.9788323241430

- Ortega, L. (2015). Second language learning explained? SLA across 10 contemporary theories. W B. VanPatten i J. Williams (red.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (s. 245–272). New York: Routledge.
- Pawłowski, G. (2009). Zasada Pareto jako narzędzie analizy błędów. W M. Pawlak, M. Derenowski i B. Wolski (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych* (s. 139–147). Poznań–Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Petersen, J.H., Juul, H., Pharaoh, N. i Maegaard, M. (2021). *Udtalt. En introduktion til dansk fonetik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Pfeiffer, W. (2001). *Nauka języków obcych: Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Philipsson, A. (2007). *Interrogative Clauses and Verb Morphology in L2 Swedish* (Rozprawa doktorska). Stockholms universitet.
- Philipsson, A. (2013). Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv. W K. Hyltenstam i I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk: Iforskning, undervisning och samhälle* (T. 2, s. 121–150). Lund: Studentlitteratur.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Pienemann, M. i Håkansson, G. (1999). A Unified Approach toward the Development of Swedish as L2: A Processability Account. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(3), 383–420. doi: 10.1017/S0272263199003022
- Pitz, A.P., Bott, O., Solstad, T., Hörnig, R., Behrens, B. i Fabricius-Hansen, C. (2017). An empirical L2 perspective on possessives: German/Norwegian. *Oslo Studies in Language*, 9(2), 41–74. doi: 10.5617/osla.4765
- Platzack, C. (2001). The Vulnerable C-domain. *Brain and Language*, 77(3), 364–377. doi: 10.1006/brln.2000.2408
- Plunkett, K. (1985a). *Preliminary Approaches to Language Development*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Plunkett, K. (1985b). Projekt Barnesprog. *Nordisk Psykologi*, 37(1), 53–56. doi: 10.1080/00291463.1985.10637217
- Plunkett, K. i Strömquist, S. (1993). The Acquisition of Scandinavian Languages. W D. Slobin (red.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition* (T. 3, s. 457–556). New York: Psychology Press.
- Polański, K., Jurkowski, M., Karolak, S., Laskowski, R., Lewicki, A.M., Saloni, Z. (1999). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Polio, C. i Yoon, H.-J. (2018). The reliability and validity of automated tools for examining variation in syntactic complexity across genres. *International Journal of Applied Linguistics*, 28(1), 165–188. doi: 10.1111/ijal.12200

- Prentice, J. (2010). *På rak sak. Om ordförbindelser och konventionaliserade uttryck bland unga språkbrukare i flerspråkiga miljöer* (Rozprawa doktorska). Göteborgs universitet.
- Prentice, J. (2021). Figurative language in multilingual students' L2 Swedish – a usage-based perspective. *Metaphor and the Social World*, 11(2), 235–260. doi: 10.1075/msw.00017.pre
- Prentice, J., Loenheim, L., Lyngfelt, B., Olofsson, J. i Tingsell, S. (2016). *Bortom ordklasser och satsdelar. Konstruktionsgrammatik i klassrummet*. W A.W. Gustafsson, L. Holm, K. Lundin, H. Rahm i M. Tronnier (red.) *Svenskans beskrivning 34. Förhandlingar vid trettiofjärde sammankomsten*. Lund den 22-24 oktober 2014 (s. 385-397). Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet.
- Prentice, J. i Sköldbberg, E. (2013). Flerordsenheter – ur ett andraspråksperspektiv. W K. Hyltenstam i I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 197–220). Lund: Studentlitteratur.
- Prentice, J. i Tingsell, S. (2019). Inlärningsfokus i det svenska konstruktikonet. W M. Bianchi, D. Håkansson, B. Melander, L. Pfister, M. Westman i C. Östman (red.) *Svenskans beskrivning 36. Förhandlingar vid trettiosjätte sammankomsten. Uppsala 25–27 oktober 2017* (s. 231–242). Uppsala universitet..
- Rada Wydziału Filologicznego UJ (1972). *Protokół z posiedzenia Rady Wydziału Filologicznego z 26 września 1972*.
- Ragnhildstveit, S. (2010). Genustildeling og morsmålstransfer i norsk mellomspråk. *NOA – Norsk som andrespråk*, 26(1), 30–55.
- Ragnhildstveit, S. (2017). Gender Assignment and L1 Transfer in Norwegian Second Language Learners' Written Performance. W *Crosslinguistic Influence and Distinctive Patterns of Language Learning* (s. 110–154). Multilingual Matters. doi: 10.21832/9781783098774-008
- Ragnhildstveit, S. (2018). Genusmarkering i norsk som andrespråk er styrt av genusmarkørenes signalvaliditet. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 13(2), 168–191. doi: 10.18261/issn.2535-3381-2018-02-04
- Rahkonen, M. (2008). Några morfologiska och syntaktiska strukturer i L2-svenska. W J.K. Lindström, P.L.H. Kukkonen, C.C. Lindholm i Å.M. Mickwitz (red.), *Svenskan i Finland 10* (s. 278–292). Helsingfors: Nordica Helsingensia.
- Rasmussen, J. (2005). *Sig det med takt og tone. Dansk fonetik i teori og praksis*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Ritzau, U. (2006). *Almindelig fremmed dansk. En masketest-undersøgelse hos danske learnere af holdninger til dansk med accent*. Københavns Universitet.

- Ritzau, U., Kirilova, M. i Jørgensen, J.N. (2009). Danish as a Second Language attitudes, accents, and variation. W M. Maegaard, F. Gregersen, P. Quist i J.N. Jørgensen (red.), *Language Attitudes, Standardization and Language Change* (s. 255–271). Oslo: Novus Forlag.
- Saarik, K. (2006). Tilegnelse av V2-regelen hos estisk- og finsktalende innlærere av norsk som andrespråk. W H. Sandøy i K. Tenfjord (red.), *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa* (s. 246–259). Oslo: Novus.
- Salomonsen, L. (2008). Pro-drop-parameteren: Det-setninger som utløser for subjektstvang? W C. Carlsen, R.O. Andersen i K. Tenfjord (red.), *Banebryter og brobygger i andrespråksfeltet: En samling artikler i anledning Jon Erik Hagens 60-årsdag* (s. 74–87). Oslo: Novus.
- Sandbakk, I. (2016). *Syntaktisk transfer av V2 frå engelsk til norsk?: Ein generativ andrespråksstudie av lokativ inversjon-fenomenet* (Praca magisterska). NTNU Trondheim.
- Schab, S.I. i Sobkowiak, M. (2016). „Odbijający się czkawką sen złośliwego lingwisty“. O postrzeganiu języka duńskiego i trudnościach w jego przy-swajaniu. *Folia Scandinavica Posnaniensia*, 20(1), 187–204. doi: 10.1515/fsp-2016-0037
- Schachtenhaufen, R. (2022). *Ny dansk fonetik*. Hellerup: BoD – Books on Demand.
- Schmid, B. (1986). A comparative study of children's and adults' acquisition of tone accents in Swedish. *Language Learning*, 36(2), 185–210. doi: 10.1111/j.1467-1770.1986.tb00378.x
- Schönström, K. (2010). *Tvåspråkighet hos döva skolelever: Processbarhet i svenska och narrativ struktur i svenska och svenskt teckenspråk* (Rozprawa doktorska). Stockholms universitet.
- Schremm, A., Söderström, P., Horne, M. i Roll, M. (2016). Implicit acquisition of tone-suffix connections in L2 learners of Swedish. *The Mental Lexicon*, 11(1), 55–75. doi: 10.1075/ml.11.1.03sch
- Schulz, A. (2006–2007). Den polska nordistiken förr och idag. *Acta Sueco-Polonica* 14, 15–18.
- Schunack, S. (2017). *Processing of non-canonical word orders in an L2: When small changes make no big difference* (Rozprawa doktorska). Universität Potsdam.
- Schwartz, B.D. i Sprouse, R.A. (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research*, 12(1), 40–72.
- Selinker, L. (1972). INTERLANGUAGE. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1–4). doi: 10.1515/iral.1972.10.1-4.209
- Selven, J. (2014). *Finittmarkering og inversjon i norsk som andrespråk: En studie av tyske, engelske, russiske og vietnamesiske andrespråkstilegnere* (Praca magisterska). NTNU Trondheim.

- Seretny, A. (2015). Zasób leksykalny obcojęzycznych użytkowników polszczyzny w świetle badań ilościowych. *LingVaria*, 10(20), 81–95. doi: 10.12797/LV.10.2015.20.07
- Simonsen, H.G. (1986). Om toåringers fonologi–system og prosesser. *Barnespråk*, 210–233.
- Simonsen, H.G. (1983). *En norsk femårings språkbruk: Syntaktiske mønstre struktur og funksjon*. Oslo: Novus.
- Simonsen, H.G. i Moen, I. (2000). /ʃæ:re ʃiʃti/: om skillet mellom /ʃ/ og /ç/ i et fonetisk perspektiv. W Ø. Andersen, K. Fløttum i T. Kinn (red.), *Menneske, språk og fellesskap* (s. 175–190). Oslo: Novus.
- Simonsen, H.G. i Moen, I. (2004). On the distinction between /ʃ/ and /ç/ from a phonetic perspective. *Clinical Linguistics and Phonetics* 18, 105–620.
- SIRI. (b.d.). Danskundervisning og prøver for udlændinge. Pobrano 3 września 2023, z <http://siri.dk/integration/dansk-og-proever/>
- SJP PWN. (b.d.). *nordyczny – Definicja, synonimy, przykłady użycia*. Pobrano 28 sierpnia 2023, z <https://sjp.pwn.pl/szukaj/nordyczny.html>
- Skommer, G. (2014). Norsk fonologi—En utfordring for polske innlærere? *NOA – Norsk som andrespråk*, 30(2), 67–85.
- Sletten, I.S. (red.). (2005). *Nordens sprog med rødder og fødder*. København: Nordisk Ministerråd.
- Sobkowiak, M. (2018). Can phonemes be considered troublemakers? The case of the Danish /r/. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 42(1), 49. doi: 10.17951/lsml.2018.42.1.49
- Sobkowiak, M. (2019). Hvordan skriver polske førsteårsstuderende? En korpusundersøgelse af syntaktisk kompleksitet i dansk som fremmedsprog. *Skandinavskaya Filologiya*, 17(1), 36–54. doi: 10.21638/11701/spbu21.2019.103
- Soboleva, E. (2016). *Bestemthet i norsk Utfordringer voksne innvandrere med russisk som førstespråk møter når de bruker bestemthet i norsk mellomspråk* (Praca magisterska). Universitetet i Oslo.
- Søby, K.F. (2023). *My mistake! Production and perception of grammar anomalies* (Rozprawa doktorska). Københavns Universitet i NTNU Trondheim.
- Søby, K.F. i Kristensen, L.B. (2019). Hjælp! Jeg har mistede min yndlings rød taske. Et studie af grammatikafvigelser. *Ny forskning i grammatik*, (26), 89–104. doi: 10.7146/nfg.v0i26.115995
- Söderbergh, R. (1988). *Barnets tidiga språkutveckling*. Malmö: Liber.
- Sørensen I.M.M. (2018). *Utvikling av syntaktisk kompleksitet i tekster skrevet av voksne andrespråksinnlærere* (Praca magisterska). Universitetet i Bergen.
- Statistics | Eurostat. (b.d.). Pobrano 28 sierpnia 2023, z https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_LANG01__custom_7266974/default/table?lang=en

- Statistics Iceland. (b.d.). Population by origin, sex and age 1996-2022. Pobrano 29 sierpnia 2023, z https://px.hagstofa.is/pxen/pxweb/en/Ibuar/Ibuar_mannfjoldi__3_bakgrunnur__Uppruni/MAN43000.px/table/tableViewLayout2/
- Statistiska Centralbyrån. (2023). Befolkningsutveckling – födda, döda in- och utvandring samt giftermål och skilsmässor 1749–2022. Pobrano 3 września 2023, z <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/befolkningens-sammansattning/befolkningsstatistik/pong/tabell-och-diagram/befolkningsstatistik-i-sammandrag/befolkningsutveckling-fodda-doda-in--och-utvandring-gifta-skilda/>
- Steien, G.B. (2018). „Jeg vil helst snakke norsk på norsk”. Valg og begrensning i andrespråksfonologi. W A.-K.H. Gujord i G.T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling*. (s. 214–234). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Steien, G.B. i Hansen, P. (2015). Target-like distribution of Norwegian lexical pitch accents in spontaneous speech produced by L2 speakers. W M. Wolters (red.) i *CPhS 2015 18th International Congresses of Phonetic Sciences: Glasgow, 10-14 August 2015: Proceedings*. Glasgow: University of Glasgow.
- Steien, G.B. i van Dommelen, W. (2018). The production of Norwegian tones by multilingual non-native speakers. *International Journal of Bilingualism*, 22(3), 316–329. doi: 10.1177/1367006916673218
- Sundman, M. (2012). Bruket av prepositioner hos finska grundskoleelever. W S. Björklund, H. Lönnroth i N. Pilke (red.), *Svenskan i Finland 13* (s. 202–213). Vasa universitet.
- Svartvik, J. (red.). (1973). *Errata: Papers in error analysis*. CWK Gleerup.
- Svenska institutet. (b.d.). Svenskan i världen. Pobrano 28 sierpnia 2023, z Svenska institutet website: <https://si.se/sa-arbatar-vi/svenskan-i-varlden/>
- Svensson, S.K. (2012). Modalitet og rammeverksnivåene. W C. Carlsen (red.), *Norsk profil: Det felles europeiske rammeverket spesifisert for norsk ; et første steg* (s. 159–188). Oslo: Novus.
- Sveriges riksdag. (1983). *Om svenskundervisning för vuxna invandrare (Proposition 1983/84:199)*. Pobrano 28 sierpnia 2023 z https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/om-svenskundervisning-for-vuxna-invandrare_g703199/
- Szymańska, O. (2014). Hvorfor sitter vi på en sofa? *NOA – Norsk som andrespråk*, 30(2), 86–105.
- Szymańska, O. (2017). On how Polish learners of Norwegian render spatial prepositions in L2: A corpus-based study of i and på. W A. Golden, S. Jarvis i K. Tenfjord (red.), *Crosslinguistic influence and distinctive patterns of*

- language learning: Findings and insights from a learner corpus* (s. 64–83). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Szymańska, O. (2018). *Konseptualisering av rommet hos polske norskinnlærere – utfordringer og diagnoser: En korpusbasert studie med i og pa i fokus*. Warszawa: Elipsa Dom Wydawniczy.
- Szymańska, O. i Janik, M.O. (2022). I en vev av tempus: Tempusbruk i norsk som andrespråk hos en voksen polsk innlærer. W S. Ragnhildstveit, A. Golden i A.-K. H. Gujord (red.), *Nye innsikter i norsk som andrespråk. Inspirert av Kari Tenffjords forskning* (s. 87–108). Alvheim og Eide Akademisk forlag.
- Teleman, U., Hellberg, S. i Andersson, E. (2010). *Svenska akademis grammatik*. Stockholm: Svenska akademien.
- Tenffjord, K., Hagen, J.E. i Johansen, H. (2009). Norsk andrespråkskorpus (ASK)—Design og metodiske forutsetninger. *NOA – Norsk som andrespråk* 25(1), 52–81.
- Tenffjord, K. i Kinn, T. (2017). Stranded or Lost? Preposition Stranding in Norwegian Learner Languages. W A. Golden, S. Jarvis i K. Tenffjord (red.), *Crosslinguistic Influence and Distinctive Patterns of Language Learning* (s. 155–187). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. doi: 10.21832/9781783098774-009
- The NORINT Corpus. (2022). The NORINT Corpus—Department of Linguistics and Scandinavian Studies. Pobrano 26 listopada 2023, z <https://www.hf.uio.no/iln/english/about/organization/text-laboratory/projects/norint/index.html>
- The SwELL Language Learner Corpus. (2021). Korp searches in L2 data | Språkbanken Text. Pobrano 26 listopada 2023, z <https://spraakbanken.gu.se/en/projects/swell/l2korp>
- Theodórsdóttir, G. i Eskildsen, S.W. (2022). Accumulating Semiotic Resources for Social Actions: A Case Study of L2 Icelandic in the Wild. *The Modern Language Journal*, 106(S1), 46–68. doi: 10.1111/modl.12752
- Thorén, B. (2008). *The priority of temporal aspects in L2-Swedish prosody: Studies in perception and production*. Stockholms universitet.
- Thorén, B. (2009). Rätt betoning gör dig förstådd. *Språktidningen*, 1, 17–19.
- Thorén, B. (2010). Inte utan konsonantlängd. Svenskt uttal i ett andraspråksperspektiv. W *Svenskans beskrivning* 30. Stockholms universitet.
- Tingbjörn, G. i Andersson, A.-B. (1981). *Invandrarbarnen och tvåspråkigheten: Rapport från ett forskningsprojekt om hur invandrarbarn med olika förstaspråk lär sig svenska*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförl: Skolöverstyr.
- Tonne, I. (2020). „...Noen ganger sitter vi og diskuterer om skolen...” Bruk av pseudokoordinering med positurverb i norsk som andrespråk. W L.A. Kul-

- brandstad i G.B. Steien (red.), *Språkreiser: Festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14. Juli 2020* (s. 135–152). Oslo: Novus.
- Torstensson, N. (2010). *Judging the Immigrant: Accents and Attitudes* (Rozprawa doktorska). Umeå universitet.
- Tulaja, L. (2019). *Soft d [ð] should be taught before alveolo-palatal [e]*. *Studies on German L2 Danish learners' pronunciation and implications for the classroom*. doi: 10.13140/RG.2.2.26291.37925
- Tulaja, L. (2020). Exploring acceptability: L1 judgements of L2 Danish learners' errors. W O. Kang, S. Staples, K. Yaw i K. Hirschi, *Proceedings of the 11th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching conference* (s. 197–206). Ames IA: Iowa State University. Pobrano z <https://iastate.app.box.com/v/pslltproceedings11>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (b.d.). Lektoratsordningen—Dansk sprog og kultur i udlandet. Pobrano 28 sierpnia 2023, z Uddannelses- og Forskningsministeriet website: <https://ufm.dk/uddannelse/tilskud-til-udveksling-og-internationale-projekter/lektoratsordningen>
- Udlændinge- og Integrationsministeriet. (b.d.). Danskuddannelse for voksne udlændinge m.fl. Pobrano 3 września 2023, z <http://uim.dk/arbejdsmraader/integration/danskundervisning-og-danskproever-for-voksne-udlaendinge/danskuddannelse-for-voksne-udlaendinge-mfl/>
- Utlendingsdirektoratet. (b.d.). Endringer i krav til norskkunnskaper for å få norsk statsborgerskap. Pobrano 4 stycznia 2024, z UDI website: <https://www.udi.no/viktige-meldinger/endrede-krav-til-norskkunnskaper-for-a-fa-norsk-statsborgerskap/>
- Vaakanainen, V. (2016). Den kommer tiden som vi måste ta pepperkakorna ute—Målspråksavvikande konnektorbruk på CEFR-nivåerna A1, A2 och B1. W J. Kolu, M. Kuronen i Å. Palviainen (red.), *Svenskan i Finland 16* (s. 153–166). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Vainikka, A. i Young-Scholten, M. (1996). Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Research*, 12(1), 7–39. doi: 10.1177/026765839601200102
- van Dommelen, W. (2007). Temporal patterns in Norwegian as L2. W U. Gut i J. Trouvain, *Non-native prosody: Phonetic description and teaching practice* (s. 121–144). Berlin: Mouton de Gruyter.
- van Dommelen, W. i Husby, O. (2009). Perception of Norwegian word tones by Chinese and German listeners. W M.A. Watkins i A.S. Rauber (red.), *Recent research in second language phonetics/phonology: Perception and production* (s. 308–321). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Vanvik, A. (1971). The phonetic-phonemic development of a Norwegian child. *Norsk Tidsskrift for Sprogvidenskap*, 24, 269–325.

- Viberg, Å. (1980). *Tre semantiska fält i svenskan och några andra språk*. (Nr SSM Report 7). Stockholm.
- Viberg, Å. (1981). *En typologisk undersökning av perceptionsverben som ett semantiskt fält*. Stockholms universitet.
- Viberg, Å. (1983). *Studier i kontrastiv lexikologi: Perceptionsverb*. Stockholms universitet.
- Viberg, Å. (1993). Crosslinguistic perspectives on lexical organization and lexical progression. W K. Hyltenstam i Å. Viberg (red.), *Progression i regression in language: Sociocultural, neuropsychological i linguistic perspectives* (s. 340–385). Cambridge [England]; New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Viberg, Å. (2012). Language-specific meanings in contrast: A corpus-based contrastive study of Swedish få ‘get’. *Linguistics*, 50(6). doi: 10.1515/ling-2012-0044
- Vikøy, A. (2006). Med italiensk som morsmål og norsk som målspråk: Ein språktypologisk basert studie med fokus på inversjon. W H. Sandøy i K. Tenfjord (red.), *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa* (s. 260–277). Oslo: Novus.
- Volodina, E., Granstedt, L., Matsson, A., Megyesi, B., Pilán, I., Prentice, J., Rosén, D., Rudebeck, L., Schenström, C-J., Sundberg, G., Wirén, M. (2019). The SweLL Language Learner Corpus: From Design to Annotation. *Northern European Journal of Language Technology*, 6, 67–104. doi: 10.3384/nejlt.2000-1533.19667
- Waniek-Klimczak, E. (2009). Badanie wymowy w języku obcym – od teorii do praktyki. *Neofilolog*, 32, 19–32.
- Webb, S. i Nation I.S.P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Westendorp, M. i Lundquist, B. (2021). Tverrspråklig innflytelse fra L1 i tilegnelsen av argumentplassering i L2 norsk og svensk. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 39(1), 13–40.
- Wigforss, E. (1979). *Svensk pluralbildning hos finska invandrarbarn: En psykolingvistisk utvecklingsstudie* (Rozprawa doktorska). Lunds universitet.
- Wiggen, G. (1975). Utelatelse av setningsledd. *Norskraft: tidsskrift for nordisk språk og litteratur*, 3, 1–47.
- Wijers, M. (2018). The Role of Variation in L2 Syntactic Complexity: A Case Study on Subordinate Clauses in Swedish as a Foreign Language. *Nordic Journal of Linguistics*, 41(1), 75–116. doi: 10.1017/S0332586517000233
- Wijers, M. (2019). *Subordinate clauses in Swedish as a foreign language: A longitudinal study* (Rozprawa doktorska). Ghent University.

- Zetterholm, E. i Abelin, Å. (2019). Ungrammatical prosody does not hinder positive evaluations. W S. Calhoun, P. Escudero, M. Tabain i P. Warren, *Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences, 5–9 August, 2019, Melbourne, Australia* (s. 2164–2168). Canberra: Australasian Speech Science and Technology Association Inc.
- Zetterholm, E. i Tronnier, M. (2016). Identifiering av fonologiska kontraster i svenska ord: Ett lyssnartest för andraspråksinlärare. W A. W. Gustafsson, L. Holm, K. Lundin, H. Rahm i M. Tronnier (red.), *Svenskans beskrivning 34. Förhandlingar vid trettiöfjärde sammankomsten för svenskans beskrivning, Lund den 22-24 oktober 2014* (s. 457–469). Lunds universitet.
- Zetterholm, E. i Tronnier, M. (2021). *Perspektiv på svenskt uttal—Fonologi, brytning och didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Zhang, X. (2022). *Transfer av informationsstruktur hos kinesiske innlærere av norsk som andre- og tredjespråk* (Praca magisterska). Universitetet i Osl.
- Zielonka, B. (2005). *The Role of Linguistic Context in the Acquisition of the Pluperfect*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Spis skrótów

- ASK – *Andrespråkskorpus* [Korpus języka drugiego]
ASU – *Andraspråkets strukturutveckling* [Rozwój struktur w języku drugim]
CAF – skrótowiec angielskich terminów *complexity, accuracy, fluency*, czyli złożoność, poprawność, dokładność
CHILDES – korpus danych języka pierwszego u dzieci [Child Language Data Exchange System]
CUP – *Common Underlying Proficiency*, teoria wielojęzyczności Jima Cumminsa (1983)
DST – *Dynamic Systems Theory* [Teoria systemów dynamicznych]
ESOKJ – Europejski System Opisu Kształcenia Językowego
KELLY – *Keywords for Language Learning for Young and Adults alike*, lista podstawowego słownictwa języka szwedzkiego opracowana z myślą o uczących się
L1 – język pierwszy
L2 – język drugi
L3 – język trzeci
Mod – modalizator (w schemacie składniowym zdania SModV)
Neg – negacja (w schemacie składniowym zdania SNegV)
NORINT – norweski korpus stworzony na bazie tekstów studentów uczestniczących w kursach *Norsk for internasjonale studenter* [Norweski dla studentów międzynarodowych] na Uniwersytecie w Oslo
O – dopełnienie w schemacie składniowym zdania (ang. *object*)
OVS – schemat składniowy zdania w formie: dopełnienie – czasownik finitywny – podmiot
postNEG – szyk zdania, w którym negacja jest położona za czasownikiem finitywnym
preNEG – szyk zdania, w którym negacja jest położona przed czasownikiem finitywnym
PT – *Processability Theory* [teoria procesowości]
S – podmiot w schemacie składniowym zdania (ang. *subject*)
Sfi – *Svenska för invandrare* [Język szwedzki dla imigrantów]
SVO – schemat składniowy zdania w formie: podmiot – czasownik finitywny – dopełnienie
SweLL – *Swedish Learner Language* (nazwa kurpusu języka szwedzkiego jako drugiego)
VSO – schemat składniowy zdania w formie: czasownik finitywny – podmiot – dopełnienie
V – czasownik finitywny w schemacie składniowym zdania (ang. *verb*)
V2 – skrótowa forma opisywania struktury syntaktycznej z czasownikiem finitywnym na drugim miejscu w zdaniu

Indeks

A

akcent 14, 39, 40, 41, 47, 49, 50, 51,
52, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 62,
63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72,
158, 159
akcent dynamiczny 14
akcent leksykalny 51, 64
akcent melodyczny 53
akcent toniczny 14, 52, 53, 54, 56,
61
analiza błędów 29
analiza kontrastywna 29
aspiracja 14, 47, 48, 61, 160

C

czas gramatyczny 17
czasownik posiłkowy 30
czasownik przechodni 121
czas przeszło-teraźniejszy 93
czas przeszły 93
czas zaprzeszyły 94

D

deponentia 17
diateza 17
dyftong 61
dźwięczność 14

F

forma finitywna 99
forma finitywna czasownika 23, 115
frazja nominalna 75, 80, 81, 85, 86,
88, 115, 124, 126, 127, 154, 162

G

gęstość leksykalna 33

I

idiom 135, 136
iloczas 14, 40, 49, 50, 51, 53, 61, 64,
72, 159, 160
interjęzyk 30, 32, 33, 34, 55, 87, 102,
109, 129
intonacja 40, 49, 51, 52, 55, 56, 72
inwersja 20, 30, 31, 33, 97, 98, 99,
100, 101, 102, 103, 104, 106, 107,
108, 109, 111, 112, 114, 118, 125,
131

J

język drugi 8
języki eskimo-aleuckie 12
języki kontynentalne 12, 22
języki nordyckie 11
języki północnogermańskie 11
języki skandynawskie 11, 12, 22, 24,
27, 28, 35, 142, 164
języki ugrofińskie 12
języki wschodnioskandynawskie 11
języki wyspiarskie 12
języki zachodnioskandynawskie 11
język obcy 9

K

kongruencja 12, 21, 31, 76, 82, 88,
89
koniugacja 17
korpus językowy 23, 36, 37, 38, 135,
146
kraje nordyckie 11

L

labializacja 14

leksykon mentalny 136, 137, 138,
139, 140, 152

lenicja 61

M

modalizator 20, 111, 115, 121, 198,
200

modalność epistemiczna 147

mowa zależna 29

N

nadmierna generalizacja 22, 23, 52,
53, 79, 80

nagłos 49

negacja 20, 23, 30, 31, 76, 97, 98,
102, 111, 112, 113, 114, 115, 128,
131

O

obcy akcent 5, 39, 41, 59, 60, 62, 63,
64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 200

odmiana czasownika 34, 76, 93

odmiana rzeczownika 34

okolicznik 97, 120, 125, 131, 145,
146, 147, 162, 164

określoność 16, 18, 31, 73, 76, 77,
81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89,
96, 162

określoność podwójna 16

określoność pośrednia 84, 87

orzeczenie 97, 99, 102, 104, 111,
120, 131

P

podmiot 21, 22, 29, 31, 91, 97, 98,
99, 101, 102, 103, 104, 106, 108,
111, 115, 116, 117, 118, 119, 120,
121, 124, 126, 131, 147

podmiot formalny 98, 116, 117,
118, 119, 120, 131, 147

pozycja orzeczenia 98, 101

prozodia 49

R

retrofleksja 47, 61

rodzaj gramatyczny 15, 23, 78, 80,
81, 82, 90

rodzajnik 16, 75, 78, 79, 82, 83, 84,
85, 86, 96, 162

rodzajnik nieokreślony 16, 78, 84,
85, 86

rodzajnik określony 26, 64, 75, 78,
80, 82, 84, 85, 86, 96

rodzajnik sufigowany 16, 82

rodzajnik wolnostojący 16

rodzajnik wolnostojący prepozycyj-
ny 82

S

samogłoka długa 43, 50, 51

samogłoska krótka 44, 50

samogłoska przednia 41, 42, 43, 45

samogłoska tylna 42

samogłoska zaokrąglona 41, 42, 43

słownictwo 12, 22, 29, 32, 33, 133,
134, 135, 136, 138, 139, 148, 153,
156, 163, 164, 165

spółgłoska szczelinowa 47, 48

spółgłoska zwarta 47, 48

stød 40, 44, 57, 58

strona bierna 17

struktura informacyjna 108, 110,
111, 119, 120

sylaba akcentowana 55

system temporalny 33

szyk SVO 20

T

teoria procesowości 30, 76, 85, 86,
88, 89, 90, 91, 92, 96, 104

tonem 52, 53, 54, 55, 56, 57
topikalizacja 31, 103, 104, 107, 111,
124
transfer 40, 43, 46, 51, 54, 74, 81,
87, 89, 93, 94, 96, 108, 109, 110,
111, 114, 120, 121, 135, 146, 162
tryftong 61

U

ubezdźwięcznienie 47

W

wygłos 14, 47, 49, 160

wymowa 22, 29, 39, 42, 43, 44, 45,
46, 47, 48, 49, 50, 54, 58, 59, 60,
61, 62, 63, 64, 66, 71, 72, 157,
158, 159, 160

Z

zaimek dzierżawczy 84, 90
zaimek wskazujący 22, 84
zaimki dzierżawczo-zwrotne 19,
90, 91
zasada V2 98, 101, 102, 108, 109,
110, 131, 162
złożoność leksykalna 136
złożoność syntaktyczna 99, 117,
123, 131

