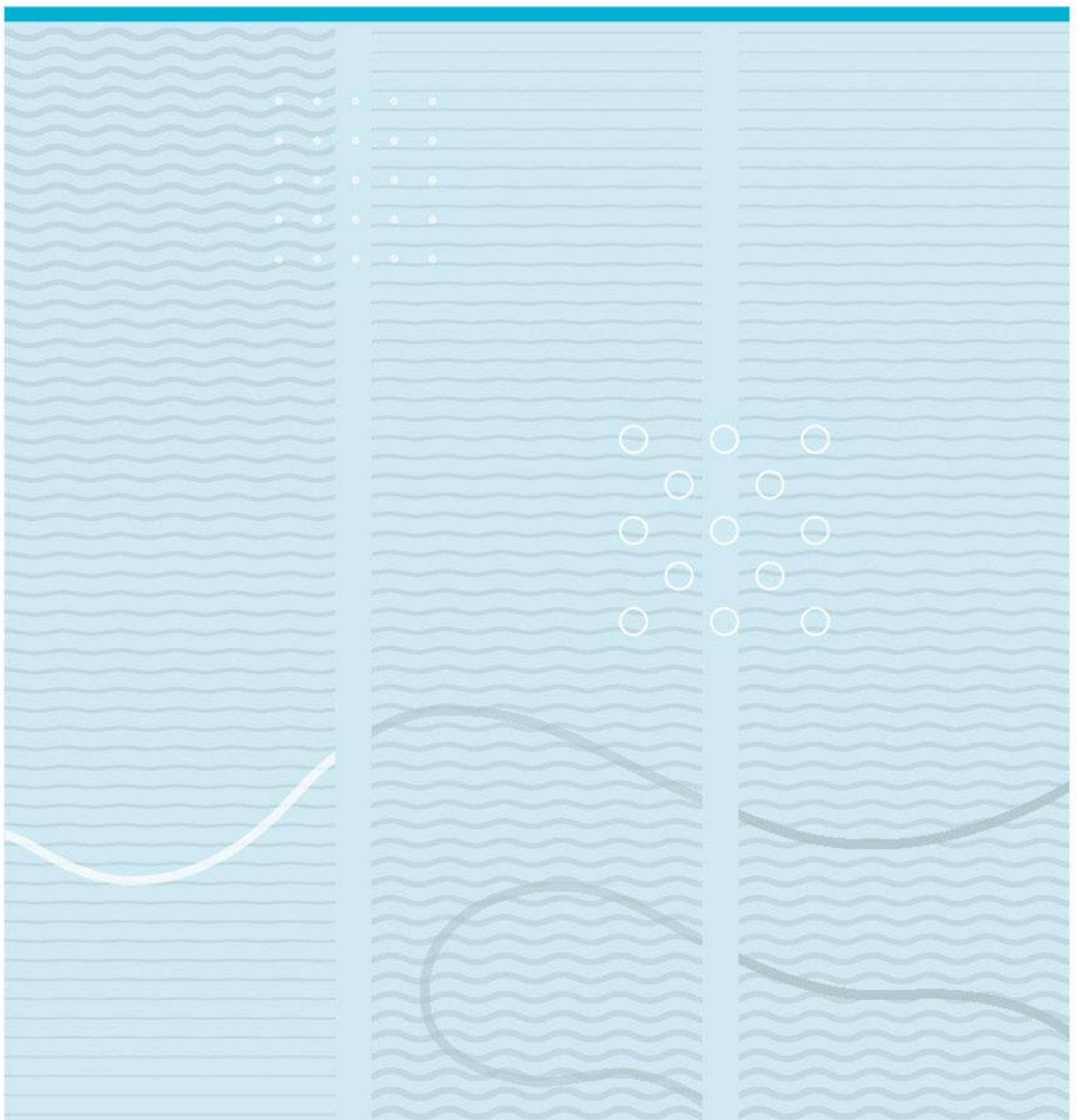


Heidi Gui

## Substantivbøying i to mellomspråkstekster

Hva er karakteristisk for bøying av substantiv i tekster skrevet av innlærere med vietnamesisk og spansk som morsmål?



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for språk og litteratur  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Heidi Gui

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng



## Sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet innen fagfeltet *norsk som andrespråk* og omhandler hvilke utfordringer en innlærer står overfor i mellomspråksfasen når innlærerspråket er norsk, og utgangspunktet er henholdsvis vietnamesisk og spansk. Studien belyser språktypologiske trekk ved norsk, og bruken av morfologien ved substantiv er tillagt et hovedfokus. Analysene belyser elevenes bruk av substantiv i norsk, og hvilke morfologiske utfordringer de står overfor i produksjon av tekst på innlærerspråket. For å gi et helhetlig bilde vil jeg innledningsvis i analysene se nærmere på fonologi, ortografi, verbmorfologi og syntaks, med hensikt å definere innlærernes generelle språkkompetanse i norsk. Studien er avgrenset til to skriftlige elevtekster produsert av innlærere på ungdomstrinnet, og har følgende problemstilling:

*Hva er karakteristisk for bøyning av substantiv i tekster skrevet av innlærere med vietnamesisk og spansk som morsmål?*

I studien vil jeg definere termene *tospråklighet*, *flerspråklighet* og *mellomspråk*, og videre gi et kort riss av andrespråksinnlæring i et historisk perspektiv. Jeg vil se på hvilke typologiske trekk som kjennetegner bruken av substantiv på norsk, og hvilke utfordringer dette gir i et innlærerperspektiv. Studien er empirisk orientert, og materialet utgjør elevtekster skrevet av innlærere på ungdomstrinnet. Innlærerne har henholdsvis vietnamesisk og spansk som morsmål, ulik botid i Norge, og dermed følgelig ulikt antall år i norsk grunnskole.

Det overordnede målet med oppgaven har vært å belyse hvilke typologiske trekk i norsk som gjør det utfordrende for innlærere å tilegne seg språket, og om feilene de gjør kan relateres til morsmålet. Med dette som utgangspunkt utarbeidet jeg tre underordnede forskningsspørsmål:

1. På hvilken måte kan en elevtekst belyse en innlærers generelle språkkompetanse i norsk, hvilke eventuelle sammenhenger er det med morsmålet til innlæreren, og kan teksten videre gi noen indikasjoner på hvor i mellomspråksfasen eleven befinner seg?

2. Hvilke bøyingsfeil med numerus, bestemthet og genus ved substantiv forekommer i en tekst skrevet av en vietnamesisk innlærer, og hvilken sammenheng kan det ha med innlærerens morsmål?
  
3. Hvilke bøyingsfeil med numerus, bestemthet og genus ved substantiv forekommer i en tekst skrevet av en spansk innlærer, og hvilken sammenheng kan det ha med innlærerens morsmål?

Ved hjelp av disse spørsmålene vil jeg forsøke å belyse trekk ved innlærernes generelle språkkompetanse, og videre gi en mulig forklaring på hvorfor innlærerne gjør de feilene de gjør. Jeg vil ved hjelp av spørsmålene forsøke å finne sammenhenger mellom innlærernes feil, og da i særdeleshet knyttet til substantiv i norsk, og morsmålene deres. Det primære målet med studien er å øke forståelsen for hvorfor innlærerne gjør feil, og videre fremme en bevissthet rundt at disse feilene utgjør et verdifullt element i mellomspråksfasen. Feilene vil kunne belyse og definere hva slags kunnskap innlæreren trenger å tilegne seg for å oppnå kompetanse i det nye språket, og er således viktige i et didaktisk perspektiv. Videre vil slike feil ofte være «bevis» for at innlæreren er i en fase ved innlæringen av det nye språket der han eller hun prøver seg frem, og at flerformer og variasjon forekommer side om side med korrekte bøyingsformer. Dette omhandles i teorikapittelet av oppgaven.

Det knytter seg forventninger til hvilke funn man kan gjøre ved å utføre slike tekstanalyser. For det første vil det utgjøre en faktor hvor lang botid i Norge de ulike elevene har, og det er naturlig å forvente at eleven med to år og åtte måneder i Norge har kommet et stykke på vei i mellomspråksfasen, mens eleven med kortere botid, 15 måneder, kanskje møter flere utfordringer. For det andre har den ene innlæreren et syntetisk språk som utgangspunkt, mens den andre har et analytisk. Således vil de mest sannsynlig møte ulike utfordringer i tekstproduksjonen sin på norsk, og feilene vil muligens bære preg av dette, nettopp fordi de har ulikt utgangspunkt. Det er likevel viktig å påpeke at de to innlærernes språkkunnskaper ikke sammenliknes opp mot hverandre. Det essensielle ved studien utgjør det kontrastive aspektet med eget morsmål og norsk som innlærerspråk, og det er disse sammenlikningene det fokuseres på.



## Abstract

This master thesis is written within the disciplines *Norwegian as a second language* and concerns the challenges a learner is facing in the *interlinguistic* phase, when the learning language is Norwegian and the base language is respectively Vietnamese and Spanish. The study highlights typological traits in Norwegian language, and usage of morphology regarding nouns is a main focal point. The Analysis illuminates the way, in which, the students apply their knowledge of nouns in Norwegian, and which morphological challenges they face when producing text in the learning language. In order to give a comprehensive picture, I will, initially, in the analysis, look closer at phonology, orthography, morphology in nouns and syntax, with the intent of defining the learner`s general language- competence in Norwegian. The study is limited to two (2) written texts produced by students on secondary school level, and have the following issues:

*What is characteristic in conjugating nouns in texts which are written by students with Vietnamese or Spanish as their mother tongue?*

In the study I will define the terms *bilingualism*, *multilingualism* and *interlinguistic abilities* and, furthermore, give a short outline of second language learning in a historical perspective. I will look at what typological traits that acknowledges the usage of nouns in Norwegian, and which challenges this produces in a learning perspective. The study is empirically orientated, and the material consists of student`s texts, written by learners at secondary school level. The learners have, respectively, Vietnamese and Spanish as their mother tongue, their timespan as residents in Norway vary, and consequently the number of years they have attended school in Norway, differ.

The superior aim with this assignment has been to shed light on factual typological traits in Norwegian which cause difficulties for these learners to master the language, and whether the errors they produce may have origin in the linguistic composition of their mother tongue. With this as my base, I prepared three (3) subordinated empiric questions.

1. In which way can a student's written text illuminate the learner's general language competence in Norwegian, which potential contexts are present regarding the learner's mother tongue, and may the text give any further indications as to where the student is in his/ her between languages development?
2. Which conjugating errors with numerus, proper nouns and genus appear in a text written by a Vietnamese learner, and which connection may this have to the linguistic composition of the learner's mother tongue?
3. Which conjugating errors with numerus, proper nouns and genus appear in a text written by a Spanish learner, and which connection may this have to the linguistic composition of the learner's mother tongue?

Aided by these questions I will attempt to illuminate features regarding the learner's general language competence, and further give a possible explanation as to why learners produce the errors they tend to repeat. I will, aided by my questions, attempt to find connections between the learners' errors, specifically connected to nouns in Norwegian, and their mother tongue.

The prime target with this study is to increase understanding as to why language students commit errors, and further promote an awareness regarding the fact that these errors make up a valuable element in the *interlinguistic* learning phase. The errors will illuminate and define the knowledge the learner needs to acquire in order to achieve competence in the new language, and are, therefore, important in a didactic perspective. Moreover, such errors could be a frequent "proof" that the student is in a phase of learning the new language, where he or she is expanding knowledge by trying it out, and that several forms and variations appear side by side with correct conjugation. This is dealt with in the main theory chapter of this thesis.

There are expectations as to which findings can be obtained by such text analysis. Firstly, it will be of importance how long these students have been residents in the country, and it is natural to expect that the student who has stayed in Norway for two (2) years and eight (8) months, has come a fair way in the *interlinguistic* phase, while the



student with shorter timespan in Norway, fifteen (15) months, may come across more expanded challenges. Secondly, one of the learners has a synthetic language initially, while the other learner has an analytic language. Thus, they will, most probably, face varied challenges in their text production in Norwegian, and their errors will possibly be characterized by, specifically, the differentiation in their linguistic origin. It is still important to point out that the two (2) learners' linguistic abilities is not compared in any way. The essence of the study consists of the contrastive aspect between own mother tongue and Norwegian as learning language, and it is this the comparisons are focused upon.

# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>4</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>7</b>
<b>Forord</b> .....	<b>13</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>14</b>
<b>1.1. Disposisjon</b> .....	<b>14</b>
<b>2. Det teoretiske grunnsynet</b> .....	<b>16</b>
<b>2.1. Andrespråksinnlæring og mellomspråk</b> .....	<b>16</b>
2.1.1. Synet på andrespråksinnlæring i et historisk perspektiv .....	16
2.1.2. Synet på mellomspråk i dag .....	18
2.1.3. Forventninger til og kjennetegn på mellomspråksfasen .....	18
<b>2.2. Tospråklighet og flerspråklighet</b> .....	<b>20</b>
2.2.1. Ulike definisjoner av tospråklighet og flerspråklighet .....	20
2.2.2. Kommunikative og formelle ferdigheter .....	22
2.2.3. Reseptive og produktive ferdigheter .....	23
2.2.4. Simultan og suksessiv innlæring .....	24
<b>2.3. Norsk som innlærerspråk</b> .....	<b>26</b>
2.3.1. Språkslektskap og språktypologi .....	26
2.3.1.1. Analytiske og syntetiske språk .....	27
2.3.1.2. Fonologisk typologi .....	29
2.3.1.3. Syntaktisk typologi .....	30
2.3.1.4. Morfologisk typologi .....	32
<b>2.4. Substantiv i norsk</b> .....	<b>33</b>
2.4.1. Substantiv, numerus og bestemthet .....	36
2.4.2. Substantiv og genus .....	37
2.4.3. Substantiv og kasus .....	40
<b>2.5. Vietnamesisk og norsk i et kontrastivt perspektiv</b> .....	<b>41</b>
2.5.1. Substantiv i vietnamesisk .....	44
<b>2.6. Spansk og norsk i et kontrastivt perspektiv</b> .....	<b>46</b>
2.6.1. Substantiv i spansk .....	48
<b>3. Metodekapittel</b> .....	<b>50</b>
<b>3.1. Valg av metode</b> .....	<b>50</b>

<b>3.2. Begrunnelser for utvalg .....</b>	<b>51</b>
3.2.1. Vietnamesere i Norge .....	52
3.2.2. Spansktalende befolkning i Norge .....	52
3.2.3. Det didaktiske perspektivet og den typologiske kontrasten .....	53
3.2.4. Tekstgrunnlag.....	54
<b>3.3. Det forskningsetiske perspektivet.....</b>	<b>55</b>
<b>4. Analyser.....</b>	<b>57</b>
<b>4.1. Tekst A: Vietnamesisk.....</b>	<b>57</b>
4.1.1. Fonologi, ortografi, verbmorfologi og syntaks.....	58
4.1.1.1. Vokaler og konsonanter .....	58
4.1.1.2. Stavelsesstruktur .....	59
4.1.1.3. Verbmorfologi og setningsstruktur .....	60
4.1.2. Innlærerens bruk av substantiv i norsk.....	62
4.1.2.1. Numerus .....	62
4.1.2.2. Bestemthet.....	64
4.1.2.3. Genus.....	65
<b>4.2. Tekst B: Spansk.....</b>	<b>68</b>
4.2.1. Fonologi, ortografi, verbmorfologi og syntaks.....	69
4.2.1.1. Vokaler og konsonanter .....	69
4.2.1.1.1. Kasuseksempel: Bruk av ordene «stillhet» og «stillheten» .....	70
4.2.1.2. Stavelsesstruktur .....	70
4.2.1.3. Verbmorfologi .....	71
4.2.1.4. Setningsstruktur .....	72
4.2.2. Innlærerens bruk av substantiv i norsk.....	73
4.2.2.1. Numerus .....	73
4.2.2.2. Bestemthet.....	75
4.2.2.3. Genus.....	78
<b>5. Oppsummering og didaktiske refleksjoner.....</b>	<b>82</b>
<b>5.1. Den vietnamesiske innlæreren: Svar på forskningsspørsmål 1 .....</b>	<b>83</b>
<b>5.2. Den vietnamesiske innlæreren: Svar på forskningsspørsmål 2 .....</b>	<b>85</b>
<b>5.3. Den spanske innlæreren: Svar på forskningsspørsmål 1.....</b>	<b>87</b>
<b>5.4. Den spanske innlæreren: Svar på forskningsspørsmål 3.....</b>	<b>88</b>

5.5. Synet på andrespråksinnlæring i en norsk kontekst .....	90
6. Tabeller .....	94
7. Litteraturliste .....	95

## Forord

Før jeg setter punktum for denne masteroppgaven må jeg takke min veileder Guro Nore Fløgstad for all veiledning, hjelp og støtte jeg har fått underveis i dette prosjektet. Du utviste en genuin interesse for prosjektet mitt fra første gang vi møttes, og ga meg troen på at dette kunne bli et nyttig didaktisk bidrag til andrespråkforskningen. Du har bidratt med konstruktive og konsise tilbakemeldinger, veiledet meg på rett spor når jeg har vært i villrede og stilt kritiske spørsmål som har tvunget meg til å holde fokus. Tusen takk, Guro!

Så må jeg takke Markus og Hennika! Dere heiet på mamma og mistet aldri troen på at jeg kunne få det til, selv om hverdagene våre allerede var mer enn fulle før jeg satte i gang med denne oppgaven. Tusen takk! Denne er til dere!

Holmestrand, mai 2019.

Heidi Gui.

# 1. Innledning

Det er flere grunner til at denne studien omhandler norsk som andrespråk. For det første er valget et resultat av erfaring fra særskilt norskopplæring av minoritetsspråklig ungdom, der jeg som andrespråklærer opplevde det som spennende og utfordrende, givende og lærerikt, å undervise minoritetsspråklige. Som skoleleder for en kommunal voksenopplæring de seneste årene, har denne interessen for norsk som andrespråk økt ytterligere. Ikke kun for norskopplæringen i et språklig, didaktisk perspektiv, men også interessen for enkeltindividene og deres møte med nytt språk og en ny kultur.

Det er konsensus i forskning om at norsk utgjør et svakt syntetisk språk, og således vil kunne by på utfordringer i en innlæringsprosess. Jeg ville dermed skrive en oppgave som kunne være med på å belyse utfordringene innlærerne stod overfor, hvorfor substantiv i norsk vil utgjøre en utfordring, og videre fokusere på hvilke sammenhenger det har med ulike typer morsmål, altså hvilken betydning det har om utgangspunktet er henholdsvis analytisk eller syntetisk. Valget for studiens tema er således et resultat av et ønske om å gi et didaktisk bidrag til lærere og andre som har med minoritetsspråklige barn, ungdom og voksne å gjøre i hverdagen, samt belyse hvor utfordrende det kan være å skulle tilegne seg et nytt språk.

## 1.1. Disposisjon

Utover dette innledende kapittelet, består denne oppgaven av fire kapitler. Kapittel 2 utgjør den teoretiske delen av oppgaven, og her vil jeg gi et kort riss av andrespråkforskningen i et historisk perspektiv. Videre vil jeg definere begrepene tospråklighet og flerspråklighet, samt gjøre rede for hva som kjennetegner den såkalte mellomspråksfasen. Jeg vil definere begrepene tospråklighet og flerspråklighet, og se på ulike aspekter ved disse. I teorikapittelet vil jeg også se nærmere på ulike former for slektskap mellom språk, med et hovedfokus på typologiske slektskap. Dette fordi denne formen for slektskap er det mest relevante i et innlæringsperspektiv, og genetisk slektskap mellom språk er således av sekundær betydning i denne sammenheng. Videre vil jeg definere hvilke typologiske trekk som kjennetegner substantivbøying i norsk, og omhandle hvordan morfologiske trekk ved substantiv i norsk kan by på utfordringer for en innlærer med henholdsvis vietnamesisk og spansk som morsmål.

Etter det teoretiske kapittelet kommer den metodiske delen i kapittel 3. Jeg vil der legge frem relevant informasjon med henhold til valg av metode, samt begrunne tekstgrunnlaget for studien, og forklare årsakene til at nettopp disse informantene og tekstene ble valgt. Videre vil jeg gjøre rede for forskningsetiske perspektiver knyttet til oppgaven jeg har skrevet, og hvilke etiske retningslinjer som måtte ivaretas.

Kapittel 4 utgjør mellomspråksanalyser av to elevtekster skrevet av innlærere med vietnamesisk og spansk som morsmål, der jeg belyser elevenes generelle språkkompetanse i norsk, og videre analyserer tekstene med en hovedvekt på bruk av substantivbøying i norsk. Analysene har en kontrastiv tilnærming til elevenes morsmål, og jeg ser etter mulige sammenhenger med innlærernes språklige utgangspunkt og de feilmønstrene som forekommer i tekstene.

I kapittel 5 oppsummerer jeg hovedfunnene i analysene. Videre svarer jeg på forskningsspørsmålene, og ser disse i sammenheng med didaktiske refleksjoner. Det primære målet med studien er å gi et didaktisk bidrag inn mot andrespråksinnlæringen, og fremme en bevissthet rundt hvilken verdi flerspråklighet har for enkeltindividet ved innlæringen av et nytt språk.

## 2. Det teoretiske grunnsynet

### 2.1. Andrespråksinnlæring og mellomspråk

#### 2.1.1. Synet på andrespråksinnlæring i et historisk perspektiv

Forskningen på innlæringen av et andrespråk er et relativt nytt fagområde. Mot slutten av 1960-tallet begynte språkforskere å interessere seg for språkinnlæring som fenomen, og hvilke strukturelle, kognitive og psykolingvistiske prosesser som gjorde seg gjeldende ved tilegnelsen av et nytt språk (Abrahamsson, 2009, s. 19). Fra 1920-årene og i tiden fremover mot 1960-tallet rådet et behavioristisk syn på språkinnlæring, med blant annet Skinner som frontfigur, der man forfektet et syn basert på belønning og straff, imitasjon og øvelse, og ikke minst en kontrastiv, analytisk tilnærming i opplæringen. Dette innebar i hovedsak at det var ulikhetene mellom morsmålet og innlærerspråket som utgjorde en utfordring, og jo større ulikhetene var, jo vanskeligere ble innlæringen. Man fokuserte på de feilene innlæreren utførte (Abrahamsson, 2009). Når det gjaldt den behavioristiskorienterte språkdidaktikken ville man i størst mulig grad unngå innlærerens morsmål i undervisningen, og grunnen var at man mente morsmålet kunne virke forstyrrende i innlæringsprosessen. Man vektla i stedet såkalte drilløvinger på målspråket, og det gjaldt å unngå at eleven gjorde feil på innlærerspråket. Man forklarte feil som en negativ overføring fra morsmålet til innlærerspråket, og feilene ble ansett som utelukkende negative. Drilløvingene, som bestod av mønstre og formelbaserte strukturøvelser, var bygget opp slik at det var minst mulig sjanse for at eleven skulle gjøre feil. Uttale, syntaks og morfologi stod i fokus ved innarbeidelsen av det nye språket, og meningen og innholdet var av sekundær betydning (Hilditch og Aarsæther, 2008, s. 45).

Mot slutten av 1960-tallet ble det behavioristiske eneveldet avløst av en «kognitiv revolusjon». Noam Chomsky lanserte sine tanker om hvordan hvert individ var utstyrt med en form for *universell grammatikk*, og at man hadde en medfødt evne til å lære det språket man ble eksponert for. Chomskys oppgjør med det rådende behavioristiske synet på språkinnlæring omhandlet i utgangspunktet barns førstespråksinnlæring, altså tilegnelsen av et morsmål, og han mente at barnet selv ville justere gale hypoteser og videre gradvis bygge systemer for det nye språket. Chomskys syn på hvordan man tilegner seg et morsmål fikk imidlertid store konsekvenser for synet



på hvordan vi lærer nye språk, og derigjennom på andrespråksdidaktikken (Hilditch og Aarsæther, 2008, s. 44). Der behavioristene hadde beskrevet språkinnlæringen uten å henvise til individets kognitive evner, mente Chomsky at kognisjonen måtte levnes oppmerksomhet. Chomsky mente at behavioristenes stimulus-respons-tenkning ikke var tilstrekkelig når det gjaldt innlæringen av et nytt språk, med bakgrunn i at denne tilegnelsen var mer kompleks enn som så (Malmo, 2004, s. 433). Lingvisten Chomsky var kritisk til at behavioristene ikke tillot menneskets evne til å produsere setninger og å lage ord, noen betydning. Han mente at språkevnen langt på vei er medfødt, og at mennesket er disponert for å lære språk spesielt. Denne retningen omtales også som *nativistisk*, *generativ* eller *mentalistisk*, og det sentrale aspektet er at mennesket har denne språkevnen uavhengig av andre kognitive egenskaper (Monsen og Tveit Randen, 2017, s. 24). Gass forklarer det på denne måten: "It became commonplace in the 1960s to see children as actively involved in creating grammars of their language, as opposed to being passive recipients imitating their surroundings" (Gass, 2013, s. 109). Når det gjelder årsaker til at det nettopp var rundt denne perioden det oppstod et nytt syn på forskningen av innlæringsprosessen, så mener Ellis at det ligger to årsaker til grunn: For det første gjorde det seg gjeldende et behov for å undersøke motstridende, kontrastive teorier på feltet, og for det andre rådet det en vilje til å forbedre pedagogiske perspektiver rundt andrespråksinnlæring som fenomen mot slutten av 60- tallet (Ellis, 2008, s. 41).

I 1972 lanserte den amerikanske lingvisten Larry Selinker sin *Interlanguage theory* som omhandlet hvordan innlæringen av et nytt språk foregikk. Termen mellomspråk blir her brukt i to ulike betydninger: 1) innlærerens ferdigheter på et gitt tidspunkt i opplæringen, og 2) språkutviklingen over tid, der fokus settes på selve forandringsprosessen (Abrahamsson, 2009, s. 43). Den tidligere nevnte hypotesetestingen utgjorde et sentralt aspekt ved innlæringen i Selinkers mellomspråksteori, nettopp fordi innlæreren kontinuerlig ville prøve ut det nye språket i samhandling med andre, for deretter å etablere et eget, indre regelverk (Abrahamsson, 2009, s. 44). Et sentralt aspekt ved Selinkers teori var at man ikke skulle fokusere kun på feilene i seg selv, men heller være bevisst på at feilene var en verdifull, produktiv og nødvendig del av mellomspråksperioden. Selinker presenterte fem kognitive prosesser han mente var sentrale i tilegnelsen av et nytt språk: 1) transfer fra morsmålet, 2)

transfer fra undervisning, 3) læringsstrategier, 4) kommunikasjonsstrategier og 5) overgeneraliseringer. *Transfer fra morsmålet* innebærer at innlæreren tar i bruk elementer fra morsmålet, og utfallet kan ha positiv eller negativ virkning etter hvorvidt det blir korrekt bruk av andrespråket eller ikke. *Transfer i undervisning* viser betydningen av hvordan ulike elementer ved undervisningen vil påvirke innlærerens mellomspråk. *Læringsstrategier* utgjør de grepene innlæreren tar i bruk ved tilegnelsen av andrespråket, og Selinker poengterte at disse kunne være bevisste eller ubevisste. *Kommunikasjonsstrategier* er de ulike løsningene innlæreren tar i bruk for at ikke kommunikasjonen skal bryte sammen, og *overgeneraliseringer* er at et innlært trekk, enten semantisk eller grammatisk, brukes mer frekvent enn det egentlig skal (Abrahamsson, 2009, s. 111-114). Termen *mellomspråk* er direkte oversatt fra Selinkers *interlanguage*, og i dag finnes det flere begreper som brukes synonymt med mellomspråk, som for eksempel *innlærerspråk* og *elevspråk* (Monsen og Tveit Randen, 2017, s. 61).

### 2.1.2. Synet på mellomspråk i dag

Det er Selinkers syn på mellomspråk som har vist seg å være det mest levedyktige i nyere tid, og det er fortsatt denne teorien som er den mest anvendte (Abrahamsson, 2009, s. 42). Termen *mellomspråk* benyttes dermed om den perioden man lærer et andrespråk, og tiden det tar vil selvsagt variere fra individ til individ. Det er i tillegg mange variable faktorer som har betydning for hvor lenge en slik mellomspråksfase varer, blant annet tidligere skolegang, alder og holdninger til det nye språket (Engen og Kulbrandstad, 2004).

### 2.1.3. Forventninger til og kjennetegn på mellomspråksfasen

Et mellomspråk vil fremstå i mange former, og det er som omtalt ovenfor mange individuelle faktorer som spiller inn. Likevel er det i faglitteraturen fremsatt noen fellestrekk for mellomspråkene og hva som karakteriserer disse. Monsen og Tveit Randen beskriver mellomspråk som enkle, systematiske, varierte og preget av andre språk. Et mellomspråk vil fremstå som enkelt på et tidlig tidspunkt, uavhengig av hvor raskt innlæreren tilegner seg språket. Man må bli kjent med det nye språkets

grammatikk. Videre kan mellomspråk karakteriseres som systematiske med bakgrunn i at mellomspråk på linje med andre språk utgjør et system med tanke på morfologi, syntaks og fonologi. Mellomspråket vil også være preget av systematikk, om enn en systematikk i utvikling. Det vil samtidig være variert og preget av inkonsekvens, med bakgrunn i at innlæreren vil prøve seg frem, blant annet på det morfologiske feltet. Videre vil mellomspråket være preget av tverrspråklig innflytelse med bakgrunn i at innlæreren vil ta med elementer fra eget morsmål inn i mellomspråket. Innlærere med samme morsmål har noen fellestrekk i måten å lære norsk på, og dette finnes det belegg for å hevde ifølge faglitteratur på feltet (Monsen og Tveit Randen, 2017, s. 66-68).

At et mellomspråk er systematisk, foranderlig og variabelt, fremsettes også av Lars Holm og Helle Pia Laursen. De vektlegger at selv om man møter «overraskende konstruksjoner, orddannelser og bøjningsformer i elevenes intersprog, så er det grunnleggende ikke *tilfældigt*» (Holm og Laursen, 2010, s. 55). Et mellomspråk er således karakterisert av en viss systematikk og regelmessighet, og feilene en innlærer gjør er ikke tilfeldige, men snarere en del av en utvikling som kjennetegnes ved at det forekommer læring. Videre karakteriserer de mellomspråket som et språk i endring over tid, og denne endringen inntreffer i takt med at innlæreren får avkreftet eller bekreftet sine hypoteser. *Variasjon* fremsettes som et tredje markant trekk ved mellomspråket, og de forklarer det på følgende måte: «Med variabilitet forstår man det fænomen, at man på et hvilket som helst utviklingstrin kan finde det samme sproglige træk i flere forskellige former» (Holm og Laursen, 2010, s. 60).

Ellis definerer at innlæringsfasen som et såkalt *learner language*, altså en form for mellomspråk, og karakteriserer det slik: «The language that learners produce at different stages of their development» (Ellis, 2008, s. 41). Han mener videre at dette språket har visse kjennetegn, og disse er blant annet *learners errors*, *developmental patterns* og *variability*. Feilene innlæreren gjør betegner viktige funn på veien mot språket som skal læres, mens *developmental patterns* utgjør de språklige mønstrene innlæreren tilegner seg underveis i prosessen, og som videre er i konstant revisjon hos innlæreren etter hvert som språktilegnelsen pågår. Videre påpeker også han mellomspråksfasens preg av variasjon, og hvordan feil brukes side om side med riktige former. At variasjon er et typisk trekk ved mellomspråksfasen fremsettes også av Hilditch og Aarsæther, og de definerer trekket ved at det i samme tekst vil forekomme

målspråksformer og strukturer som hører hjemme i språket, sammen med former og strukturer som ikke hører hjemme. Videre påpeker de at både forenklinger og generaliseringer er generelle trekk ved mellomspåk, og at dette gjelder særlig i tidlige faser av mellomspråket. Mellomspråkstekster fra tidlig fase er i tillegg gjerne korte og lite utbygde (Hilditch og Aarsæther, 2008, s. 47).

I sammenheng med skriveforskningsprosjektet *God nok i norsk?* som ble gjennomført i perioden 2007-2010 viser Berggreen, Sørland og Alver til ulike faser i mellomspråksperioden; «Begynnerspråket» karakteriseres av de tidligste sammenhengende ytringene og skriftekstene, «reisverkspråket» innebærer økt ordforråd og utprøving av grammatikk, mens «utbyggingsspråket» er en fase der innlæreren i grove trekk har opparbeidet seg en relativt god språklig kompetanse (Berggreen et. al., 2012). Forfatterne påpeker i tillegg at noen innlærere svært raskt kan komme forbi fasen de definerer som «begynnerspråket» dersom individet har et førstespråk som ligger tett opptil andrespråket de skal lære typologisk sett. Målet for innlæringen er fasen de kaller «mot et jevnaldningslikt norsk», der innlæreren langt på vei har tilegnet seg godt ordforråd, god tekstforståelse, samt god bruk av setningsbindere og setningsadverbialer. De presiserer at selv etter lang tid i Norge, kan innlærerens språk ha markerte særtrekk som skiller det fra norskbruken til jevnaldrende. Stadiebeskrivelsene kan gi et overblikk på hovedtendenser hos innlæreren, men det er selvsagt store individuelle forskjeller.

## **2.2. Tospråklighet og flerspråklighet**

### **2.2.1. Ulike definisjoner av tospråklighet og flerspråklighet**

Når det gjelder å fremsette en entydig definisjon av begrepet tospråklighet, er det ulike teorier om hvilke kriterier man legger til grunn for *når* en person kan kalles tospråklig eller flerspråklig. En hoveddistinksjon vil gå mellom en såkalt minimalistisk definisjon av begrepet, hvilket innebærer at en person kan betegnes som tospråklig allerede i startfasen av innlæringsprosessen av et nytt språk, og dermed er tospråklig selv om vedkommende kun besitter begrensede ferdigheter på ett av språkene, mens det motsatte er en maksimalistisk definisjon av begrepet, noe som innebærer at en person kun kan kalles tospråklig når vedkommende behersker begge språkene på innfødt nivå

(Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 29). Dersom man legger en maksimalistisk definisjon til grunn for tospråklighet, vil få individer kunne defineres som tospråklige, mens det i motsetning vil være svært mange som kan defineres som tospråklige dersom man legger en minimalistisk definisjon til grunn.

Det kan således synes problematisk å fremsette en entydig definisjon for når et individ kan betegnes som flerspråklig. Fremfor å avgrense begrepet «tospråklighet» fremsatte heller Engen og Kulbrandstad en såkalt «prototypisk beskrivelse», der de presenterer en rekke kjennetegn på tospråklige personer, hvor noen kan oppfylle mange av kriteriene, mens andre oppfyller få:

En prototypisk tospråklig kan vi si er en person som:

- behersker to språk på relativt høyt ferdighetsnivå
- bruker begge språkene til daglig
- bruker begge språkene til alle formål som er relevante for alder og livssituasjon
- har en positiv holdning til begge språkene
- identifiserer seg med begge språkene og identifiseres med begge språkene av andre

(Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 63).

Videre presiserer Engen og Kulbrandstad at for noen tospråklige vil kjennetegnene være representative i en periode av livet, men ikke i andre. Man kan også se på begrepet tospråklighet i sammenheng med individets ferdigheter på de ulike språkene. «Balansert tospråklighet» kjennetegner et individ som behersker begge språk like godt, mens «ikke-balansert» tospråklighet kjennetegnes av at individet behersker det ene språket bedre enn det andre (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 29-30).

Wei (2007, s. 5-7) fremsetter at det å definere hvem som er tospråklig eller flerspråklig, ikke er så lett å svare på som først antatt, og i oversikten «A variety of bilinguals» viser han til 37 former for tospråklighet, og videre hvilke variabler som får konsekvenser i definisjonen av de ulike typene. Variabler som får innvirkning på definisjonen av et tospråklig individ er 1) *age and manner of acquisition*, 2) *proficiency level in specific languages*, 3) *domains of language use* og 4) *self-identification and attitude*. Variabel 1 skiller mellom tospråklige som er eksponert for to eller flere språk fra fødselen av, og dem som har tilegnet seg et andrespråk senere i livet. Videre vil en slik variabel definere hvorvidt et individ er «født inn i tospråklighet» (naturalistic context), eller har tilegnet seg språket gjennom utdanning (formal instruction). Nivået (proficiency level) i de gitte språkene og med hvilken hensikt man benytter språket i, vil

ha innvirkning på hva slags form for tospråklighet et individ kan kategoriseres under, og Wei påpeker at balanserte tospråklige med likestilt språkkompetanse i flere språk, tilhører sjeldenhetene. Dette er fordi språkene er i konstant interaksjon med hverandre, og et individ vil benytte språkene ulikt avhengig av kontekst og hensikt. Videre påpeker han at en viktig faktor som ofte er tilegnet sekundær betydning er innlærerens holdning til et språk. Dette fordi ikke alle tospråklige vil bli betegnet som tospråklige, og det kan være ulike årsaker til dette; det kan være seg at man ønsker å skjule sin tospråklige identitet, eller det kan være at man ikke identifiserer seg med begge språk i like stor grad (Wei, 2007).

At det er problematisk å definere når et individ kan betegnes som tospråklig synes det liten tvil om. Aarsæther mener at den kanskje mest åpenbare grunnen til dette er at kravene til den språklige kompetansen en tospråklig må være på, er så vanskelig å bestemme, og at det dermed blir vanskelig å komme med noen helt presis definisjon av tospråklighet. Han forklarer dermed fenomenet på følgende måte: «Det er derfor vanlig å nærme seg tospråklighet som et *relativt* fenomen, som noe et individ kan være i større eller mindre grad, alt etter hvor mye det å bruke flere språk betyr for den enkelte, i den sammenhengen han eller hun befinner seg» (Aarsæther, 2017, s. 66). Aarsæther belyser således utfordringene man står overfor når man skal definere hvorvidt et individ er tospråklig eller ikke, og hvor problematisk dette kan være.

I denne studien legger jeg en minimalistisk definisjon av tospråklighet til grunn, og definerer det slik at et individ allerede er tospråklig i startfasen ved tilegnelsen av et nytt språk. Videre mener jeg at denne tospråkligheten må problematiseres gjennom å se på hvorvidt den er balansert eller ikke-balansert, men at tospråkligheten likevel gjør seg gjeldende ved betegnelsen av et individs språklige ferdigheter, selv om individet ikke har tilegnet seg språket på relativt høyt nivå.

### 2.2.2. Kommunikative og formelle ferdigheter

Det er ulike måter å beherske et språk på. Man kan sette en distinksjon mellom kommunikative ferdigheter og formelle språkferdigheter, der førstnevnte handler om å gjøre seg forstått på situasjonsbestemte språkarenaer, og sistnevnte omhandler grammatikk og språktekniske regler (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 27).

Berggreen, Sørland og Alver skiller mellom to hovedtyper av feil i innlæringen av et nytt språk, og setter et skille mellom feil som ikke forstyrrer forståeligheten av et utsagn, og feil som ødelegger forståelsen. Eksempelvis «boker» som flertallsform for «bøker» er av førstnevnte type feil, og reduserer ikke meningsinnholdet i et utsagn i en gitt kontekst. Det understrekes imidlertid hvordan denne type feil ofte er vanskelig å bli kvitt, nettopp fordi innlæreren ikke får noen umiddelbar tilbakemelding i kommunikasjonssituasjonen om at noe er feil: «Feiltype a) utvikler seg derfor ofte til det vi kan kalle «gjenstridige feil», som følger eleven langt oppover i språkutviklinga. Feiltype b) vil på motsatt vis svært ofte foranledige tilbakemeldinger til innlæreren om at noe er galt fatt» (Berggreen et. al., 2012, s. 26). I innlæringsfasen vil mestring av et fenomen også ofte oppstå parallelt med ulike feilformer av et ord. I et utsagn som «jeg like pizza» kan man eksempelvis se at innlæreren har lært seg verbet «å like» på norsk, men at det må arbeides med reglene for innlærerspråket på et morfologisk plan.

### 2.2.3. Reseptive og produktive ferdigheter

Når det gjelder grunnleggende ferdigheter i et språk, er det ulike måter å klassifisere de praktiske ferdighetene på. I språkpedagogisk litteratur er det vanlig å fremstille grunnleggende språkferdigheter i et firefelts diagram der man først trekker en hovedlinje mellom muntlige og skriftlige ferdigheter, og videre mellom reseptive og produktive ferdigheter. Det andre hovedskillet dreier seg om evnen til å snakke og skrive språket, til forskjell fra evnen til å forstå språket når det snakkes av andre og til å lese det (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 26). Det er videre viktig å sette distinksjonen mellom det å lytte og det å høre. Lytteferdigheter innebærer en interaktiv innstilling til kommunikasjonssituasjonen, og medfører at man er i stand til å ta aktivt del og stille spørsmål til det som blir sagt. Reduserer man de reseptive ferdighetene til kun å høre etter i en samtale, kan man finne begrunnelser for at eleven har gode utviklede evner i norsk, siden hun forstår en del av det som blir sagt. Det samme gjelder skriftlige ferdigheter. Læreboktekster i fag som naturfag og samfunnskunnskap er avanserte, i og med at denne typen tekster innehar stort omfang av fagterminologi. Elever som har hatt langvarig skolegang med undervisning på morsmålet, har ofte solide fagkunnskaper i

skolerelevante emner. De har således et bedre utgangspunkt for å vite hva opplæringen dreier seg om når de skal forstå i klasserommet (Berggreen et. al., 2012, s. 8).

Jim Cummins lanserte i 1983 sin teori om «The Common Underlying Proficiency Model» ved tilegnelsen av et andrespråk. Den innebar at begge språkene vil være i bruk hos innlæreren i en samtale, mens de i hjernen har en felles kilde fra den samme bakenforliggende kognitive mekanismen, altså en såkalt *common underlying proficiency*. (Cummins og McNeely, 1987, s. 80 – 81). Cummins` modell kan illustreres som et isfjell med to topper over vannflaten og en felles basis under, der begge språkene har felles utspring. Når et individ behersker flere språk er disse integrert i en og samme tankekilde. Cummins tillegger således et individs morsmål en grunnleggende verdi, nettopp fordi et velutviklet førstespråk vil være et viktig element ved utviklingen av et andrespråk.

Dersom man kun har reseptive ferdigheter i et språk, men mangler de produktive, kan man likevel defineres som tospråklig. Li Wei skiller mellom reseptiv og produktiv tospråklig, og definerer førstnevnte som «someone who understands a second language, in either its spoken or its written form, or both, but does not necessarily speak or write it», mens en produktiv tospråklig karakteriseres som «someone who not only understands but also speaks and possibly writes in two or more languages» (Wei, 2007, s. 6).

#### 2.2.4. Simultan og suksessiv innlæring

Tospråklighet kan tilegnes som følge av *simultan* eller *suksessiv* innlæring. Simultan tospråklighet kjennetegnes ved at man i tidlig barndom lærer to språk mer eller mindre samtidig, mens suksessiv tospråklighet kjennetegnes ved at man lærer ett språk først, og deretter et annet (Engen og Kulbrandstad, 2012, s. 151).

Tospråklighet senere i livet, altså suksessiv tospråklighet, skiller seg på mange måter fra ettspråklig og flerspråklig førstespråklæring. Førstespråklæring betegner innlæringen dersom et individ som ikke kan noe språk fra før lærer seg sitt første språk. Et ettspråklig individ som begynner å lære sitt neste språk ved for eksempel tiårsalder, har allerede en omfattende viten om språk og språkbruk, og innlæringen kan dermed betegnes som suksessiv (Berggreen et. al., 2012, s. 17). Man kan dermed trekke en



skillelinje mellom språk man lærer fra man er svært liten, og de språkene man eventuelt lærer seg etter at man allerede har tilegnet seg et morsmål. Abrahamsson påpeker også viktigheten av rekkefølgen ved innlæringen av et språk for hvorvidt innlæringen kan betegnes som simultan eller suksessiv:

Termerna förstaspråk och andraspråk syftar altså på den *ordningsföljd* i vilken en individ exponerats för dem, [...] Man talat här också om *successiv två-* eller *flerspråkighet*. En person kan dock ha två (eventuellt flera) förstaspråk. Detta är fallet framför allt då två föräldrar konsekvent talar olika språk med barnet, och då resultatet blir simultan *tvaspråkighet* (Andersson, 2009, s. 14).

Videre vil også tidspunktet for innlæringen, altså innlærerens alder, kunne utgjøre et sentralt element for hvorvidt man kan snakke om en simultan eller suksessiv innlæringsform. Overgangen er imidlertid flytende, og det kan synes komplisert å knytte innlæringstidspunktet til en helt konkret alder, men ifølge Berggreen, Sørland og Alver kan man likevel trekke et distinkt skille ved tre-fireårsalderen: «Når skillet er satt til tre-fireårsalderen, er det fordi en mener at store deler av førstespråkets grammatikk da er på plass hos barnet. Når det gjelder det som gjenstår å lære etter denne alderen [...] vil det bli lært parallelt med ei eventuell læring av språk nummer to» (Berggreen et. al., 2012, s.18). Legger man et slikt aldersprinsipp til grunn vil det bety at jo lenger ned man setter grensen for alder som signifikant for betydning for innlæringen, jo større parallell utvikling i ferdighetene av de to språkene vil man få.

Wei definerer den suksessive tospråklige innlæringen uten spesifikt å knytte dette til en bestemt alder, men heller ved at innlæringen av et nytt språk inntreffer på et stadium der førstespråket allerede til en viss grad har utviklet seg. Dersom innlæringen av to språk foregår tilnærmet parallelt i tidlig barndom definerer han dette som *balanced* eller *symmetrical bilingualism* (Wei, 2007, s. 7). Denne formen for innlæring sammenfaller med det vi på norsk kan definere som den tidligere nevnte simultane tospråkligheten (Engen og Kulbrandstad, 2012, s. 151). Wei tillegger dermed selve rekkefølgen og det allerede tilegnede språklige nivået i et førstespråk viktighet når det gjelder å karakterisere innlæringen som enten suksessiv eller simultan. Når det gjelder alder mener han at denne kan være av betydning, men at den absolutt ikke utgjør en avgjørende faktor: «There is plenty of evidence that late acquisition in an unstructured context can still result in a very high level of proficiency in the target language, while early acquisition of languages without continued use and support often

leads to a low proficiency level, incomplete acquisition or attrition» (Wei, 2007, s. 5). Noe av det samme finner vi hos Gass. Hun setter heller ikke et bestemt aldersprinsipp til grunn for når man kan snakke om simultan eller suksessiv innlæring, men snarere hvorvidt et førstespråk allerede er utviklet, og at språkinnlæringen først kan karakteriseres som «second language acquisition» når et morsmål, eller «native language», allerede er tilegnet hos et individ (Gass, 2013, s. 4).

## 2.3. Norsk som innlærerspråk

### 2.3.1. Språkslektskap og språktypologi

Det finnes ulike måter å klassifisere språk på, og et hovedskille går mellom språklig genetisk slektskap og språklig typologisk slektskap. I studier av genetisk slektskap ser man på hvilken språkfamilie et språk stammer fra, og hvilke språk som har samme opphav. Med tiden har språk fra samme språkfamilie utviklet seg ulikt, og fordelt seg på forskjellige språkgrupper. Det genetiske språkslektskapet handler således om hvilke språk som har felles urspråk som opphav til fremveksten av det aktuelle språket. Norsk tilhører den nord-germanske gruppen av de indoeuropeiske språkene (Wikander, 2010, s. 68). Man kan også legge andre kriterier til grunn ved gruppering av språk. I et innlærerperspektiv vil imidlertid genetisk klassifisering mest sannsynlig ikke kunne si noe om hvilke utfordringer en innlærer står overfor. Dette fordi det i en slik sammenheng er av sekundær betydning hvilken familie et språk har sitt opphav i, og med at språkene har utviklet seg i så ulike retninger. Selv om språkene i den indoeuropeiske språkfamilien har et felles opphav, er mange av dem svært ulike i dag (Monsen og Tveit Randen, 2017, s. 47). Således kan mange språk av samme opphav dermed sies å være lite sammenliknbare i dag, og det vil videre være lite formålstjenlig å tillegge det genetiske perspektivet stor betydning i et innlærerperspektiv.

I motsetning vil det i et didaktisk perspektiv være hensiktsmessig å se på hvilke typologiske likheter og forskjeller som eksisterer mellom morsmålet og innlærerspråket. Språktypologisk slektskap handler om å se på hvilke strukturelle trekk ulike språk innehar, for deretter å systematisere dem i grupper ut fra disse. Monsen og Tveit Randen forklarer begrepet på følgende måte; «Den delen av språkvitenskapen som sammenligner ulike språk, kalles *språktypologi*. Språktypologi er studier av språk inndelt etter språklig struktur» (Monsen og Tveit Randen, 2017, s. 47). I et innlærerperspektiv

vil typologiske trekk ved et språk være av primær betydning, og jo flere sammenfallende trekk som finnes ved førstespråket og det språket man skal lære, vil gjøre innlæringsprosessen enklere. I mellomspråksfasen vil slike strukturelle likheter ha betydning for hvor enkelt eller vanskelig det kan være å tilegne seg det nye språket. Det vil selvsagt spille en sentral rolle hva slags førstespråk innlæreren har, og hvor nært typologisk markert dette ligger opp til språket som skal læres. Sørland kaller det en «trygg generalisering» å si at for eksempel en tysktalende lettere vil kunne tilegne seg norsk enn en mandarintalende, på samme måte som en norsktalende lettere vil tilegne seg tysk enn kinesisk (Rønning, et. al., 2016, s. 193). Denne påstanden fremsettes med bakgrunn i at norsk og tysk har relativt mange sammenfallende strukturelle likheter språkmessig, mens det er relativt få strukturelle likheter mellom norsk og kinesisk.

Typologisk markerthet omhandler graden av ulike trekk ved språket som er vanlige eller uvanlige i verdens språk. Typologisk markerthet utgjør imidlertid en komplisert term og et omdiskutert begrep, men forstås her som graden av ulike trekk ved språket som er vanlige eller uvanlige. Det finnes ulike grader av markerthet, og trekk som forekommer i alle språk kan defineres som «absolutte universalier». Slike trekk er for eksempel at alle språk har konsonanter og vokaler, substantiv og verb. Videre kan man bruke betegnelsen «universelle tendenser» om trekk som går igjen i mange språk, men selvsagt ikke i alle (Monsen og Tveit Randen, 2017, s. 48). Et typologisk markert språktrekk utgjør dermed et strukturelt trekk ved språket som regnes som uvanlig, i og med at det forekommer sjeldent dersom man foretar en kontrastiv tilnærming til verdens språk. Dersom et språk innehar høy grad av typologisk markerthet vil dette medføre at det er vanskeligere å tilegne seg dette nye språket.

#### 2.3.1.1. Analytiske og syntetiske språk

Et hovedskille mellom verdens språk går mellom såkalte analytiske og syntetiske språk. Sørland sier det slik: «Vi kan trekkje ei linje frå språk med lita (eller inga) bøyning (*analytiske språk*) til språk som kan uttrykkje heile setningar med eitt eller få ord fordi bøyingsystemet er så rikt at det kan få fram nyansar som andre språk må nytte egne ord til (*syntetiske språk*)» (Rønning, et. al., 2016, s. 193). Et språk kan dermed karakteriseres som syntetisk eller analytisk etter hvor høy grad av bøyingsmorfologi det

innehar. Litt forenklet kan man fremsette at analytiske språk har lite morfologi, mens de syntetiske har mye. Det finnes også analytiske språk som er helt uten morfologi, og disse betegnes som isolerende språk. Vietnamesisk er eksempel på et slikt språk. Videre kan man gruppere de syntetiske språkene etter hvilken form for morfologi de innehar. Et agglutinerende språk innehar morfologiske endelser som hektes på hverandre, og de er dermed lette å identifisere som syntetiske, agglutinerende språk. Tyrkisk er et eksempel på denne typen av syntetiske språk. Dersom morfemene smelter i hverandre, betegner man språket som flekterende eller fusjonerende. Arabisk er et slikt eksempel, i og med det er et språk med høy grad av indre bøyning. Spansk utgjør et annet eksempel på et språk som har elementer som passer til et syntetisk, fusjonerende språk. Et syntetisk språk kan også være polysyntetisk, og denne gruppen kjennetegnes ved at en hel setning morfologisk kan settes sammen til et ord, slik det for eksempel gjøres i grønlandsk, der mange av de meningsbærende delene i en setning kan inkorporeres i verbet (Andersson, 2001, s. 28-30).

Andersson viser til at de analytiske språkene ofte er enklere å lære, med bakgrunn i at de bærer preg av lavere grad av bøyingsmorfologi. Et argument for dette er at de tidlige stadiene i et barns språkutvikling har et mer analytisk preg enn det man finner i voksenspråket. Han henviser dessuten til at såkalte pidginspråk verden over er nettopp analytiske (Andersson, 2001, s. 25). I faglitteraturen finner man belegg for å fremsette at norsk utgjør et syntetisk språk, om enn ikke i veldig sterk grad. Berggreen, Sørland og Alver definerer norsk som et svakt syntetisk språk (Berggreen, et. al., 2012, s.74). Sørland plasserer norsk omtrent på midten av en lineær fremstilling, basert på hvor rikholdig bøyingssystemet er på norsk (Rønning, et. al., 2016, s. 193). Det samme finner vi hos Monsen og Tveit Randen (2017). Mengden av morfologiske enheter i norsk vil i større eller mindre grad utgjøre en utfordring for innlæreren i mellomspråksfasen, men det vil mest sannsynlig spille en avgjørende rolle hvilket morsmål innlæreren har. Det er nærliggende å anta at dersom innlæreren har et morsmål som regnes som mer syntetisk enn norsk, så vil det morfologiske feltet utgjøre en mindre utfordring i mellomspråksfasen, enn dersom innlæreren har et morsmål som regnes som mer analytisk enn norsk.

### 2.3.1.2. Fonologisk typologi

Fonologisk typologi omhandler uttalen i ulike språk, og man ser på dette feltet på hvilke vokaler, konsonanter og stavelser som finnes i språket (Monsen og Tveit Randen, 2017, s. 49). Dersom man ser på det norske språket i forhold til andre språk, er mengden av vokaler på norsk sjelden dersom man sammenlikner med andre språk i verden. Hyppigst i verdens språk forekommer mellom fem og sju fonemer, mens norsk har ni. Antall vokaler på norsk kan dermed sies å utgjøre en signifikant utfordring for en innlærer i mellomspråksfasen. Det kan også argumenteres for at man kan telle med 18 vokaler i norsk, med begrunnelse i at vokalene har lang eller kort uttale, og lengden på vokalen er av betydning for hvilken mening et ord får. Monsen og Tveit Randen forklarer norske vokaler som et markert trekk på denne måten:

Distinktiv vokallengde er et markert trekk. [...] mange elever vil bruke tid på å lære seg rett bruk av kort og lang vokal. Oppgaven blir ikke lettere av at vi i norsk ortografi ikke markerer vokallengde ved hjelp av enkel eller dobbel vokal, men ved at vi bruker dobbelkonsonant etter kort vokal, mens lang vokal står umarkert (Monsen og Tveit Randen, 2017, s. 50).

Monsen og Tveit Randen påpeker dermed sentrale utfordringer ved vokalbruk for en innlærer, men bemerker videre at de regner ni vokaler i norsk, men heller behandler variasjonene i vokallengde som et prosodisk trekk. Et prosodisk trekk er en del av fonologien som ikke er knyttet til et enkeltfonem, men snarere til en større helhet, som en setning. Det kan handle om intonasjon, altså setningsmelodien, hvor man legger trykket på en stavelse, eller som nevnt lengden på vokaluttalen. Andersson viser til at verdens vanligste vokalsystem innehar fem vokaler, og at disse utgjør /i/, /e/, /a/, /o/, og /u/, men at mange språk også kun innehar tre vokaler, og da vil de mest sannsynlig være /i/, /a/ og /u/ (Andersson, 2014, s. 20). Dersom man har et morsmål med få vokaler og skal tilegne seg et språk med rikt vokalsystem, vil dette selvsagt utgjøre en utfordring for innlæreren både i henhold til uttale og skrift. Dette vil således gjelde både vietnamesiske innlærere som er kjent med et system med ti eller elleve vokaler (Husby, 2017, s. 235) og spanske innlærere som er kjent med et vokalsystem bestående av fem vokaler (Husby, 2017, s. 111).

I forhold til fonologisk markerthet er det ikke bare vokaler som utgjør en utfordring på norsk. Det samme gjelder konsonantsystemet. Blant annet norske retrofleksjer og den norske lyden /r/ er typologisk markerte. R-lyder innehar høyere grad

av markerthet enn for eksempel L-lyder, og dersom et språk bare har en av disse lydene, vil det som regel være L-lyd. Selv om et språk innehar begge lydene er det videre ikke gitt at disse lydene faktisk har en betydningsskillende funksjon. Det betyr at innlærere som er kjent med begge fonemene ikke nødvendigvis ikke er kjent med at /R/ og /L/ betegner ulike lyder, men heller betegner varianter av det samme fonemet på samme måte som rulle-r og skarre-r utgjør varianter av det samme fonemet i norsk (Monsen og Tveit Randen, 2017, s. 51).

Kombinasjonen av konsonanter utgjør også et markert trekk på norsk med bakgrunn i den komplekse stavelsesstrukturen. Man kan sette flere konsonanter både før og etter en vokal, og Monsen og Tveit Randen viser til et ord som *sprelskt* som eksempel på norsk kompleks stavelsesstruktur. De viser videre til hvordan et språk som vietnamesisk kun har en konsonant før og etter en vokal, og hvordan dette står i sterk kontrast til norsk (Monsen og Tveit Randen, 2017, s. 51).

### 2.3.1.3. Syntaktisk typologi

Syntaktisk typologi omhandler hvilken rekkefølge ordene har i en setning, og den vanligste setningsstrukturen i verdens språk er subjekt- objekt- verbal (SOV), som vi finner i for eksempel japansk, tyrkisk, hindi-urdu og kurdisk, mens den nest vanligste er subjekt- verbal- objekt (SVO), som er vanlig i europeiske, afrikanske og sørøstasiatiske språk, deriblant vietnamesisk og spansk. Tre fjerdedeler av verdens språk innehar en av disse to strukturene (Næss, 2011, s. 192). Leddstillingen VSO er mindre vanlig, men forekommer i noen utbredte språk som for eksempel arabisk, mens setningsstrukturer der objektet kommer før subjektet, er typologisk sett svært markerte. Det finnes seks mulige kombinasjoner av S, V og O, men bare tre av dem er vanlige i verdens språk. Det som imidlertid er variabelt er plasseringen av verbalet, men ikke rekkefølgen på subjektet og objektet (Rønning, et. al., 2016, s. 194). Andersson påpeker at så godt som alle verdens språk har en leddstilling som innebærer at subjektet settes foran objektet, og at ingen språk har leddstillingen VOS, OVS eller OSV (Andersson, 2014, s. 14).

Vanlig setningsstruktur på norsk er SVO, og i så måte utgjør ikke norsk syntaks i utgangspunktet et utpreget typologisk markert trekk. Likevel er det flere trekk ved norsk syntaks som byr på utfordringer for innlæreren, og et av disse er et norsk ikke har samme

syntaks i helsetninger som i leddsetninger. Setningsadverbialet plasseres i de ulike setningstypene henholdsvis før det finitte verbet i leddsetninger, mens det plasseres etter i helsetninger. Slike endringer er typologisk markerte, og gjør at norsk syntaks anses vanskelig å lære (Monsen og Tveit Randen, 2017, s. 57). Sørland bekrefter dette ved å forklare det med at SVO- strukturen er noe de fleste innlærere er kjent med fra morsmålet sitt, og at det således byr på få utfordringer, men at nettopp fleksibiliteten som ligger i leddstillingsmønsteret på norsk og variasjonen i denne setningsstrukturen, ofte er ukjent for innlæreren (Rønning et.al., 2016, s. 217).

I visse teksttyper er det vanlig å utelate subjektet i setningen, og dette gjelder særlig gjennom skriftlige utsagn som for eksempel avisoverskrifter og tekstmeldinger. Innlæreren kan dermed tilegne seg en formening om at dette er «lov» i skriftlig norsk, til tross for at et minimumskrav til en setning er at den skal inneholde verbal og subjekt. Subjektet er en nødvendighet i norske setninger, og kan dermed ikke utelates. Vaagen forklarer det slik: «En setning er en språklig helhet som i sin enkleste utgave inneholder et verbal og et subjekt» (Rønning et. al., 2016, s. 92). I tillegg til at utelatelse av subjektet forekommer i muntlige ytringer er det også vanlig i teksttyper som for eksempel avisoverskrifter, reklameplakater og tekstmeldinger, og man støter dermed på ufullstendige setninger på flere arenaer i hverdagen som gir input til brukere og innlærere av språket.

Et syntaktisk fenomen som utgjør en utfordring for en innlærer, og som ofte viser seg å vedvare lenge i en mellomspråksfase, er den såkalte «V2- regelen» i norsk. Denne regelen innebærer at kun et ledd kan stå foran et finitt verb, og dersom noe annet enn subjektet står først, må subjektet flyttes til etter det finitte verbet. Dette utgjør igjen et brudd på den tradisjonelle SVO- regelen, og kalles for inversjon (Rønning et. al., 2016, s. 218). Til tross for at SVO- mønsteret viser seg relativt enkelt å tilegne seg for en innlærer, gjør disse unntakene med henhold til ordenes plassering i en setning, likevel ikke setningsoppbygging på norsk til et entydig og lett tilegnelig fenomen i en mellomspråksfase.

#### 2.3.1.4. Morfologisk typologi

Den typen typologi som er mest relevant for denne oppgaven er den morfologiske. Innen morfologien ser man nærmere på hvordan ordene i et språk bygges opp av mindre enheter; morfemer. Morfemer kan betegnes som de minste betydningsbærende delene i et ord, og de kan opptre som prefikser i forkant av roten eller som suffikser i bakkant. Bøyingsmorfemer forekommer også i selve roten, og da omtales det som en indre bøyning. I kapittel 2.3.1.1. viste jeg til Andersson, og presenterte ulike morfologiske typer av språk; analytiske og syntetiske, hvor sistnevnte videre deles inn i tre undergrupper; agglutinerende, flekterende og polysyntetiske. Hoveddistinksjonen kan som nevnt noe forenklet sies å være at analytiske språk innehar liten grad av morfologi, mens de tre formene for syntetisk språk innehar en høyere grad, men at selve bøyingen i de tre typene av språk er av ulik karakter. Det er imidlertid vanskelig å trekke bastante grenser mellom de tre ulike syntetiske språktypene, nettopp fordi et språk ofte har elementer av flere former for bøyning, og man må dermed snakke om grader av morfologisk typologi i et syntetisk språk (Andersson, 2001, s. 30). Hvis man for eksempel ser på norske ord som *guttene* eller *bilene*, vil man kunne klassifisere norsk som et syntetisk, agglutinerende språk, med bakgrunn i at man her hefter bøyingsmorfemene på selve roten. Tar man imidlertid flertallsformer som *mødre* eller *brødre*, vil norsk fremstå som et syntetisk, flekterende språk med bakgrunn i den indre bøyingen.

I et innlærerperspektiv vil graden av morfologisk typologi i norsk kunne by på utfordringer i mellomspråksfasen, og da spesielt hvis innlæreren har et analytisk morsmål. I et analytisk språk vil tall og bestemthet ikke kunne uttrykkes ved hjelp av morfologisk bøyning, men heller ved bruk av for eksempel leddrekkefølge eller selvstendige funksjonsord som preposisjoner, hjelpeverb og partikler. Dersom innlæreren har et sterkt analytisk språk som utgangspunkt, vil han eller hun måtte gjøres oppmerksom på at morfologi finnes på norsk, og hvilken funksjon de morfologiske, grammatiske elementene har. I et kontrastivt perspektiv vil innlærere som har et sterkt syntetisk språk som utgangspunkt kanskje savne noen bøyingsformer på norsk, og dermed måtte tilegne seg kunnskap om hvilke språklige metoder man da har til rådighet i kommunikasjonen med andre (Monsen og Tveit Randen, 2017, s. 52). Likevel vil en allerede tilegnet bevissthet om morfologien i et språk sannsynligvis gjøre mellomspråksfasen på dette feltet enklere for en innlærer.



## 2.4. Substantiv i norsk

Substantiv utgjør en av ti ordklasser i det norske språket. Å dele et språks ord inn i klasser vil si å sette ulike kriterier til grunn, og videre finne hovedtrekk som gjør at ord i samme klasse har en del sammenfallende kvaliteter og egenskaper. Når det gjelder å plassere ord i klasser i norsk, så kan man legge tre hovedkriterier til grunn for denne inndelingen. Disse er semantiske, syntaktiske og morfologiske kriterier. Rønning forklarer det på følgende måte:

Dei tre kriteria det har viset seg mest tenleg å bruke, er det morfologiske kriteriet, det syntaktiske og det semantiske. Det morfologiske kriteriet gjeld altså korleis ord blir bøyde. Det syntaktiske gjeld kva slags funksjon ordet kan ha i setninga, og det semantiske kriteriet har med innhald eller meining å gjere. Vi bruker ikkje berre dei same kriteria på alle ord, men vi bruker dei og i same rekkjefølgje (Rønning et. al., 2016, s. 62).

De tre kriteriene for ordklasseinndeling kan systematiseres hierarkisk, og sitatet ovenfor viser at Rønning mener det morfologiske kriteriet veier tyngst. Likevel vil det ikke være formålstjenlig kun å benytte dette kriteriet. En utfordring med det morfologiske kriteriet er nemlig at ikke alle ord har bøyning, og man må da benytte det syntaktiske kriteriet, og dermed se på ordets funksjon i setningsoppbygningen, fremfor bøyingsmønsteret. Kulbrandstad og Kinn viser til at bøyingskriterier er temmelig utbredt i språkforskningen når det gjelder å dele ord inn i klasser, med bakgrunn i at bøyningen er «langt mer håndgripelig enn betydning som kriterietype, og det er mer konkret enn syntaks» (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 155). Det semantiske kriteriet er imidlertid det mest utfordrende, i og med at dette er det mest upresise. Skulle man kun legge semantiske prinsipper til grunn, så ville for eksempel ord som *føle*, *følelse* og *følsom* mest sannsynlig kunne sies å tilhøre samme ordklasse. En fordel med et semantisk kriterium som grunnlag, er at det ofte er lettfattelig for elever å forstå (Rønning et. al., 2016, s. 63).

Knyttet til de tre kriteriene så kan man klassifisere et ord som sentralt eller perifert i forhold til den ordklassen det tilhører. Dersom man formulerer et sett kjennetegn som er typisk for ordklassen, kan man videre se på hvor mange av disse kjennetegnene et aktuelt ord oppfyller. Når det gjelder substantiv, så har de den semantiske egenskapen at de er navn på personer, steder eller ting. Videre innehar

substantivene syntaktiske egenskaper som gir ordet ulike funksjoner i en setning, samt at substantiv har bøyingsegenskaper i forhold til antall og bestemthet, samtidig som de har iboende kjønn. Dersom et substantiv innehar alle disse kjennetegnene, så kan man klassifisere det som sentralt, eller prototypisk, for ordklassen. Dersom et ord oppfyller kun et av kjennetegnene kalles det et perifert medlem av ordklassen (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 159).

Et hovedskille av ulike typer substantiv gjøres på et semantisk grunnlag, og substantivene utgjør enten egennavn (proprium) som brukes om individuelle fenomener, som navn på personer eller steder. Fellesnavn (appellativ) brukes til å beskrive og klassifisere fenomenene de brukes om. Proprium har normalt ikke bøyning av noe slag, mens appellativene kan morfologisk bøyes etter tall og bestemthet. Ortografisk skilles disse ved at proprium har stor versal, mens appellativ har liten. Egennavnene kjennetegnes med at de er ubøyelige, men det forekommer bøyning av noen egennavn i noen dialekter. Rønning påpeker at dette kan forekomme hvis det for eksempel er flere personer med samme navn, og at dialekter på Vestlandet også bøyer personnavn i bestemt form (Rønning et. al., 2016, s. 64).

Et annet semantisk hovedskille når det gjelder fellesnavn er inndeling i konkrete og abstrakte substantiv, der de konkrete substantivene utgjør fenomener man kan oppleve direkte gjennom sansene, mens de abstrakte utgjør fenomener som ikke er direkte sansbare. Det finnes også en gruppe fellesnavn som klassifiseres et sted mellom abstrakt og konkret, og dette er såkalte målssubstantiv. Denne grammatiske gruppa kombineres med artsuttrykk for å angi mengder av arten. Videre kan man klassifisere substantivene som tellelige eller utellelige etter hvorvidt ordet innehar denne egenskapen eller ikke, og de kan også defineres som individuelle eller kollektive (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 196).

Substantiv utgjør en såkalt «åpen ordklasse», hvilket innebærer at ordklassen er i stadig endring. Det er to årsaker til at substantiv som ordklasse vokser, og det bunner i at man fortsetter å importere ord fra andre språk, samtidig som det oppstår nye begreper og uttrykk i språket i takt med fenomener som oppstår i et samfunn, og som det ikke allerede finnes et adekvat norsk begrep for (Budal, Theil, Thorvaldsen og Tonne, 2015, s. 131). Det kan dermed være vanskelig å gi en fullstendig oversikt over ordmassen som kategoriserer under substantiv. Det motsatte er «lukkede ordklasser». Disse

kjennetegnes ved at det svært sjelden lages nye ord, samtidig som gamle ord sjelden bortfaller. Substantiv som ordklasse innehar størst mengde av innholdsord, i og med at begrepene i denne klassen betegner selvstendige fenomen. Samtidig vil noen ord blant substantivene regnes som funksjonsord dersom de innehar en grammatisk rolle i en setning (Budal et. al., 2015, s. 132).

Syntaktisk sett kan et substantiv brukes som subjekt (*Moren ventet*), objekt (Hun har fått *bøker*), predikativ (Kaller du dette *dikt*?) eller som utfylling til en preposisjon (Jeg tar den uten *sukker*) (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 195). At et ord innehar syntaktiske egenskaper er en forutsetning for at det kan klassifiseres som et substantiv. Videre har også substantivet den syntaktiske egenskapen at det danner kjernen i en substantivfrase. En substantivfrase er en konstruksjon bestående av et substantiv, samt et adledd foran eller bak kjernen, som for eksempel henholdsvis i frasen *en ny bil* eller *boka mi*. Adleddene i forkant av kjernen er gjerne en artikkel eller et genitivsuttrykk, og blir også kalt bestemmerledd. Substantivfrasen kan ha flere bestemmerledd, som for eksempel i frasen *alle disse bilene*. Substantivets syntaktiske egenskap som kjerne i en frase kan i noen tilfeller være vanskelig å bestemme. Dette fordi det i såkalte apposisjonskonstruksjoner forekommer flere substantiviske betegnelser som refererer til det samme begrepsinnholdet, og som begge kan erstatte helheten. Lie påpeker at det har vært noe uenighet om hva som da er kjerne i frasen, men at det likevel er vanlig å regne første leddet som kjerne. Dette med bakgrunn i at det andre leddet kan skrives om til en relativsetning og at predikativet helst kongruerer med første leddet (Lie, 2003, s. 23-24).

Et substantiv kan også inngå i en kollokasjon, noe som betegner en ordforbindelse der ord stadig opptrer sammen, men samtidig også kan opptre sammen med andre ord. Det finnes mange av dem i alle språk, og de går under ulike betegnelser, eksempelvis faste ordforbindelser, formularer, idiomer, flerordsuttrykk og helfraser. De ulike betegnelse uttrykker nok ikke helt det samme, men er overlappende (Golden, 2014, s. 27). Et eksempel på en slik kollokasjon i norsk er *holmer og skjær* eller *den andre verdenskrig*. I et innlæringsperspektiv finner man ofte bruk av slike kollokasjoner i språklige uttrykk produsert av andrespråksinnlærere, nettopp ved at eleven benytter språklige uttrykk som er tillært som en helhet, enten som typiske fraser, eller som

overskrifter i skriveoppgaver som er benyttet gjentatte ganger gjennom en tekst (Monsen og Tveit Randen, 2017, s. 72).

#### 2.4.1. Substantiv, numerus og bestemthet

En innlærers bruk av substantiv i norsk har utgjort et sentralt aspekt ved analysene av elevtekstene skrevet av henholdsvis en vietnamesisk og en spansk elev. Substantiv i norsk bøyes i tall (numerus), og det er skille mellom entall (singularis) og flertall (pluralis). Flertall av substantiv forekommer dersom begrepet er et fellesnavn, men som tidligere nevnt er det noen unntak fra denne regelen, og da særlig knyttet til muntlig språkbruk og i visse dialekter. Bøying i tall gjelder imidlertid ikke alle fellesnavn. Dersom et fellesnavn skal bøyes i flertall, så forutsetter det at fellesnavnet betegner noe tallelig. Når det gjelder ikke-tellelige konkrete og abstrakte, så forekommer ikke disse ordene med flertallsformer. Videre bøyes substantivene etter bestemthet, og denne bøyingformen er tett knyttet opp mot bøyingen i tall. Dette innebærer at man ikke kan definere et substantiv i entall eller flertall, uten samtidig å definere substantivet som bestemt eller ubestemt (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 198). Et bestemt substantiv forekommer i flere former. En bestemt form er i hovedsak betegnet ved et suffiks i etterkant av substantivet, en såkalt etterhengt bestemt artikkel, som for eksempel i ordene *bordet* eller *gutten*. På norsk er det vanlig å markere substantivets bestemte form, samtidig som man knytter det opp mot et determinativ, og man benevner dette da som en *dobbelt bestemthet*, som for eksempel i frasene **dette** *bordet* eller **denne** *gutten*. Dobbelt bestemthet kan gjøres ved hjelp av påpekende determinativ, som i nevnte eksempler, men også som et etterstilt eiendomsord; *bordet* **mitt** eller *gutten* **min**. Dobbelt bestemthet er oftest det eneste gangbare alternativet når det knyttes til konkrete substantiver, og utgjør også den mest dominerende formen for bestemthet knyttet til abstrakte substantiver. I norsk har man dobbelt bestemthet i substantivfraser der determinativplassen og beskriverplassen er utfyllt, og dobbelt bestemthet som grammatisk kategori finnes bare i språkene norsk og svensk (Nergård, 2017, s. 84). Likevel kan også enkel bestemthet benyttes i forbindelse med abstrakte substantiver, og da gjerne knyttet opp mot faste uttrykk i språket. Til tross for at dobbelt bestemthet er det mest dominerende i norsk, benyttes enkel bestemthet som et stilistisk grep

dersom man vil skape en formell språklig tone i et utsagn. Videre kan brukes av enkel og dobbel bestemthet i forbindelse med de samme substantivene kunne gjøre det semantiske innholdet av ulik betydning, som for eksempel i frasene *den hvite mannen* og *den hvite mann* (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 201). Det er et karakteristisk trekk ved norsk at substantivet kan ha bestemt form samtidig som substantivfrasen det inngår i også inneholder andre bestemmerledd. Dette syntaktiske språktrekket skiller norsk fra flere andre språk, eksempelvis dansk, og fenomenet har også vært definert som «overbestemt substantiv» fordi det defintte innholdet er markert ved flere adledd i tillegg til selve substantivet (Faarlund, Lie og Vannebo, 1997, s. 296).

Bøyingen i bestemthet anses for å være et markert trekk i norsk morfologi (Monsen og Tveit Randen, 2017, s. 53). Mens entall og flertall av substantiv ofte ser ut til å være en kunnskap en innlærer tilegner seg noe enklere, og da i særdeleshet hvis det er snakk om regelrette flertallsbøyinger av substantiv, så ser bøyingen i forhold til bestemthet ut til å være mer utfordrende. Bøyingen i bestemthet oppstår ved en etterhengt bøyingsendelse, og Rønning, Sørland og Vaagen beskriver dette som et vanskelig trekk ved norsk for en innlærer; «Å få tak i kva som ligg i valet av bestemt og ubestemt form, er derimot svært vanskeleg for mange. Ein ting er det formelle: Norsk (og dei andre skandinaviske språka) har ein etterhengd bestemt artikkel (*stol- en*, jf. eng. *the chair*). Noko slikt finst i svært få andre språk» (Rønning et. al., 2016, s. 209). Man kan dermed si at selv om innlæreren er kjent med bestemthet fra eget morsmål, så er det stor sannsynlighet at bestemthetsbøyingen forekommer på en annen måte i språket som er utgangspunktet. Innlæreren kan dermed ikke overføre sin allerede tilegnede kunnskap om bestemthet direkte til innlæringen av norsk.

#### 2.4.2. Substantiv og genus

Substantiv bøyes altså i tall og bestemthet, og det er ikke en uvanlig misoppfatning at de også bøyes i kjønn. Det gjør de imidlertid ikke. Budal forklarer det på følgende måte; «Substantiv har ibuande grammatisk kjønn, GENUS, men vert ikkje bøygd i kjønn. Kva kjønn substantiv har, kjem tydelegast til uttrykk i determinativa: *ein bil* – *ei bygd* – *eit lys*, men også i bøyingsendingar og gjennom samsvarsbøying: *ei bygd*, *den bygda*, og *den fine bygda*» (Budal et. al., 2015, s. 145). Man kan dermed si at selv om man bøyer et

substantiv aldri så mye, så vil det fortsatt ha det samme kjønn. Det finnes to typer kjønnssystemer i bokmål; et trekjønnssystem med hankjønn, hunkjønn og intetkjønn, og et tokjønnssystem, med intetkjønn og et felleskjønn i stedet for inndeling i hankjønn og hunkjønn. Innenfor det sistnevnte systemet er det således ingen markering av feminine substantiv, og man får dermed et *genus commune* (felleskjønn) og nøytrum. Tokjønnssystemet brukes i konservativt bokmål, med noen modifikasjoner, mens radikalt bokmål kjennetegnes ved bruk av trekjønnssystem (Faarlund et. al., 1997, s. 151). Norsk har således tre genus i levende bruk, med unntak av i bergensk, og det er få klare regler som gir en pekepinn om hvilken genus et substantiv har (Selj og Ryen, 2014, s. 229). I norsk er imidlertid tendensen at antall hunkjønnord er nedadstigende, og det er ulike årsaker til dette. En årsak kan være at nyord tillegges hankjønn, mens en annen årsak er at de yngste barna i flere store norske byer rett og slett bruker stor overvekt av hankjønn, og denne tendensen synes økende. Forskere har gjennomført undersøkelser av ulike aldersgrupper, og funnet at grammatisk hunkjønn nærmest er fraværende hos de yngste barna. Det grammatiske hunkjønn er i tilbakegang i antall, mens nøytrumsordene ikke er berørte av samme tendens. Fra 2019 skal prosjektet «A Multilingual Approach to Grammatical Gender (MultiGender): Acquisition, Variation & Change», ledet av Terje Lohndal og Marit Westergaard ved Universitet i Tromsø, forske på grammatisk kjønn, og blant annet forsøke å finne årsaker til de endringene som finner sted i forbindelse med genus i et språk. Forskergruppa skal forsøke å forstå hvordan barn, og da spesielt flerspråklige barn, lærer kjønn, og hvordan kjønn endrer seg over tid. Det kan være ulike årsaker til slike endringer, og flere studier av genus i norsk viser tendenser som tyder på at det foregår en endring av genusystemet der man går fra tre til to genus. Rodina og Westergaard forklarer endringene ved å vise til språktilegnelsesprosessens natur. Relevant i denne forklaringen er *synkretisme*, som betegner et sammenfall mellom femininum og maskulinum; frekvensen i input til barnet, mangel på transparens, altså at substantivet i seg selv i liten grad forteller hvilket kjønn det har, samt at bøyingsformer tilegnes tidlig sammenlignet med ubestemte artikler (Rodina og Westergaard, 2015).

Begrepet *default gender* betegner hvilket grammatisk kjønn som kan anses som såkalt «standardsubstantiv» i forbindelse med genus, altså normalverdien for hvilket grammatisk genus et gitt substantiv i et språk har eller tillegges. Trosterud har laget et

sett med regler og er blant dem som fremsetter at maskulinum er defaultgenus i norsk, og at alle norske ord er maskulinum såfremt det ikke finnes en grunn til at de skal være femininum eller nøytrum (Trosterud, 2001, s. 57). Han mener således at genustildelingen i norsk ikke er tilfeldig. Enger på sin side problematiserer dette bildet, og fremsetter at det likevel ikke er så regelstyrt med bakgrunn i at det finnes eksempler på substantiv som beveger seg vekk fra maskulinum og over til nøytrum:

Hvis maskulinum er default i streng forstand, utgjør hver eneste overgang vekk fra default et akutt forklaringsproblem [...] Hvis vi ikke har noen forklaring på eksempler som et hamster, kan default fortsatt være et harmløst uttrykk for ei kvantitativ generalisering, men – i et tradisjonelt strukturalistisk eller generativt regelperspektiv – uten egentlig forklaringsverdi (Enger, 2013, s. 17).

I faglitteraturen er det dermed ikke konsensus om hvorvidt maskulinum har rollen som defaultgenus. Det det imidlertid er konsensus om, er at det grammatiske genus hos et substantiv i norsk er et fenomen som mest sannsynlig vil by på utfordringer for en innlærer av norsk som andrespråk. Dette fordi at for alle innlærere, uansett morsmål, utgjør genus en komplisert kategori, og ordets kjønn må læres som en egenskap ved ordet (Selj og Ryen, 2014, s. 230). Dahl oppsummerer det på følgende måte: “second-language learners have great problems with grammatical gender, both learning to apply agreement rules and learning the genders of individual words” (Dahl, 2004, s. 200).

Men er norsk på bakgrunn av substantivets iboende kjønn et genuspråk? Det problematiseres i genusslitteraturen hvorvidt det iboende kjønn hos substantiv er tilstrekkelig for å definere et språk som et genuspråk. Genus utgjør en sammensatt kategori og det finnes ulike definisjoner på hva man kategoriserer som et genuspråk. Franceschina bruker fire definatoriske grunnlag for å klassifisere et genuspråk, og disse begrunnes i henholdsvis a) *type av grammatisk fenomen*, b) *manifestasjon*, c) *funksjon* og d) *tildeling*. Hun forklarer de ulike formene for definisjoner av et genuspråk på følgende måte:

a) Definitions focusing on the type of grammatical phenomenon that gender is (or isn't): “genders are classes of nouns reflected in the behaviour of associated words” (Hockett 1958: 231).

b) Definitions focusing on how gender manifests itself: “[gender is] a system in which the class to which a noun is assigned is reflected in the forms that are taken by other elements syntactically related to it” (Matthews 1997: 248).

c) Definitions focusing on the function of gender: “[grammatical gender] has an important role in signaling grammatical relations between words in a sentence” (Crystal 2003: 197).

d) Definitions focusing om the classifications that gender systems exploit: "[... ] in many (and perhaps most) languages the gender assignment of nouns is semantically arbitrary except that of animate nouns or for human nouns gender is predictable from sex [...]" (Nichols 1992: 125). (Franceschina, 2005, s. 71).

Hun viser dermed at genus defineres ulikt avhengig av hvilken egenskap ved genus man tillegger høyest betydning, og fremsetter at det er a) *type av grammatisk fenomen*, samt b) *manifestasjon*, som er mest anerkjent for å definere et genuspråk, altså at man ser på samsvarbøyningen i forholdet til ordene rundt substantivet som det viktigste kriteriet for genus. Hun påpeker at definisjoner som kategoriserer under punktene c) og d) kan betegnes som noe ukontroversielle (Franceschina, 2005, s. 71).

#### 2.4.3. Substantiv og kasus

I norrøn tid (700-1350) ble substantiv bøyd i kasus, og det eksisterte fire kasusformer i det norrøne språket; nominativ, akkusativ, dativ og genitiv. Kasusbøyning innebærer at den syntaktiske funksjonen ved et setningsledd avgjorde hvilken kasus setningsleddet fikk. I moderne norsk forekommer det tilnærmet ikke kasusbøyning på substantivene (Rønning et. al., 2016, s.64). Likevel finnes det fortsatt noen spor av kasussystemet i visse sammenhenger i norsk. Kulbrandstad og Kinn viser til at en del dialekter fortsatt har noe kasusbøyning av substantiver, dativ forekommer i faste uttrykk som for eksempel *på tide* og *i live*, samt at det også forekommer genitiv i faste uttrykk som for eksempel *til fjells* og *til bords* (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 202). I norsk har imidlertid pronomensystemet holdt på deler av kasussystemet med bakgrunn i at man fortsatt har subjektsformer som *jeg, du* og *vi*, og objektsformer som *meg, deg* og *oss*. Likevel kan man si at kasusbøyningen i pronomensystemet reduseres. Dette fordi mange slår sammen tredjepersonsformer som *han* og *ham*, *de* og *dem* og *hun* og *henne* (Næss, 2014, s. 134). Kasus kan dermed sies å være marginalt brukt i moderne norsk, men til tross for at moderne norsk langt på vei har avskaffet kasusbøyningen, så er ikke kasus et uvanlig trekk i andre språk i verden. Tysk har fire kasus for substantiv, tyrkisk har seks kasusformer, og finsk språk har hele 16 kasus (Andersson, 2001, s. 31). Med bakgrunn i at det er så mange ulike former for kasus, samtidig som det er stor variasjon i antall former ulike språk benytter, vil kasus som kategori utgjøre et mangeartet felt som det kan være vanskelig å få oversikt over (Næss, 2014, s. 134). Dette vil ha betydning i et



innlæringsperspektiv. Dersom morsmålet er et språk med bruk av kasus, må innlæreren tilegne seg kunnskap om hvordan man løser fraværet av kasus på norsk, som for eksempel ved at man bruker preposisjoner i utbredt grad. Dette innebærer at innlærerens allerede tilegnede kunnskap om kasus ikke er direkte overførbart, og dermed vil utgjøre en utfordring i mellomspråksfasen.

## **2.5. Vietnamesisk og norsk i et kontrastivt perspektiv**

Vietnamesisk tilhører mon-khmer-grenen av de austroasiatiske språkene, og er offisielt språk i Vietnam (Næss, 2014, s. 261). Vietnamesisk er et såkalt tonespråk, hvilket innebærer at tonen i uttalen tillegger ordet leksikalsk innhold. Ord i vietnamesisk er enstavelsesord, og de kan ha opptil seks ulike toner (Andersson, 2014, s. 59). Dette betyr i prinsippet at samme lydlig struktur kan tilordnes seks ulike toner, og dermed inneha seks ulike leksikalske betydninger. Norsk er også et tonespråk, og dermed vil selve prinsippet om toner være kjent for en vietnamesisk innlærer. Ulikheten ligger imidlertid i at det på norsk kreves minst to stavelser for at kontrasten i innholdet knyttet til den lydlig strukturen kan uttrykkes, og dette står i kontrast til vietnamesisk, som stort sett har morfemer som består av en stavelse. Vietnamesisk kan således defineres som et monosyllabisk språk, noe avhengig av hva slags definisjon av monosyllabitet man legger til grunn. Noen definerer monosyllabiske språk som språk der hvert ord består av bare en stavelse, og legger man en slik definisjon til grunn kan ikke vietnamesisk kalles monosyllabilt. Dette med bakgrunn i at språket også har mange polysyllabiske ord. Men dersom man definerer monosyllabilitet ut fra at det er morfemene som kun har en stavelse, så vil dette stemme for vietnamesisk, fordi de aller fleste vietnamesiske morfemer består av nettopp kun en stavelse. Det finnes imidlertid unntak fra denne regelen i vietnamesisk, men da dreier det seg i hovedsak om lånord (Rosén, 2001, s. 22).

Jeg skal se på følgende kategorier i norsk og vietnamesisk i et kontrastivt perspektiv, og disse kategoriene vil utgjøre grunnlaget for å svare på det første forskningsspørsmålet i analysen av elevteksten:

Tabell 1. Norsk og vietnamesisk i typologisk kontrastivt perspektiv

Kategori	Norsk	Vietnamesisk
Stavelsesstruktur	Avansert (KKKVKKKK)	Enkel (KVK)
Leddstilling	SVO	SVO
Alfabet	Latinsk	Latinsk
Vokallyder	18	10/11
Diftonger	Ja	Ja
Typologisk klassifisering	Svakt syntetisk	Analytisk, isolerende

Vietnamesisk har en svært enkel stavelsesstruktur, og dette står i sterk kontrast til norsk stavelsesstruktur. I prinsippet kan det på vietnamesisk kun stå én konsonant først i stavelsen, og videre kun én til sist i stavelsen. Dette skaper utfordringer for en innlærer til tross for at det finnes en rekke fellestrekk mellom vietnamesisk og norsk lydverk. I norsk kan en stavelse begynne med opptil tre konsonanter, og avsluttes med opptil fire. En stavelse kan dermed innta formen KKKVKKKK, der K betegner en konsonant, og V betegner en vokal. En slik stavelse finner vi for eksempel i ord som det tidligere nevnte eksempelet *sprelskt* omtalt i 2.3.1.2. En følge av slike komplekse stavelser kan være at en vietnamesisk innlærer forenkler stavelsen ved at lyder faller bort, eller at det settes inn vokaler mellom konsonantene (Husby, 2017, s. 238). En annen kommunikasjonsstrategi i innlæringsfasen kan være å bytte om på rekkefølgen av konsonantene. Hvenekildes studier av elever med vietnamesisk og tyrkisk som morsmål (1985), viste at den vanligste feilen elevene gjorde var å sette inn en eller flere vokaler, for eksempel «bolomster» for «blomster», eller det å bytte om på grafemrekkefølgen slik at det kom en vokal inn mellom konsonantene, som for eksempel «sipse» for «spise» (Golden og Selj, 2015, s. 59). Tyrkisk har i likhet med vietnamesisk en svært enkel stavelsesstruktur, og disse to språkene er i så måte sammenliknbare.

Et sammenfallende typologisk trekk ved vietnamesisk og norsk er leddstillingen. I likhet med norsk er vietnamesisk et SVO- språk. Dermed blir det nærliggende å kunne anta at syntaks vil by på mindre utfordringer for en vietnamesisk innlærer, med bakgrunn i at leddstillingen allerede er tilegnet fra morsmålet. Som nevnt i 2.3.1.3. innehar likevel norsk flere typologisk markerte trekk knyttet til syntaks, blant annet ved at leddsetninger har en mer fleksibel syntaks enn helsetninger. Til tross for at

vietnamesiske innlærere dermed er kjent med SVO- leddstilling fra morsmålet sitt, vil fleksibiliteten som ligger i leddstillingsmønsteret på norsk, samt variasjonen i denne setningsstrukturen, være ukjent for en vietnamesisk innlærer (Rønning et. al., 2016, s. 217). Leddstillingen i norsk vil dermed likevel ikke være så enkel som man i utgangspunktet kanskje kunne anta.

Når det gjelder skriftspråk, så benyttes det latinske alfabetet, men med en noe utvidet variant. Det vietnamesiske alfabetet har 29 bokstaver, og flere av disse er felles med dem man finner i norsk. Til tross for at bokstavtegnene er sammenfallende, så representerer de imidlertid andre lyder på vietnamesisk (Husby, 2017, s. 234). Dette vil i så måte innebære at kunnskapen om alfabetet ikke er direkte overførbart fra vietnamesisk til norsk. Vietnamesisk har ifølge faglitteraturen 10 eller 11 vokallyder, og disse er representert ved flere bokstaver. Et slikt utslag gis blant annet fordi <i> og <y> begge uttales /i/. Dette er et færre antall vokallyder enn norsk med sine 18 ulike lyder. I tillegg vil flere av de norske diftongene, som for eksempel /øy/ og /au/ være ukjent for en vietnamesisk innlærer, til tross for at vietnamesisk har flere diftonger enn det som forekommer i norsk (Husby, 2017, s. 235).

Typologisk sett inngår vietnamesisk i den gruppen av språk som er mest ulike norsk, og dersom man har vietnamesisk som morsmål, vil man dermed kunne anta at det vil være relativt utfordrende å lære seg norsk. Dette med bakgrunn i at vietnamesisk defineres som et svært analytisk språk, og i tillegg tenderer på grensen til et absolutt isolerende språk, altså et språk tilnærmet uten bøyning (Rosén, 2001, s. 1 og s. 42). Et isolerende språk kjennetegnes ved at et ord bare inneholder et meningsbærende morfem, slik at ordet alltid må opptre i sammenheng med et annet ord. Dette står dermed i sterk kontrast til det syntetiske norske språket. I faglitteraturen er det som omtalt i 2.3.1.1. vanlig å betegne norsk som et svakt syntetisk språk, i og med at graden av morfologi ikke er like omfattende som i polysyntetiske språk. Når innlærerspråket er norsk, så vil dette by på utfordringer siden det er klassifisert som syntetisk. Utfordringen er i tillegg større dersom utgangspunktet man har klassifiseres som et analytisk språk, slik som vietnamesisk. Berggreen, Sørland og Alver betegner vietnamesisk som et «ekstremt analytisk språk» (Berggreen et. al., 2012, s. 74).

### 2.5.1. Substantiv i vietnamesisk

Jeg skal videre se på følgende kategorier ved substantiv i norsk og vietnamesisk, og disse kategoriene vil utgjøre grunnlaget for å svare på det andre forskningsspørsmålet i analysen av elevtekst A:

Tabell 2. Substantiv i norsk og vietnamesisk i et kontrastivt perspektiv

Substantiv	Norsk	Vietnamesisk
Numerus	Ja	Nei
Bestemthet	Ja	Nei
Genus	Ja	Nei
Kasus	Nei	Nei

Substantiv er en av fire leksikalske ordklasser i vietnamesisk, i tillegg til tre grammatikalske: klassifikatorer, preposisjoner og konjunksjoner (Næss, 2011, s. 261). Der hvor substantiv bøyes i tall i norsk, finnes det ikke slik bøying i vietnamesisk. Flertallsformer i vietnamesisk kjennetegnes ved at man bruker den samme formen av substantivet, men i tillegg bruker et ord som uttrykker mengde. Husby forklarer det på følgende måte:

Ord bøyes ikke på vietnamesisk. De har altså fast form, noe som står i motsetning til norsk, der et substantiv som «bil» også dukker opp i formene «bilen, biler, bilene» og med genitivs-s: «bils, bilens, bilers, bilenes» [...] I vietnamesisk vil roten være stabil og meningsinnhold som flertall, bestemthet og gradbøying uttrykkes med egne ord som plasseres foran eller etter kjernen i frasen (Husby, 2017, s. 240).

Flertallsbøying i forbindelse med substantiv i norsk vil dermed være et nytt element for en vietnamesisk innlærer, og i tillegg til å måtte tilegne seg kunnskap om de regelrette endelsene som kjennetegner flertall, så vil man måtte lære seg kunnskap om uregelrette bøyinger. Man kan dermed si at norsk vil fremstå som et «ustabilt» språk for en vietnamesisk innlærer, med bakgrunn i at ordene endrer form. Vietnamesisk defineres som et *klassifikatorspråk*, og det brukes dermed spesifikke ord, såkalte klassifikatorer, som utgjør egne ord som settes i sammenheng med det aktuelle substantivet for å uttrykke mengde eller bestemthet (Rosén, 2001, s. 28). Substantivet beholder imidlertid sin grunnform, og endres således ikke. Tallbøyingen markeres dermed med et foranstilt

ord som uttrykker mengde, mens bestemthet kjennetegnes på vietnamesisk med et etterstilt demonstrativt pronomen (Husby, 2017, s. 248).

Når det gjelder numerus i forbindelse med substantiv i norsk kan flertallsmarkeringen dermed sies å være en overflødig markering, et såkalt «redundant trekk». Mange innlærere vil ikke ha utfordringer med skillet mellom entall og flertall, men for en vietnamesisk innlærer kan dette by på problemer, nettopp fordi de ikke er vant med flertallsmarkering i forbindelse med selve substantivet i morsmålet, men kun ved bruk av klassifikator. I norsk markerer man substantivets mengde både ved hjelp av tallord og substantivendelse, og flertall er dermed dobbelt markert. Videre vil det utgjøre en utfordring at norsk har flere ulike endelser som markerer flertall, substantiv med indre bøyning, samt mangelen på flertallsmarkering ved for eksempel substantiv med nøytrum som genus (Selj og Ryen, 2014, s. 231).

Vietnamesisk har som nevnt ovenfor en viss form for bestemthetsmarkering ved at det settes et funksjonsord som markerer bestemthet etter substantivet. Likevel kan ikke denne markeringen sies å være parallell til bruken av bestemthet i forbindelse med substantiv i norsk. Grunnen til dette er at det blant annet ikke er nødvendig å gjenta markeringen i vietnamesisk dersom det fremgår en gang at det handler om noe bestemt, ei heller er det nødvendig å bruke funksjonsordet dersom det er klart ut fra sammenhengen at det handler om noe bestemt (Selj og Ryen, 2014, s. 233). Dermed vil mest sannsynlig bestemthetsbøyning i forbindelse med substantiv i norsk utgjøre en utfordring for en vietnamesisk innlærer.

I likhet med klassifikatorer knyttet til tall og bestemthet i vietnamesisk, sorteres også substantivets kjønn etter et system styrt av klassifikatorer. Man kan dermed si at substantivene ikke har iboende kjønn slik de har på norsk, og dette vil kunne by på utfordringer for en innlærer, siden et system med kategorier som hunkjønn, hankjønn og intetkjønn vil være ukjent. Vietnamesisk har således ikke genus. Videre sorterer man substantivene etter hvorvidt ordet betegner levende eller døde fenomener, for deretter å tillegge en kvantor for å markere mengde. Dette er sammenliknbart med utelleglige objekter i norsk, som for eksempel «vann» eller «sukker», der det er vanlig at man angir mengde i form av et måleord for å betegne hvor stor mengde det er snakk om. Denne prosessen er gjeldende for alle substantiver i vietnamesisk. Det finnes heller ingen spor av kasusbøyning i vietnamesisk (Husby, 1991). Fravær av kasus i forbindelse med

substantiv er således en sammenfallende typologisk faktor i vietnamesisk og norsk, med unntak av de tidligere nevnte «restene» som finnes i kasussystemet i norsk.

## 2.6. Spansk og norsk i et kontrastivt perspektiv

Spansk har sitt opphav i latin, og er offisielt språk i Spania, store deler av Sør- Amerika, alle mellom-amerikanske land, samt Cuba, Puerto Rico og Den dominikanske republikk, i tillegg til Ekvatorial-Guinea i Afrika. Språket tilhører den romanske språkgruppen som har indoeuropeisk som uropphav. Det er mange ulikheter mellom iberisk spansk som snakkes i Spania og den varianten av spansk som snakkes i Latin-Amerika (Husby, 2017, s. 109). Jeg skal se på følgende kategorier i norsk og spansk i et kontrastivt perspektiv, og disse kategoriene vil utgjøre grunnlaget for å svare på det første forskningsspørsmålet i analysen av elevtekst B:

Tabell 3. Spansk og norsk i typologisk kontrastivt perspektiv

Kategori	Norsk	Spansk
Stavelsesstruktur	Avansert (KKKVKKKK)	KKVKK
Leddstilling	SVO	SVO
Alfabet	Latinsk	Latinsk
Vokallyder	18	5
Diftonger	Ja	Ja
Typologisk klassifisering	Svakt syntetisk	Syntetisk, fusjonerende

Når det gjelder stavelsesstruktur på spansk, er den mindre avansert enn den norske. Spansk kan maksimalt inneha kombinasjonen KKVKK, og språket har langt færre konsonantkombinasjoner enn hva man finner på norsk. For eksempel er kombinasjonen av <s> + konsonant «ulovlig» på spansk, samtidig som en slik sammensetning må kunne betegnes som høyfrekvent på norsk. I spansk løser man ofte dette ved å sette en foranstilt vokal til <s> + konsonant, som for eksempel at «skole» blir til «escuela» (Husby, 2017, s. 114). Norsk stavelsesstruktur vil dermed utgjøre en utfordring for en spansk innlærer, inntil han eller hun har tilegnet seg tilstrekkelig kunnskap om dette fenomenet, samt bruken av det i norsk.

I likhet med norsk er spansk et SVO- språk. Et typologisk trekk ved spansk som SVO- språk er imidlertid at subjektet kan sløyfes, med bakgrunn i at subjektet også kan markeres med en egen endelse på verbet (Husby, 2017, s. 115). Der hvor V2- regelen inntreffer på norsk, hvilket innebærer at et verb i finitt form, enten i presens eller preteritum, må stå på plass nummer to i en helsetning, så finnes ikke denne regelen i spansk. Spansk har ingen V2- regel, ei heller ingen inversjon, så et subjekt som står først i setningen må ikke flyttes bak verbet i spansk slik det må på norsk. Som nevnt i 2.3.1.3 vil dermed leddstillingen i norsk kunne by på utfordringer for en spansk innlærer, til tross for at begge språkene i utgangspunktet er SVO- språk. Rønning, Sørland og Vaagen kaller V2- regelen «ei lei nøtt å knekke for innlærere av norsk», og at det er en feil som også har en tendens til å vedvare over tid. Ikke fordi regelen ikke er klar nok, ei heller fordi det er mange unntak fra regelen, men fordi den utgjør et sterkt typologisk markert trekk ved norsk, samtidig som en feil knyttet til V2 har liten kommunikativ betydning (Rønning et. al., s. 218). Videre har spanske leddsetninger en struktur som den som i prinsippet lik for helsetninger, og som nevnt i forbindelse med vietnamesiske innlærere, vil det samme gjøre seg gjeldende for spanske innlærere: den fleksible strukturen i leddsetninger i norsk, som står i motsetning til helsetningens SVO- struktur, vil utgjøre en utfordring i mellomspråksfasen.

Det spanske alfabetet har 27 bokstaver, samt tre digrafer, som utgjør en kombinasjon av to bokstaver som danner en enhet. Vokalsystemet består av fem lyder: /i/, /e/, /a/, /o/ og /å/, og innehar dermed færre vokallyder enn det som finnes på norsk. De spanske vokalene ligner mest på korte norske vokaler, og det er ikke noe skille mellom kort og lang vokallyd slik det forekommer i norsk. Dette vil dermed kunne by på utfordringer for en spansk innlærer. Sammenlignet med norske vokaler mangler spansk kort og lang lyd av henholdsvis /y/, /ø/ og /u/. det vil si; vokalen <u> finnes på spansk, men den uttales omtrent som norsk <o>. <O> på spansk uttales som norsk <å>, og <a>, <e> og <i> har tilnærmet lik uttale i spansk og norsk (Salkjelsvik og Pitloun, 2012, s. 15). Et særtrekk ved konsonanter i spansk er at bokstavene representerer ulike lyder ettersom hvilken sammenheng bokstaven står i. I tillegg kan konsonantens plassering i et ord også få konsekvenser for uttalen av lyden. For eksempel vil bokstaven <d> kunne uttales på tre ulike måter ettersom hvor i et ord bokstaven er posisjonert (Salkjelsvik og Pitloun,

2012). Det finnes diftonger i spansk, og språket har også noen diftonger som ikke forekommer på norsk.

### 2.6.1. Substantiv i spansk

Jeg skal videre se på følgende kategorier ved substantiv i norsk og spansk, og disse kategoriene vil utgjøre grunnlaget for å svare på det tredje forskningsspørsmålet i analysen av elevtekst B:

Tabell 4. Substantiv i norsk og spansk i et kontrastivt perspektiv

Substantiv	Norsk	Spansk
Numerus	Ja	Ja
Bestemthet	Ja	Ja
Genus	Ja	Ja
Kasus	Nei	Nei

En spansk innlærer vil være kjent med tallbøying i forbindelse med substantiv, siden dette utgjør et kjent element fra morsmålet. Substantiv i spansk bøyes i flertall, og dette forekommer som oftest ved å legge til endelsen *-s*, dersom substantivet ender på trykksvak vokal eller trykksterk *-è*. Ved andre endelser, eksempelvis at substantivet ender på konsonant eller trykksterk vokal + *-s*, legger man til *-es* (Salkjelsvik og Pitloun, 2012, s. 21). I tillegg har spansk noen substantiv som kun brukes i entall, som for eksempel *la ropa*- klærne, eller substantiv som kun brukes i flertall: *las gafas*- brillene. Selv om bøying i tall dermed er kjent for spanske innlærere, vil flertallsbøying i norsk som innebærer indre og uregelrett bøying være fremmed for en spansktalende.

Substantivets bestemthetsbøying er et sammenfallende typologisk trekk mellom norsk og spansk, og kunnskapen om bestemthet av et substantiv er overførbart fra spansk til norsk i mellomspråksfasen. Spansk har ubestemte og bestemte former i entall og flertall på samme måte som i norsk (Husby, 2017, s. 119). Til tross for denne forkunnskapen, vil likevel ikke bestemthetsbøying i forbindelse med substantiv i norsk fortone seg problemfritt for en spansk innlærer. Selv om selve systemet om bestemthet er kjent, er likevel bestemthetsmarkeringen i seg selv svært ulik fra spansk til norsk.



Artikler i spansk står foran substantivet de er knyttet til (Husby, 2017, s. 119), og dette står i sterk kontrast til norsk der bestemthet ved substantiv markeres ved etterhengt endelse. Nettopp dette trekket, altså at bestemthet markeres ved etterhengt endelse, er svært uvanlig sammenliknet med verdens språk (Rønning et. al., 2014, s. 209).

Substantiv i spansk fordeles på to kjønn, hunkjønn og hankjønn, og spansk utgjør således et tokjønnssystem. Hovedregelen er at hunkjønnsord som oftest ender på *-a* og hankjønnsordene på *-o*, men det finnes noen unntak. Selv om det ikke finnes en intetkjønnsform av substantiver i spansk, så erstattes dette ved bruk av noen nøytrale pronomener og et nøytralt determinativ (Salkjelsvik og Pitloun, 2012, s. 17). En spansk innlærer vil således måtte gjøre seg kjent med norsk som et trekjønnssystem. I tillegg vil en utfordring i mellomspråksfasen være at det ikke eksisterer noen systematisk overlapping mellom spansk og norsk med tanke på grammatisk kjønn i substantivene i de to språkene. I spansk vil en gruppe substantiv ha naturlig biologisk kjønn i tillegg til grammatisk kjønn, eksempelvis *un toro* - oksen (hankjønn) og *una vaca* - kua (hunkjønn), og disse vil langt på vei være sammenfallende med substantiv i norsk (Husby, 2017, s. 119). Dette gjelder imidlertid mindretallet av substantiver. Utfordringen vil dermed oppstå for innlæreren ved bruk av substantiver som kun har grammatisk kjønn. Kunnskap om hvilket kjønn et substantiv har i norsk må læres.

Spanske substantiv reflekterer ikke kasus, og dette er dermed et sammenfallende trekk med norsk. Som tidligere omtalt finner man rester av kasussystemet i norsk, blant annet knyttet til noen dialekter, og det samme gjelder spansk; man finner rester av kasussystemet blant personlige pronomener (Husby, 2017, s. 120). Dette vil mest sannsynlig dermed ikke by på store utfordringer i mellomspråksfasen, siden kasussystemet langt på vei er avskaffet i begge språkene.

### 3. Metodekapittel

Begrepet «metode» er etymologisk avledet av det greske *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot målet (Befring, 2015, s. 36). For å nå målet i et forskningsarbeid har man ulike former for metoder å benytte seg av, og tre sentrale forskningsmetoder i utdanningsvitenskap utgjør historiske, kvalitative og kvantitative metoder. Kvalitative forskningsmetoder vil ha relevans for nåtidsorienterte, empiriske undersøkelser, og formålet er å søke innsikt i ulike fenomener og problemer (Befring, 2015, s. 37-38).

I dette kapittelet gjør jeg rede for hvorfor jeg valgte å gjennomføre en mellomspråksanalyse, med det primære målet om å skape innsikt i, og kunnskaper om andrespråksinnlæring, som vil kunne være nyttige i et didaktisk perspektiv. Kapittelet vil også beskrive gjennomføringen av datainnsamlingen og fremgangsmåte for analysene jeg har gjennomført. Videre peker jeg på begrensninger, både ved utvalg av informanter og ved selve gjennomføringen, samt at jeg drøfter hvilke forskningsetiske spørsmål studien min reiser.

#### 3.1. Valg av metode

Mitt bestemte mål var å belyse hvilke utfordringer andrespråksinnlærere møter i tilegnelsesprosessen av et nytt språk, for deretter å se på disse utfordringene i lys av innlærerens morsmål. Min valgte metode ble således å analysere elevtekster skrevet av innlærere med de respektive morsmålene. De tre forskningsspørsmålene danner grunnlaget for hva jeg ville undersøke i analysene, og utgjorde videre grunnlaget for å forsøke å svare på disse spørsmålene. For å besvare forskningsspørsmålene mine, valgte jeg dermed å foreta en såkalt mellomspråksanalyse. Denne formen for metode kan være til hjelp dersom man ønsker å gjøre en systematisk kartlegging av språket til en andrespråks elev. En mellomspråksanalyse tar utgangspunkt i en skriftlig eller muntlig elevtekst, og går systematisk gjennom ulike språklige nivåer for å se hva eleven mestrer, og videre hvilke områder eleven trenger å jobbe videre med (Monsen og Tveit Randen, 2017, s. 73). Ved å utføre en mellomspråksanalyse vil det selvsagt utgjøre en fordel å ha kjennskap til grunnleggende trekk ved innlærerens førstespråk, slik at man lettere kan få forståelse for hvorfor innlæreren har nettopp de utfordringene han eller hun har, og videre gjør nettopp de feilene han eller hun gjør. Derfor valgte jeg i studiens teoridel å

belyse hvilke grunnleggende trekk ved henholdsvis vietnamesisk og spansk som kan by på utfordringer i et innlæringsperspektiv dersom innlærerspråket er norsk, når man satte disse språkene i en typologisk sammenheng.

Jeg valgte først å se på elevens generelle språkkompetanse i forhold til fonologi, ortografi, verbmorfologi og syntaks. Formålet var å gi et bakteppe på generelt grunnlag i forhold til elevens tilegnede språkkunnskap i det nye språket. Videre ville jeg forsøke å gå i dybden i forhold til elevens benyttelse av substantiv i norsk, og analyserte således elevtekstene i forhold til morfologi tilknyttet flertallsbøying, bestemthetsbøying og bøying i forhold til kjønn. En slik mellomspråksanalyse vil kunne gi en indikator på hvor i mellomspråksfasen elever befinner seg i forhold til ulike aspekter ved innlærerspråket, samtidig som innlæringsprosessen i høyeste grad er dynamisk, i og med at mellomspråket er et språk i utvikling (Monsen og Tveit Randen, 2017, s. 75). Slik forskning på tekster har således en verdi i et didaktisk perspektiv. Ved å studere tekstene og videre analysere de feilene man finner vil andrespråkslæreren kunne tilegne seg økt innsikt for hvorfor eleven gjør de feilene han eller hun gjør, og videre kunne benytte seg av denne innsikten i den videre innlæringsprosessen. Videre har jeg valgt å se innlærernes morsmål og innlærerspråket norsk i et kontrastivt perspektiv. Dette med hensikt å øke forståelsen av eventuelle feilmønstre ytterligere. Denne kunnskapen om typologisk markerthet ved henholdsvis vietnamesisk og spansk kan også overføres til andre analytiske og syntetiske språk, og selve kjennskapen til de typologiske trekkene vil således være essensiell og verdifull kunnskap for andrespråkslæreren i et innlæringsperspektiv, for å bidra til at eleven har et størst mulig læringsutbytte ut fra sine forutsetninger. Det jeg finner i elevtekstene jeg analyserer utgjør mulige forklaringer på de ulike feilmønstrene, samt hvilke sammenhenger det eventuelt har med elevens respektive morsmål.

### **3.2. Begrunnelser for utvalg**

Når det gjelder bakgrunnen for valg av hvilke morsmål tekstprodusentene i studien skulle ha, så var det flere grunner til at jeg valgte elever med henholdsvis vietnamesisk og spansk som morsmål. Dette med bakgrunn i de markante andelene av minoritetsspråklige disse innvandrergroppene utgjør, samt den typologiske kontrasten de to språkene har i forhold både til norsk og til hverandre.

### 3.2.1. Vietnamesere i Norge

Når det gjelder vietnamesiske minoritetsspråklige i Norge, så utgjør disse omtrentlig 14 000 i antall (Statistisk sentralbyrå, 2019), og må således kunne betegnes som en relativt stor innvandrergruppe i Norge. De regnes videre blant innvandrergruppene som har lang botid i Norge i et innvandringsperspektiv, i selskap med innvandrere fra Pakistan, Tyrkia og Marokko (Mangfold- og integreringsdirektoratet, 2019). De første vietnamesiske innvandrerne kom som flyktninger etter Vietnamkrigen i 1975, og den første store flyktningstrømmen fra Vietnam fant sted i årene mellom 1978-1982. Mange av disse var båtflyktninger som ble tatt opp av norske skip i Sør-Kina-havet. Tallet på registrerte innvandrere av vietnamesiske opprinnelse sank imidlertid drastisk mellom årene 1989 (omtrent 1000 personer) til et mye lavere nivå i 1996 (omtrent 120 personer). Etter årtusenskiftet steg igjen tallet på vietnamesiske innvandrere til omtrentlig 300 personer i året. Antallet vietnamesiske statsborgere som har flyttet ut av Norge har i hele den nevnte perioden ligget lavt, men har økt noe de siste årene (Henriksen, 2007, s. 64).

### 3.2.2. Spansktalende befolkning i Norge

Når det gjelder den spansktalende befolkningen i Norge, så utgjør denne en sammensatt gruppe fordelt på innvandrere fra Spania, samt fra land i Sør- og Mellom-Amerika. Det bor i dag i overkant av 6300 spanjoler i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2019), og tallet for spansktalende innvandrere fra Sør- og Mellom-Amerika utgjør i overkant av 23 000 (Statistisk sentralbyrå, 2019). Denne spansktalende innvandrergruppen utgjør således en markant andel av den minoritetsspråklige befolkningen i Norge.

På 1970- og 80-tallet kom en relativt stor gruppe innvandrere fra Sør-Amerika til Norge. Dette som et resultat av militærkupp og diktatur i flere av landene på dette kontinentet. En av de største gruppene spansktalende som flyktet til Norge kom fra Chile, og i dag bor det i overkant av 6000 chilenerne i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2019). Chilenerne utgjør således den gruppen av innvandrere fra Sør- Amerika som er flest i antall, mot Colombia som nummer to, med omtrentlig 2000 bosatte i Norge (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2019, Statistisk sentralbyrå, 2019).

I nyere tid førte blant annet den finansielle krisen i Europa rundt 2008 til en markant folkestrømning innad i Europa, og immigranter fra Spania utgjorde en stor andel av søreuropeere som reiste mot nord for å søke lykken i et nytt arbeidsmarked, hvorav mange valgte det norske (Bygnes og Erdal, 2016). Årsakene til immigrasjon av spansktalende befolkning er således sammensatte, og på mange måter preget av historiske hendelser. I dag utgjør arbeidsinnvandring og familieinnvandring de vanligste årsakene til immigrasjon av spansktalende.

### 3.2.3. Det didaktiske perspektivet og den typologiske kontrasten

Både vietnamesisk og spansk utgjør således morsmålene til markante innvandrergupper i Norge, og denne studien har forhåpentligvis nytteverdi i et didaktisk perspektiv. Innsikten i utfordringene innlærerne møter i tilegnelsen av det nye språket vil ikke være nyttig kun for andrespråklærere, men også for lærere som har elever med innlærere med et av disse morsmålene i klassen. En innsikt i hvilke typologiske utfordringer innlæreren står overfor, og hvilke sammenhenger det har med elevens morsmål, kan forhåpentligvis øke forståelsen for og bevisstheten rundt hvorfor eleven gjør nettopp de feilene han eller hun gjør. Videre vil man kunne ta denne innsikten med seg i den videre støtten til innlæreren i mellomspråksfasen. I dag vil en didaktisk forståelse av andrespråksinnlærerens utfordringer utgjøre en essensiell del av å arbeide i skolen. I alle klasser og i alle klasserom vil det mest sannsynlig være en eller flere elever med et annet morsmål enn norsk.

Det var ytterligere en hensikt med at jeg valgte nettopp vietnamesisk og spansk. Dette fordi disse to språkene typologisk sett står i kontrast til hverandre i sammenlikning med norsk: Vietnamesisk, som er sterkt analytisk og således har få sammenfallende trekk med norsk morfologisk sett, og det syntetiske spansk som klassifiseres mye nærmere norsk typologisk sett. Det ville dermed muligens åpenbare seg noen forskjeller som igjen kunne være nyttige i et didaktisk perspektiv. Man kan naturligvis forvente at innlærere med de to morsmålene ville gjøre ulike feil, og at kanskje feilene utgjorde flere dersom språket har større typologisk avstand til innlærerspråket. Videre kan man også bruke de to analysene som utgangspunkt dersom innlæreren har et annet morsmål enn de to nevnte. Dette fordi man kan sette morsmålets typologiske klassifisering som

sammenlikningsgrunnlag, for deretter å se sammenhengen til innlæringen av norsk. Andre analytiske språk, eksempelvis kinesisk, er således sammenliknbart med vietnamesisk, på samme måte som syntetiske språk, som for eksempel tyrkisk og polsk, er sammenliknbare med spansk. Dermed kan analysene av de to elevtekstene jeg har brukt kanskje være til hjelp utover nettopp de to spesifikke språkene jeg har arbeidet med. Læreren kan se det typologiske aspektet ved språkene i et didaktisk perspektiv, og nytteverdien er tilstede utover kun de to språkene studien min omfatter. For alle lærere, og andrespråklærere spesielt, vil det være nyttig å ha innsikt i noe grunnleggende kunnskap om elevens førstespråk, nettopp fordi man dermed lettere kan forstå hvorfor elevene møter nettopp de utfordringene de gjør.

#### 3.2.4. Tekstgrunnlag

Utvalget begrenser seg til to tekster, og dermed kun to informanter. Dette kan synes begrensende, både med tanke på at studien kun omfatter én tekst av hver informant, samt at den kun omfatter en tekst på det aktuelle morsmålet. Hadde man hatt flere tekster produsert av den enkelte informant, kunne man fått en bredere innsikt i elevenes tilegnede kunnskap i norsk, og kunne besvart forskningsspørsmålene med flere «bevis». Videre kunne jeg også ha valgt å ha flere informanter med samme morsmål, og således ha besvart forskningsspørsmålene på bakgrunn av flere informanter, og ikke kun begrenset det til en informant. Valget mitt var likevel bevisst, og det er flere grunner til at jeg valgte som jeg gjorde. Jeg ville gå grundig til verks i forhold til et lite antall tekster, fremfor å benytte et stort materiale. Dette fordi jeg mener et enkeltindivid kan gi godt innblikk i de generelle utfordringene innlæreren med de aktuelle morsmålene møter, og disse vil også kunne være representative for andre med samme språklige utgangspunkt med tanke på morsmål. Et enkeltindivid kan således gi innblikk til en gruppe innlærere, til tross for at innlærere fra samme språkgruppe selvsagt tilegner seg det nye språket i ulikt tempo og i ulik grad. Utfordringene de har med seg med utgangspunkt i at de har likt morsmål, vil likevel utgjøre de samme, til tross for individets kognitive evner til å lære språk. En kvalitativ metode kan gi grundig informasjon gjennom enkeltstudier, og til tross for at et lite utvalg kan gi noe begrensede generaliseringsmuligheter, så vil likevel utvalget kunne gi kunnskap og informasjon som kan påvirke fremtidig praksis og

forskning. Kvalitative metoder har således stor relevans når det gjelder å søke innsikt i fenomener (Befring, 2015, s. 39).

### **3.3. Det forskningsetiske perspektivet**

Forskning skal være forankret i anerkjente etiske verdier, og de basale verdiene er utformet som *forskningsetiske prinsipper* (Befring, 2015, s. 28). De forskningsetiske prinsippene utgjør således normer som skal sikre at forskningsprosessen og innsamling av data gjøres på en forsvarlig, redelig og hederlig måte. De siste tiårene har det etiske aspektet ved forskning blitt satt på agendaen, og det har kommet flere tydelige bidrag for å styrke etikken ved forskning både i teori og praksis. Dette har pågått parallelt med publisering av faglitteratur om forskningsetisk uredelighet (Befring, 2015, s. 30).

Ved innhenting av samtykke fra produsentene av elevtekstene, var det flere hensyn å legge til grunn. Et hovedmoment var å sikre anonymitet og konfidensialitet, samtidig som jeg måtte ta hensyn til informantens alder. At det innhentede samtykket er godt nok informert om utgjør en forskningsetisk norm med relevans for pedagogisk forskning, og samtykket må være gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2015, s. 31). Da jeg hadde funnet to elever med de aktuelle morsmålene jeg ville arbeide med, så tok jeg først et møte med elevene selv der jeg informerte om prosjektet mitt og hva det ville innebære hvis jeg kunne bruke en tekst de hadde skrevet. Jeg informerte om at de ville være anonyme, og at de fakta som ville fremgå i prosjektet var følgende: 1) Hvilket morsmål de hadde, 2) De var elever på ungdomstrinnet da teksten var skrevet, samt 3) Hvor lang botid de hadde i Norge. De to elevene ga sin aksept. Siden de var ungdommer, var det riktig å involvere og informere, samt innhente samtykke fra deres foresatte før jeg startet forskningsarbeidet mitt. I neste instans forespurte jeg dermed foresatte til de to ungdommene om tillatelse til å bruke elevtekstene barna deres hadde skrevet. De mottok skriftlig informasjon om prosjektet, hva som var formålet med prosjektet, og de fikk samme informasjon som elevene angående informantens anonymitet. Det ble innhentet skriftlig samtykke fra de foresatte. Integritetsvernet til informantene ble satt høyt, og anonymiteten deres er sikret på en forsvarlig måte. Innhenting og bruk av elevtekstene er i tråd med *Norsk senter for forskningsdata* sine retningslinjer for personvern.





## 4. Analyser

### 4.1. Tekst A: Vietnamesisk

Teksten er skrevet av en elev på 10. trinn med vietnamesisk som morsmål, og innlæringen av norsk har vært suksessiv. Hun hadde vært i Norge i 15 måneder da teksten ble produsert. Teksten er en del av en fordypningsoppgave i norskfaget, og den ble utformet i løpet av en skriveøkt på skolen. Teksten er gjengitt i sin helhet nedenfor. Linjenummereringen er lagt til i etterkant.

1. Liker du å lese? Jeg har en god bok, og jeg vil dele den med alle.
2. «Jeg elsker deg» av Hilde Hagerup, er en bok om Ellens desperate forsøk på å finne en som
3. kan være en kjærlighetsreserve når mora hennes er syk.
4. Hilde Hagerup, er en norsk forfatter, ble født 26 Februar 1976 i Tromsø. Hun vokste opp i en
5. Forfatterfamilie. Bestemor hennes, Inger Hagerup, var en norsk lyriker og oversetter. Hun
6. Regnes som en av de største norske lyrikere i 1900-tallet. Faren til Hilde Hagerup, Klaus
7. Hagerup, er en norsk forfatter, skuespiller og regissør. Hilde Hagerup har hovedsakelig
8. skrevet ungdomsbøker, men høsten 2005 ga hun ut sin første voksenroman «Lysthus».
  
9. Boka jeg skal fortelle om er «Jeg elsker deg». Den ble utgitt i 2011 av Aschehoug, en av de
10. største forlagene i Norge. Boka er kort med 69 sider, og boka er kjempe lett å lese.
11. Boka fortelle om Ellen. Ellen har ei mor som elsker henne, Ellen elsker mammas også. Men
12. nå mammaen hennes er syk, og Ellens vil finne en som kan være kjærlighetsreserve. Fordi
13. hun tror at mammaen hennes ikke er nok. Hvert kapittel i boka er en ukedag. Det handler om
14. Ellens hverdag. Det er som en dagbok. Hver eneste dag er det en ny historie, men de knytter
15. seg sammen.
16. Boka har ikke så mange hovedpersoner. Første hovedpersoner er Ellen. Hun er ei jente på 11
17. år gammel. Hun liker ikke uteseende sin, spesielt ikke haken. Hun bruke mye hårspray for å
18. lage håret så stort at den kan dekket haken. Hun er et ekorn, og hun like lavendel. Neste
19. hovedpersoner er Lars. Han er en gutt som går sammen klassen med Ellen. Han snaker ikke så
20. mye. Ellen beskrive at han har mange kviser på haka og det er litt ekkelt. Tredje
21. hovedpersoner er mammaen til Ellens, vi får vite at hun er syk blant annet fordi hun bruke
22. parykk og er hjemme helle tiden. Parykken er symbol på sykdom. Hun tenker også mye på
23. døden.
24. Boka «Jeg elsker deg» behandling om vennskap, familien kjærlighet. Ellen har et veldig godt
25. forhold til sine klassekamerater. Ellen er veldig sosial. Hun viser oss alltid et god humøret,
26. hadde mye moro med folk. Ellen elsker mammaen sin. Hun bekymrer seg alltid og bryr seg
27. om moren hennes. Hun prøve å gi mammaen sin mot av det gode humøret sitt. Ellen vil at
28. mammaen skal tenker på annet enn det og dør.
  
29. Det blir ofte sagt, boken er kunnskap om menneskeheten. Først av alt, lese bok for å lære,
30. forbedre kunnskap. Lese boka og utvide visjonen om samfunnet utenfor. Å lese bok hjelper
31. meg føle skjønnheten, glamour av hver arbeider en dyp måte. Leser ikke bare forbedre
32. kunnskap, men også hjelpe oss å elske og verne alle rundt.
33. Med hver alder tilsvare hver av ulike bøker. Jeg har lest mange bøker, men jeg fortsatt liker
34. de beste bøkene har temaer familiekjærlighet. Jeg anbefaler at alle burde lese boka «Jeg
35. elsker
36. deg» av forfatteren Hilde Hagerup. Det er en god bok. Boka beskriver problemene i
37. samfunnet i dag. Familien kjærlighet, kjærlighet eller vennskap vises tydelig i denne boken.
38. Hva tenke du på sikllet mellom foreldre og barn i dag? Når du leser denne boken vil du se at
39. kjærlighet er uttrykt i mange ulike aspekter. Tegnet som forfatteren bygget veldig
40. fullkommen. En jente med kjærlighet til hennes mor veldig mye. En bok som inneholder

41. mange familie følelser. «Jeg elsker deg» er ei veldig bra boka, boka er interessant, lett å lese
42. og lett forstår. Den gir meg mange forskjellige følelser. Forfatteren har skrive veldig ei bok
43. om familien kjærlighet. Denne boken passer for alle aldre, spesielt barn 7-12 år vil like den
44. godt.
45. Liker vi ikke alle å gjøre enkle ting? Lese av bøker er en av de enkleste aktivitetene blant
46. Tusenvis av ting verden anbefaler: Ikke vær oppe sent, trene sport, ikke røyk alkohol,
47. hold deg unna matvarer med høyt kolesterol osv.
48. Alle kan lese bøker, hvor som helst, når som helst i deres liv, hvor som helst i verden, uten å
49. måtte vente på en sjanse til å lese den, ikke trenger å tillate det, det trenger ikke å være rik
50. eller intelligent, trenger ikke å være vakker eller ha god helse, bøker for alle, fra eksperter til
51. de syke, fattige. Ingenting å diskutere argumenterer eller tviler på, lesing er en enkel, lett nok
52. å gjøre, alle grunnene du gir å nekte å lese, er bare sofistikk.
53. Boken jeg anbefaler jeg håper dere vil lese dette. «Jeg elsker deg» er en bra ting. Du kan føle
54. bokens poesi. En bok har mange følelser, en bok har mange ting å tenke på. Jeg tror du skal
55. like denne boka som meg.

#### 4.1.1. Fonologi, ortografi, verbmorfologi og syntaks

Det første forskningsspørsmålet omhandler på hvilken måte en elevtekst kan belyse en innlærers generelle språkkompetanse i norsk, hvilke eventuelle sammenhenger det er med morsmålet til innlæreren, og hvorvidt teksten videre kan gi noen indikasjoner på hvor i mellomspråksfasen eleven befinner seg. Elevteksten skrevet av den vietnamesiske innlæreren er relativt lang, og gir dermed innblikk i flere aspekter ved hennes tilegnede språkkompetanse i norsk. Videre gir teksten indikasjoner på hvor i mellomspråksfasen eleven befinner seg.

##### 4.1.1.1. Vokaler og konsonanter

Når det gjelder elevens vokalinventar, så kan man si at eleven behersker det norske vokalsystemet godt, slik det kommer til uttrykk i teksten. Til tross for at dette er et element ved språket som er svært ulikt i norsk og vietnamesisk, så bruker eleven vokaler på norsk gjennomgående riktig gjennom den to sider lange teksten. Hun bruker ikke bare lydlike vokaler riktig, men viser at hun også behersker vokaler i norsk der skrivemåten avviker fra uttalen. Dette gjør seg gjeldende når hun for eksempel skriver «kort» og «nok» riktig til tross for at uttalen av vokalen ikke samsvarer med skrivemåten. Det samme gjelder når hun skriver «voksen» og «hver» korrekt. Som omhandlet i 2.5. så har vietnamesisk mange sammenfallende bokstaver som det norske alfabetet, og dette kunne imidlertid tilsi at det ville forenkle innlæringsprosessen i noen grad for en vietnamesisk innlærer. Likevel er ikke kunnskapen om bokstavene direkte overførbare.

Dette er med bakgrunn i at flere av bokstavene representerer andre lyder på vietnamesisk enn på norsk, og man må dermed tilegne seg kunnskap om hvordan man skal oversette bokstavene fra vietnamesisk til norsk, slik at de brukes riktig i teksten. I noen tilfeller kan også vokaler i vietnamesisk representere konsonantlyder. Det at eleven behersker det norske vokalsystemet viser dermed en innlærer som har tilegnet seg kunnskap om det norske vokalsystemet.

Der eleven viser at hun behersker vokalsystemet i norsk svært godt, så kan man langt på vei si at dette er representativt for konsonantbruken også, til tross for at det blir noen få feil i forhold til dette. Feilene hun gjør opptrer i forbindelse med enkel og dobbel konsonant, og feilene er inkonsekvente. Dette fremgår når hun eksempelvis skriver «snaker» (snakker) (linje 19) feil, mens ordene «vakker» (linje 50) og «parykken» (linje 22) på sin side er riktig. Hun skriver også «helle» (linje 22) med dobbel konsonant i stedet for «hele», samtidig som hun har det relativt avanserte «klassekamerater» (linje 25) riktig. Denne typen variasjon er typisk for mellomspråksskrivere. Når det gjelder diftonger, så forekommer det kun to av dem i teksten, i «røyk» (linje 46) og i «høyt» (linje 47), og disse er brukt riktig.

#### 4.1.1.2. Stavelsesstruktur

Som vi så i 2.5. er den vietnamesiske stavelsesstrukturen svært enkel i forhold til den norske, men elevteksten bærer likevel ikke preg av mange feil i forhold til dette. Hun skriver eksempelvis «enkleste» og «største» riktig, og viser dermed at hun behersker konsonantsammensetninger utover KVK som er representativt for vietnamesisk. Som tidligere nevnt kan en vanlig strategi for å løse utfordringer med avanserte konsonantforbindelser være å sette inn vokaler mellom konsonantene, og således bruke eksempelvis «enkeleste» i stedet for «enkleste», men det gjør altså ikke eleven. Et tilfelle i teksten utgjør imidlertid et unntak, og det inntreffer når hun skriver «Hva tenke du på siklet mellom foreldre og barn i dag?» (linje 37). Den løsningsstrategien i forhold til stavelsesstruktur eleven benytter her, sammenfaller med Hvenekildes funn som omtalt i kapittel 2.5., da hun så nærmere på hvilke feiltyper vietnamesiske og tyrkiske innlærere gjorde i forhold til stavelsesstruktur i norsk. Etter den nevnte strategien med å putte inn vokaler, var den nest mest markante feilen å bytte om grafemrekkefølgen

slik at det kom en vokal inn mellom konsonantene i begynnelsen av ordet, altså for eksempel «sipse» for *spise*, eller som i elevteksten her: «sikllet» istedetfor «skillet».

#### 4.1.1.3. Verbmorfologi og setningsstruktur

I analytiske språk som vietnamesisk er hvert ord uforanderlig, og de nevnte partiklene, de såkalte klassifikatorene, benyttes for å uttrykke relasjoner, eller man bruker plasseringen av ordet for å få frem forholdet mellom dem. I vietnamesisk er det ingen tidsmarkering i verbet, og man markerer med et eget ord om handlingen er i fortid eller fremtid. Verbmorfologi i norsk vil dermed medføre store utfordringer for en vietnamesisk innlærer. I tillegg gjøres ikke den nevnte markeringen i hver setning gjennom en tekst, men tid markeres bare en gang dersom tida i hele teksten er den samme (Selj og Ryen, 2014, s. 237). At verbmorfologi i norsk er krevende gjør seg gjeldende i elevteksten. I tabellen nedenfor gir jeg en oversikt over elevens bruk av verb, og eksemplifiserer deretter både korrekt bruk og hvilke variasjoner som forekommer:

Tabell 5. Den vietnamesiske innlæreren: Bruk av verbtider

Kategori: Verbtider	Antall forekomster	Antall korrekt bruk	Antall variasjoner som viser hva eleven bruker istedetfor korrekt infinitivform:
Infinitivform	36	31	5: «dekket» (linje 18) «tenker» (linje 28) «dør» (linje 28) «argumentere» (linje 51) «tviler» (linje 51)
Presensform	82	72	10: «fortelle» (linje 11) «bruke» (linje, 17, 21) «hadde» (linje 26) «prøve» (linje 27) «forbedrer» (linje 31) «hjelp» (linje 32) «like» (linje 18) «beskrive» (linje 20) «tenke» (linje 38)
Preteritumsform	11	10	1: «skrive» (linje 42)

Eleven bruker flere steder infinitivsform der det skal være presens, men denne feilen er ikke konsekvent. Hun skriver blant annet at «hun bruke mye hårspray» (linje 17), «hun prøve å gi mammaen sin mot» (linje 27) og «hun like lavendel» (linje 18), og denne variasjonen illustrerer mellomspråksfasens hypotesetesting hos innlæreren. Samtidig skriver hun andre steder i teksten at «hun viser oss alltid et god humøret» (linje 25) og «jeg anbefaler at alle burde lese boka» (linje 34), og dette viser at hun behersker markering av presens, men at denne så tidlig i mellomspråksfasen ikke er tilstrekkelig innarbeidet. Videre benytter hun tidvis også presens der det skal være infinitiv, blant annet gjennom formuleringen «... mammaen skal tenker på annet enn det og dør» (linje 28). Moren dør jo ikke, så det eleven vil formidle er mest sannsynlig hovedpersonens ønske om at moren skal tenke på noe annet enn det å dø. I et innlæringsperspektiv er det svært verdifullt at hun prøver seg frem, og videre har forstått at ulike endelser gir verbet ulike tider i norsk, og prøver ut varianter av disse. Presensformene «er» og «har» brukes jevnt over riktig, og dette har mest sannsynlig sammenheng med ordenes hyppighet i norsk. Viberg viser til hvordan både «å være» og «å ha» er blant de 20 mest frekvente verbene etter en typologisk undersøkelse gjennomført ved 11 europeiske lands kjerneverb, dog ikke norsk, men likevel er eleven mest sannsynlig eksponert for nettopp disse verbene i stor grad, også når det gjelder det nye innlærerspråket (Viberg, 1990).

Når det gjelder preteritum behersker eleven godt på vei denne verbtiden, og bruker blant annet preteritumsformene «vokste», «var», «ble» og «utgitt» riktig. Det viser at hun kjenner til regelrette former, som eksempelvis «vokste», men også har kunnskap om uregelrette former, som i «var» og «ble».

Eleven viser at hun langt på vei mestrer norsk leddstilling og bygger setningen opp etter rekkefølgen subjekt- verbal- objekt. SVO er imidlertid allerede kjent for eleven fra morsmålet hennes, og dette vil dermed utgjøre et språktrekk ved norsk som antakeligvis vil være noe enklere tilgjengelig for innlæreren.

#### 4.1.2. Innlærerens bruk av substantiv i norsk

##### 4.1.2.1. Numerus

Det andre forskningsspørsmålet omhandler hvilke bøyingsfeil med numerus, bestemthet og genus ved substantiv som forekommer i en tekst skrevet av en vietnamesisk innlærer, og videre hvorvidt disse feilene har sammenheng med innlærerens morsmål.

Med bakgrunn i at det analytiske vietnamesiske språket ikke har bøyning, vil flertallsbøyning ved substantiv slik det markeres i norsk i utgangspunktet være ukjent for en vietnamesisktalende innlærer. Som omtalt i 2.5.1. forekommer flertallsbøyning i vietnamesisk ved at man setter inn klassifikatorer som plasseres foran eller etter kjernen.

Tabell 6. Den vietnamesiske innlæreren: Bruk av numerus ved substantiv

Kategori	Antall forekomster	Antall riktige varianter	Antall feil varianter
Regelrett flertallsbøyning	17	14	3: «hovedpersoner»- samme feilvariasjon ved alle de tre tilfellene. (linje 16, 19 og 21).
Uregelrett flertallsbøyning	14	14	0

I denne teksten viser eleven at hun har kommet svært godt på vei i tilegnelsen av hvordan flertall uttrykkes i norsk, og dette viser seg eksempelvis gjennom flertallsbøyningen av «kviser» (linje 20), «aspekter» (linje 39) og «følelser» (linje 41). Den regelrette flertallsbøyningen i norsk kan langt på vei sies å ha etablert seg, og eleven behersker denne svært godt. Berggreen, Sørland og Alver påpeker at det som ofte hjelper elevene å lære bøyning er dersom bøyingsmønstrene er noenlunde regelmessige, og det er de i ordene eleven tillegger endelsen *-er*, altså regelrett flertallsendelse (Berggreen et. al., 2012, s. 76). Likevel bruker forfatteren «hovedpersoner» både om entall og flertall gjennomgående et helt avsnitt (linje 16 - 23), og dette indikerer at bruken av *-er*-endelse i flertall, og videre distinksjonen mellom entall og flertall i norsk,

likevel ikke er helt innarbeidet. Flertallsbøyingen er for så vidt riktig i seg selv, men den markeres når det ikke skal være flertall, og hun overgeneraliserer bruken av *-er-* endelse. Som omtalt i 2.1.2. utgjør dette et konkret eksempel på den variasjonen som kjennetegner et mellomspråk, og som gir seg til uttrykk ved at innlæreren på hvilket som helst utviklingstrinn bruker det samme språklige trekket i ulike varianter om hverandre (Holm og Laursen, 2010, s. 60). Denne variasjonen er normal og typisk for en mellomspråksskriver.

I setningen «Hva tenke du på siklet mellom foreldre og barn i dag?» (linje 37), så velger imidlertid forfatteren å bruke «barn» uten regelrett flertallsendelse, og dette indikerer at hun vet at det også finnes ord i norsk som har samme form både i entall og flertall, slik som det er i vietnamesisk. Et annet sted i teksten som underbygger dette er når eleven avslutningsvis skriver «Liker vi ikke alle å gjøre enkle ting?» (linje 44). Her lar hun ordet «ting» beholde grunnformen og utelater flertallsform, nettopp slik hun gjør med «barn». Dette har mest sannsynlig sammenheng med disse ordenes frekvens, og det faktum at både «barn» og «ting» er relativt frekvente ord i norsk, og dermed også flertallsendelsen av dem. *Frekvens* viser til hvor ofte enkeltord forekommer i et språk, og videre forklares det i den kognitive lingvistikken at ord som kan betegnes som frekvente, har størst sjans for å bli lært (Golden, 2014, s. 167). Eleven viser også at hun kjenner til flertallsbøying med indre bøyning, og bøyer substantivet «bok» korrekt gjennom hele teksten når hun viser at «bok» blir til «bøker». Den riktige bøyingen er konsekvent, og det viser at eleven har tilegnet seg kunnskap om at det finnes substantiv i norsk som krever indre bøyning, til tross for at dette språktrekket ikke finnes i vietnamesisk. Dette har nok ikke bare sammenheng med ordets frekvens i norsk generelt, men også med ordets *saliens*. Golden forklarer det slik; «Saliens betyr fremtredenhet, og i forbindelse med ordlæring viser det til måten et ord (eller innholdet eller situasjonen ordet viser til) stikker seg fram og trekker til seg oppmerksomhet på» (Golden, 2014, s. 167). Det er nærliggende å tro at flertallsformen av enkelte ord, som blant annet «bøker», mest sannsynlig har vært kommunisert både skriftlig og muntlig i svært stor grad i forbindelse med denne oppgaven og i skolefagene generelt, og at ordet således har hatt sterk fremtredenhet i jentas skolehverdag. Dette vil gjøre innlæringen av begrepet, både i entall og flertall, enklere å lære.

#### 4.1.2.2. Bestemthet

I likhet med flertallsbøying vil bestemthetsbøying utgjøre et ukjent språktrekk for en vietnamesisktalende innlærer. Vietnamesisk har som omtalt i 2.5.1. ikke bestemthetsbøying, men det finnes likevel en viss form for bestemthetsmarkering, nemlig ved det nevnte funksjonsordet som markerer bestemthet i etterkant av substantivet. Likevel kan ikke denne markeringen sies å være parallell til bruken av bestemthetsendelse i norsk. Dette med bakgrunn i at det blant annet ikke er nødvendig å gjenta markeringen dersom det fremgår en gang at det handler om noe bestemt, ei heller er det nødvendig å bruke funksjonsordet dersom det er klart ut fra sammenhengen at det handler om noe bestemt (Selj og Ryen, 2014, s. 233). Bestemthet blir dermed nok et morfologisk trekk ved norske substantiv som en vietnamesisk innlærer må sette seg inn i. Elevteksten viser imidlertid at forfatteren allerede langt på vei behersker bruken av bestemthetsbøying i norsk, men at det fortsatt er elementer hun må tilegne seg i forhold til dette for å nå et jevnaldningslikt norsk. Tabellen nedenfor viser elevens feil og riktige former i forbindelse med bestemthet knyttet til substantiv:

Tabell 7. Den vietnamesiske innlæreren: Bruk av bestemthet ved substantiv

Kategori av substantiv	Antall forekomster	Antall riktige varianter	Antall variasjoner
Bestemt form entall	40	37	3: «bestemor» hennes (linje 3) «utseende» sin (linje 17) ei veldig bra «boka» (linje 40)
Bestemt form flertall	4	4	0

I første avsnitt skriver eleven «mora hennes» (linje 3), noe som betyr at hun har lært seg at det må markeres noe ved substantivet når bestemthet skal vises i norsk. Videre i samme avsnittet skriver hun «bestemor hennes» (linje 5), nå uten bruk av bestemthet. Det samme gjelder i forbindelse med bestemthetsbøying av tekstens høyfrekvente ord «bok». Eleven viser at hun er i ferd med å tilegne seg dette, ved at hun skriver blant annet at «jeg har en god bok» (linje 1) og «boka jeg skal fortelle om» (linje 9). Det viser seg likevel at hun gjennom teksten gjør noen feil med dette, i og med at hun bøyer i



bestemthet også der det ikke er riktig å gjøre det, slik som eksempelvis i «Jeg elsker deg» er ei veldig bra boka» (linje 40). Eleven kan dermed sies å utvise variasjon i bestemthetsbøyingen, samtidig som hun viser at hun til en viss grad absolutt behersker bestemthetsbøying, og tester ut språktrekket i norsk. Dette utgjør et eksempel på hvordan mellomspråkets variasjon kommer til uttrykk i elevteksten, og indikerer videre hvordan forfatteren prøver ut ulike morfologiske bøyinger i læringsprosessen. Som omtalt i 2.1.2 er nettopp slik variasjon betegnende for innlæringsfasen. Videre bruker eleven bestemt form av «mamma» riktig gjennom hele teksten, og denne korrekte bøyingsformen forekommer seks ganger. Eleven viser dermed at hun har innarbeidet riktig form av bestemthetsbøyingen i forbindelse med enkelte ord, mens det i forbindelse med «mamma» og «mammaen» mest sannsynlig har sammenheng med nevnte frekvens gjennom lesingen av boken hun skriver om. Likevel har hun også bestemthetsbøying ved ord som «haken» (linje 18), «håret» (linje 18), «tiden» (linje 22), «parykken» (linje 22), «døden» (linje 23) og «skjønnheten» (linje 31) riktig, og dette viser at hun er på god vei til å mestre dette språktrekket i norsk. Når det gjelder bestemthetsbøying ved substantiv i flertall, så viser hun god kunnskap om dette trekket. Hun har kommet langt i mellomspråksfasen når det gjelder å mestre bestemthetsbøying i forbindelse med substantiv, samtidig som hun fortsatt tidvis i enkelte setninger veksler mellom ubestemt og bestemt form i forbindelse med entall. Sistnevnte gir seg til uttrykk blant annet gjennom setningen «Boka «Jeg elsker deg» behandling om vennskap, familien kjærlighet» (linje 24). Her veksler hun igjen mellom bestemt og ubestemt form av substantivet, og mellomspråkets variasjon kommer til uttrykk.

#### 4.1.2.3. Genus

Når det gjelder substantivets iboende kjønn i norsk, så behersker eleven delvis dette språkfenomenet. Dette til tross for at det norske trekjønnsystemet er et typologisk markert trekk sammenliknet med verdens språk, samtidig som trekjønnsystemet heller ikke kan sies å være like konsekvent utbygget i norsk, og således også ha form som et tokjønnsystem. Dette gjør genus utfordrende i et innlærerperspektiv. Som omtalt i 2.4.2. viser Faarlund, Lie og Vannebo til hvordan genusystemet i norsk også kan opptre med to kjønn, ved det såkalte *genus commune*, som utgjør et felleskjønn av maskulinum

og femininum, og nøytrum (Faarlund, et. al., 1997, s. 151). Dette vil komplisere språktilegnelsen om substantivets iboende kjønn ytterligere, og spesielt dersom innlærerens morsmål er sterkt analytisk, og innlæreren dermed ikke har kjennskap til genussystemer i språk. Vietnamesisk har som omtalt ikke genus. Eleven er i en mellomspråksfase hvor hun prøver seg frem med artikler og endelser som viser hvilket kjønn substantivet har. Dette illustreres blant annet gjennom bruken av substantivet «bok»:

Tabell 8. Den vietnamesiske innlæreren: Bruk av genus ved substantivet «bok»

Substantivet «bok»	Antall forekomster	Hunkjønnsform	Hankjønnsform
Ubestemt form entall	7	«Ei bok»: 2	«En bok»: 5
Bestemt form entall	19	«Boka»: 13	«Boken»: 6

Hun skriver innledningsvis «en god bok», og bruker videre ubestemt artikkel for hankjønn konsekvent gjennom teksten, med unntak av to steder i teksten hvor hun veksler over til ubestemt artikkel for hunkjønn, og skriver «Jeg elsker deg er ei veldig bra boka» (linje 41) og «Forfatteren har skrive veldig ei bok om familien kjærlighet» (linje 42-43). Det kunne dermed vært nærliggende å tro er at eleven ville benytte seg av hankjønnsbøying i bestemt form, og således brukt «boken». Her varierer hun, og veksler mellom «boka» og «boken» gjennomgående i teksten, med en overvekt på bruk av hunkjønnsending. Igjen utgjør dette et synlig bevis på mellomspråkets variasjon, som gir utslag i de ulike variantene av flerformer som eleven benytter seg av. Det kan også være en sammenheng med at hun er påvirket av dialekten der hun bor.

Innlæreren bruker en del riktige former når det kommer til hankjønns- og hunkjønnsord, og skriver blant annet riktig i forbindelse med ord med såkalt naturlig kjønn, som for eksempel når hun skriver «ei jente» og «en gutt». Samtidig gjør hun ikke dette helt konsekvent, og et sted i teksten skriver hun også «en jente» (linje 40). Dette kan også være en ren refleksjon av dialekten som snakkes der hun bor. Videre har hun konsekvent korrekt hankjønnsending i bestemt form av «mamma». På den annen side

er kanskje ikke det så overraskende at hun har tilegnet seg kunnskap om denne formen. Ordet «mamma» og tilhørende bøyinger må kunne sies å være høyfrekvent i denne sammenhengen, siden boken handler om nettopp et mor- datter-forhold, og dermed er trolig ordet brukt gjennomgående i boken, både med roten av ordet, samt morfologiske varianter. Når det gjelder substantivet «mor», så er hankjønn og hunkjønn begge mulige genus for ordet, og eleven velger å skrive «ei mor». Samtidig er hun noe inkonsekvent ved bøyingen av ordet i bestemt form, og bruker både «moren» og «mora» om hverandre. Dette vitner om at hun er inneforstått med at man benytter *-en* og *-a*-endelser etter hvilket kjønn ordet har, men det kan også være en refleksjon av omgivelsene rundt, eksempelvis dialekt. Det kan videre ha sammenheng med tendenser i norsk språk generelt, der man som omtalt i 2.4.2. går mot en overgang fra hunkjønn og til hankjønn som default gender i norsk.

Der hvor eleven langt på vei bruker riktige bøyingsendelser etter hvorvidt substantivet er femininum eller maskulinum, så synes nøytrum å være en større utfordring. Med bakgrunn i det inkonsekvente trekjønnsystemet i norsk, er det ikke unaturlig at det for eleven blir noen feil med dette gjennom teksten. Hun behersker hunkjønn og hankjønn, og viser at hun også delvis behersker intetkjønn, eksempelvis når hun skriver «et ekorn» (linje 18) og «et god humøret» (linje 25). Hun bruker ubestemt artikkel for intetkjønn riktig, mens det i sistnevnte substantivfrase inntreffer feil i forbindelse med samsvarsbøyning av adjektivet og bestemthet. Likevel viser eleven at hun vet at intetkjønn krever endelsen *-et* i bestemt form. Videre bruker hun frasen «det gode humøret» ved en senere anledning, og dette indikerer at hun har kjennskap til samsvarsbøyning og dobbel bestemthet. Det er utfordrende å tilegne seg kunnskap om hvilket kjønn et ord har dersom man ikke er vant med dette fra morsmålet sitt, og dette gjør seg gjeldende hos denne eleven ved at hun ved flere anledninger velger hankjønnsendelse ved ord som er intetkjønn, eksempelvis når hun skriver «en av de største norske forlagene» (linje 9 -10). Her velger hun hankjønnsbøyning, noe som samsvarer med det tidligere omtalte maskulinum som defaultgenus i norsk, se kapittel 2.4.2. Hvilket iboende kjønn et ord har er kunnskap man tilegner seg fra ung alder gjennom bruk av språket, men slik vil det selvsagt ikke være for en innlærer med et annet morsmål, og da i særdeleshet dersom man har et morsmål uten kjønnsystem.

## 4.2. Tekst B: Spansk

Teksten er skrevet av en elev på 10. trinn med spansk som morsmål. Innlæringen av norsk har foregått suksessivt. Hun hadde vært i Norge i to år og åtte måneder da teksten ble produsert. Teksten er en del av en fordypningsoppgave i norskfaget, og den ble utformet i løpet av en skriveøkt på skolen. Teksten er gjengitt i sin helhet nedenfor. Linjenummereringen er lagt til i etterkant.

### 1. Jenta som lette etter Stillhet

2. *Jenta som lette etter stillhet* av Klaus Hagerup, er en bok som snakker om en støyende
3. verden. Hovedpersonen er ei jente som vil finne stillheten i bråket.
  
4. Klaus Hagerup, forfatteren, ble født 5 Mars 1946 i Oslo og er en Norsk forfatter, skuespiller
5. og regissør. Han vokset opp i en forfatter familie. Mora hans, Inger Hagerup, var en kjent
6. diktforfatter som skrev det kjente diktet Aust-Vågøy «De brente våre gårder, de drepte våre
7. menn». Diktet handler om den andre verdenskrig. Broren til Klaus, Helge Hagerup, skrev
8. også dikt, skuespill og noveller. Den ene dattera Klaus har, Hilde Hagerup er også en kjent
9. forfatter. Klaus er mest kjent for bøkene om Markus Simonsen, men han har skrevet veldig
10. mange andre noveller og romaner både for ungdom og for eldre lesere.
11. Boka jeg skal skrive om er «Jenta som lette etter stilhet». Den ble utgitt i 2012 av Aschehoug,
12. en av de største forlagene i Norge. Boka er ganske kort med bare 95 sider, og er kjempe lett
13. å lese.
  
14. Jeg valgte denne boka av mange grunner. Tittelen hørtes veldig poetisk ut, og illustrasjonen
15. på forside var kjempe fin. Tittelen og illustrasjonen passer godt sammen, og dette appellerte
16. til meg. Etterpå, da jeg begynte å lese, så jeg hvor lett språket var å forstå. I tillegg er det en
17. norsk forfatter som her skrevet den, og boka er ikke så veldig komplisert å lese. Dette var
18. nettopp det jeg trengte.
  
19. Boka forteller om Magdalena. Faren hennes elsker å sage og hamre. Mora hennes sitter
20. hjemme hele dagen og ser på TV med lyden på fullt. Broren hennes spiller elektrisk gitar i et
21. heavy metal-band. Og hunden uler, han uler hele tiden. Og Magdalena, hun hater bråk, og
22. det hun vil er å finne stilheten. Dette viser seg å bli umulig fordi det bråker over alt. Hun
23. bestemmer seg for å gå og søke stillheten.
  
24. Det blir ikke nevnt når eller hvor handlingen foregår, men jeg kan forestille meg at denne
25. fortellingen er lagt til vår tid fordi de nevner biler, TV og moderne apparater. Handlingen er
26. lagt til en større by, fordi boka beskriver høye bygninger og om masse bråk.
  
27. Forfatteren forteller historien gjennom Magdalena Mørks øyne, ei jente som er lei av bråk.
28. Damen med Pressbordet er også viktig for fortellingen. Hun er like lei av bråket som
29. Magdalena. Den siste sentrale personen er Morten Moldau. Han er den støyende gutten i
30. klassen til Magdalena som er avhengig av bråk, i motsetning til hovedpersonen.
  
31. Jeg hadde litt problemer med å finne selve tema i historien, fordi den tar opp så mye. . Hvis
32. jeg måtte velge et tema for boken kunne det ha vært det å «Finne den indre roen», selv om

33. det også var litt kjærlighet i den og også litt livseventyr.
34. Jeg synes at boka er ganske dagsaktuell, det er helt sant at det finnes veldig få steder hvor  
35. det er total stillhet. Du blir oppmerksom på lyder du ikke visste var der når støy fjernes. Med  
36. støy mener jeg lyden fra trafikk, fra musikk, fra mennesker osv. når disse blir tatt bort kan du  
37. høre suset fra havet, fuglesang eller vinden i trærne.
38. Jeg anbefaler boka for alle personer, men spesielt for ungdom, fordi det er en bok som gjør  
39. at du tenker. Man forstår litt hvor støyende verden vi bor i er, og kanskje etter å lese den vil  
40. den personen prøve å gjøre verden sin litt stillere. Eller vi kan lære å nyte stillheten litt mer.  
41. Etter jeg har lest *Jenta som lette etter Stillhet* passer jeg på at det er stillere rundt meg.
42. Teksten er skrevet sånn at det ser ut som et dikt, og noen ganger er teksten selv et dikt. Den  
43. er skrevet med lette ord og korte setninger. Språket gjør det perfekt enkelt for personer som  
44. lærer seg norsk, og for norske som er lei av å lese lange bøker eller kompliserte tekster.

#### 4.2.1. Fonologi, ortografi, verbmorfologi og syntaks

Det første forskningsspørsmålet omhandler på hvilken måte en elevtekst kan belyse en innlærers generelle språkkompetanse i norsk, hvilke eventuelle sammenhenger det er med morsmålet til innlæreren, og hvorvidt teksten videre kan gi noen indikasjoner på hvor i mellomspråksfasen eleven befinner seg.

##### 4.2.1.1. Vokaler og konsonanter

Elevteksten viser at innlæreren behersker det norske vokalsystemet gjennomgående i teksten. Det spanske vokalsystemet har som omtalt i 2.6. færre vokaler enn det norske, og det skilles heller ikke på vokaler med lang og kort lyd. Eleven bruker lydlike vokaler riktig, og viser også at hun mestrer vokaler i norsk der skrivemåten avviker fra uttalen, som for eksempel når hun skriver «vokset» (linje 5) eller «korte» (linje 43). Eleven viser også at hun behersker konsonantbruk i norsk, til tross for at det spanske konsonantsystemet avviker fra det norske. I spansk vil bokstavene representere ulike lyder ettersom hvilken sammenheng bokstaven står i, og i tillegg kan konsonantens plassering i et ord også få konsekvenser for uttalen av lyden.

Til tross for denne kontrasten i bruk av konsonanter i norsk og spansk, behersker likevel eleven konsonantbruk svært godt, og det blir kun noen få variasjoner i forbindelse med enkel og dobbel konsonant. Disse omhandles som kaseksempel i avsnitt 4.2.1.1.1.

Når det gjelder diftonger, så er dette et kjent element for eleven, med bakgrunn i at spansk har diftonger, og også noen som ikke finnes i norsk. Spansk har imidlertid ikke diftongen /øy/ (Husby, 2017, s. 111). Likevel viser eleven i teksten at hun har kunnskap om denne diftongen, og bruker den riktig i norsk. Dette gir seg til uttrykk når hun blant annet skriver «støyende» (linje 2, 29 og 39) og «støy» (linje 35). Man kan likevel anta at nettopp disse ordene er relativt høyfrekvente gjennom boka hun har analysert, siden nettopp stillhet og støy er sentrale elementer ved bokens handling og tematikk. Hun skriver ordet «støy» konsekvent riktig. Eleven viser i tillegg at hun kan benytte diftongen i en annen sammenheng, nemlig ved bruk av adjektivet «høye» (linje 26). Eleven behersker bruken av denne diftongen i norsk.

#### 4.2.1.1.1. Kasuseksempel: Bruk av ordene «stillhet» og «stillheten»

Den nevnte variasjonen i forbindelse med konsonanter er kun knyttet til bruken av ordene «stillhet» og «stillheten». Eleven bruker ordene ni ganger gjennom teksten, både knyttet til direkte sitat av selve tittelen på boka og i egenprodusert tekst. I forbindelse med boktittelen forekommer ordet fire ganger (linje 1, 2, 11 og 41). Hun skriver ordet riktig tre ganger, men varierer ved et tilfelle, og hun refererer da til boka som «Jenta som lette etter stilhet» (linje 11). De resterende fem gangene hun benytter seg av ordet i fri tekst, blir fire av ordene riktig, mens det igjen ved et tilfelle skrives med enkel -l. Som omtalt i 2.3.1.2 utgjør den distinktive vokallengden i norsk er markert trekk nettopp fordi man bruker dobbel konsonant for å markere kort vokallyd, mens lang vokallyd står umarkert (Monsen og Tveit Randen, 2017, s. 50). Bruken av ordet «stillhet» blir et synlig bevis på mellomspråksfasens preg av variasjon gjennom innlæringen av et nytt språk. Likevel må man kunne si at eleven har tilegnet seg svært god kunnskap om konsonanter i norsk, med bakgrunn i at det ikke forekommer noen andre feil knyttet til konsonanter med unntak av det nevnte eksempelet.

#### 4.2.1.1.2. Stavelsesstruktur

Når det gjelder stavelsesstruktur er den spanske enklere enn den norske. Som vi så i 2.3.1.2. kan et norsk ord ha opptil tre konsonanter foran en vokal og fire konsonanter i etterkant, og dermed inneha strukturen KKKVKKKK (Monsen og Tveit Randen, 2017, s.

51). Denne strukturen er avansert sammenliknet med spansk stavelsesstruktur, der et ord maksimalt kan ha strukturen KKVKK, altså to konsonanter i forkant og to konsonanter i etterkant av en vokal (Husby, 2017, s. 114). Stavelsesstruktur vil dermed innebære utfordringer for en innlærer inntil kunnskapen om dette typologiske trekket er tilstrekkelig tilegnet. Forfatteren av elevteksten viser god kunnskap om norsk stavelsesstruktur, og hun behersker dette svært godt. Hun skriver blant annet alle former av «å skrive» gjennomgående riktig, og dette viser at hun mestrer en struktur der ordet innehar KKK i forkant av vokalen, til tross for at dette ikke er kjent fra morsmålet. Parallellen til norske ord som begynner med /s/ foranstilt bokstaven -k, utgjør en ubrukt kombinasjon i spansk, og dette løses ved å sette en vokal først i ordet (Husby, 2017, s. 114). Den spanske innlæreren gjør imidlertid ikke dette i teksten, samt at hun i tillegg skriver et ord som «språket» riktig, og også her er KKK korrekt foranstilt.

#### 4.2.1.3. Verbmorfologi

Verb i spansk er en omfattende ordklasse, og verbsystemet har en rekke kategorier. Språket har bøyingsformer som uttrykker person, tall, tempus, aspekt og modus (Husby, 2017, s. 128). Verbsystemet i norsk kjennetegnes ved at det finnes bøyingsformer knyttet til tempus, altså tid, samt at verb kan opptre i aktiv eller passiv, og videre inneha minst to modi. Likevel kan *bøying* av verbene kun forekomme i forhold til tid. Verbene kan ikke bøyes i modus, men de blir *brukt* i en modus (Rønning, et. al., 2016, s. 65). Med bakgrunn i at det spanske verbsystemet innehar langt flere bøyingskategorier, kan man si at det spanske verbsystemet er mer typologisk markert enn det norske.

Eleven viser at hun har overført kunnskapen om verbformer fra morsmålet sitt, og hun bøyer verbene riktig knyttet til norske tempusformer, og hun viser tydelig at hun har ferdigheter om at bøying i tid må markeres ved verbet. Eleven behersker infinitivformer av verb, og dette viser seg når hun eksempelvis skriver «Eller vi kan lære å nyte stillheten litt mer» (linje 40) og «[...] da jeg begynte å lese» (linje 16). Hun skriver også «Hun bestemmer seg for å gå og søke stillheten» (linje 22-23), og med dette viser hun at hun behersker infinitiv foran en frase som inneholder flere verb, samt at hun har korrekt bruk av «og» til å binde frasen sammen med. Det samme gjelder når hun skriver «Faren hennes elsker å sage og hamre» (linje 19). Videre behersker hun presensformer

av verb, og disse bruker hun gjennomgående riktig i teksten. Et sted blir det noe feil med bruk av verb i presens, og det er når hun skriver at «[...] er en bok som snakker om en støyende verden» (linje 2). Likevel er presensformen av verbet «å snakke» riktig, og «feilen» er heller knyttet til meningsinnholdet av verbet. Til tross for dette kommuniserer setningen godt, og det har ingen betydning for forståelsen av hva hun mener. Eleven er kjent med verbbøying, og hun viser god kunnskap om dette i norsk. Eksempelvis skriver hun alle former av det uregelrette verbet «å skrive» riktig, og hun viser dermed at hun behersker indre bøying av uregelrette verb med vokalendring. Det samme viser seg når hun skriver korrekt preteritumsform av «å velge»: «Jeg valgte denne boka av mange grunner» (linje 14). Også her viser hun at hun mestrer vokalskifte ved uregelrette verb. Ved et tilfelle skriver eleven at «Han vokset opp i en forfatter familie» (linje 5), og dette viser hvordan mellomspåksfasens preg av flerformer gir utslag. Dette er imidlertid den eneste feilen eleven gjør med bøyingsendelser knyttet til verb. Selv om endelsen blir feil, så viser hun at hun vet at verbet må bøyes ved hjelp av en endelse, og man si at hun behersker dette trekket svært godt.

#### 4.2.1.4. Setningsstruktur

Eleven viser at hun mestrer norsk setningsstruktur, og bygger setningene opp etter rekkefølgen subjekt- verbal- objekt. I likhet med norsk er spansk et SVO-språk, og dette vil dermed utgjøre et språktrekk ved norsk som antakeligvis vil gjøre norsk setningsoppbygning noe enklere tilgjengelig for en spansk innlærer. Likevel er ikke setningsstrukturen i forbindelse med leddsetninger direkte overførbar fra spansk til norsk. Dette har sin bakgrunn i at spanske leddsetninger har en struktur som er identisk med helsetninger, mens det ikke er slik med leddsetninger i norsk. Som vi så i 2.3.1.3. har ikke helsetninger og leddsetninger lik struktur. I norske helsetninger kommer setningsadverbialet etter det finitte verbalet, mens det i leddsetninger står foran. Dette utgjør et typologisk markert trekk i norsk, og vil således by på utfordringer til tross for at innlæreren er vant med SVO- leddstilling (Monsen og Tveit Randen, 2017, s. 57).

En elevtekst kan i høyeste grad belyse en innlærers generelle språkkompetanse i norsk, og kan som påvist ovenfor indikere hvilke sammenhenger man kan trekke til typologiske egenskaper ved morsmålet. Teksten kan gi klare indikasjoner på hvor i



mellomspråksfasen en innlærer befinner seg, og i dette tilfellet har man å gjøre med en innlærer som langt på vei har nådd et norsknivå som kan betegnes opp mot et språklig jevnaldningslikt nivå. Jeg kommer nærmere tilbake til dette i kapittel 5.3. der jeg gir et mer utfyllende svar på forskningsspørsmål 1 i forhold til den spanske innlæreren.

#### 4.2.2. Innlærerens bruk av substantiv i norsk

##### 4.2.2.1. Numerus

Det tredje forskningsspørsmålet handler om hvilke bøyingsfeil med numerus, bestemthet og genus som forekommer i en tekst skrevet av en spansk innlærer, og videre hvorvidt dette kan ha sammenheng med innlærerens morsmål.

Som omtalt i 2.3.1.1. kan man typologisk sett klassifisere spansk som et syntetisk, fusjonerende språk, altså et språk med bøyning, og videre med morfemer som smelter i hverandre. Spansk har således tallbøyning i forbindelse med substantiv. I tillegg har spansk noen substantiv som bare bøyes i entall, og noen som kun forekommer i flertall (Salkjelsvik og Pitloun, 2012). Således vil bøyning i tall utgjøre et kjent språktrekk for spanske innlærere, men likevel kan ikke kunnskapen sies å være direkte overførbart. Dette fordi flertallsbøyning i norsk også innebærer elementer som indre bøyning, samt uregelrett bøyning, og dette vil være fremmed for en spansktalende innlærer. Jeg skal i det følgende se på elevens bruk av numerus knyttet til substantiv i norsk. Tabellen nedenfor viser elevens kompetanse på området, og jeg vil videre eksemplifisere funnene ved hjelp av utvalgte substantiv:

Tabell 9. Den spanske innlæreren: Bruk av numerus ved substantivbøyning

Kategori	Antall forekomster	Antall riktige varianter	Antall feil varianter
Regelrett flertallsbøyning	19	19	0
Uregelrett flertallsbøyning	10	10	0

Elevteksten viser en innlærer som mestrer regelrett tallbøying i norsk, og bruker *-er*-endelse gjennomgående riktig i hele teksten. Hun legger til korrekt *-er*-endelse ved eksempelvis «grunner» (linje 14), «biler» (linje 25) og «apparater» (linje 25), og *-r* ved «noveller» (linje 8) og «sider» (linje 12). Her tar hun med seg kunnskapen om at substantiv bøyes i tall, og legger til enten et eller to fonemer avhengig av hva substantivet som det skal markeres flertall til, ender på. Også når det gjelder ord som beholder uforandret grunnform i flertall, viser eleven at hun mestrer dette språktrekket i norsk. Hun skriver blant annet «Broren til Klaus, Helge Hagerup, skrev også dikt, skuespill og noveller» (linje 7-8), og hun viser med dette at hun behersker korrekt flertallsbøying av både «dikt» og «skuespill», og unnlater å markere flertallsformer markert som endelser. Når hun videre skriver «noveller» riktig i samme setning, så blir det tydelig at hun mestrer dette trekket, og behersker vekselvis bruk av substantiver som skal markeres ved endelse, samt substantiver som skal beholde grunnformen. En annen indikator som viser at eleven mestrer nevnte språktrekk er at hun bruker «ungdom» korrekt i flertall, og unnlater å legge til noen endelse (linje 10 og 38). Eleven bruker dette ordet to ganger i teksten, og det forekommer ingen feil. En annen indikator på at eleven langt på vei behersker uregelrett bøying, er når hun skriver riktig flertallsform av «lesere» (linje 10).

Foruten at spansk har flertallsbøying, så har også språket noen substantiver som kun brukes i entall, samt noen som kun brukes i flertall (Salkjelsvik og Pitloun, 2012, s. 21). Dette utgjør således et språktrekk eleven kan overføre ved innlæringen i norsk, og hun viser at hun mestrer dette langt på vei. Dette gir utslag ved at hun eksempelvis skriver «Med støy mener jeg lyden fra trafikk, fra musikk, fra mennesker osv» (linje 35-36). Her bruker hun substantiv med uendret form, og som betegner både entall og flertall riktig, samtidig som hun bøyer «mennesker» korrekt i samme setning. Hun har dermed overført kunnskapen om at noen ord kun brukes i entall, eksempelvis «musikk», mens andre kun brukes i flertall, eksempelvis «trafikk», slik det som omtalt i 2.6.1. gjøres i spansk med substantiv som kun brukes i entall, for eksempel *la ropa*- klærne, eller substantiv som kun brukes i flertall: *las gafas*- brillene.

Selv om bøying i tall dermed langt på vei kan sies å være kjent for en spansk innlærer, så er det flere former for bøying i norsk som vil utgjøre et ukjent trekk, og det kommer til uttrykk når det handler om substantiv med indre bøying. Gjennom

elevteksten viser innlæreren at hun kjenner til dette fenomenet, og dette gir seg til uttrykk ved to tilfeller; «Forfatteren forteller historien gjennom Magdalena Mørks øyne» (linje 27) og [...] lei av å lese lange bøker eller kompliserte tekster (linje 44). I det første tilfellet bruker hun riktig flertallsbøying av «øyne», og her viser hun kunnskap om at det er ord i norsk som får indre bøying ved flertallsendelse, og man kan således si at eleven har nådd et relativt høyt nivå i kunnskapen om numerus i forhold til substantiv. Videre bruker hun korrekt form av «bøker» i flertall. På samme måte som den vietnamesiske innlæreren har både bestemte og ubestemte flertallsformer av «bok» riktig, så har dette trolig sterk sammenheng med at ordet har vært benyttet mye knyttet til arbeidet med denne oppgaven. Ordet har trolig vært kommunisert ofte både muntlig og skriftlig også i skolefagene generelt.

#### 4.2.2.2. Bestemthet

Der hvor en innlærer ofte tilegner seg kunnskap om numerus, og bøying av substantiv i entall og flertall relativt raskt, er bestemthet ofte en kategori som kan fremstå noe mer krevende for andrespråksinnlæreren. Bestemt og ubestemt form av substantivene har som formål å skille mellom kjent og ukjent informasjon, og dette i seg selv er mer markert enn å skille mellom entall og flertall, nettopp fordi det fordrer oversikt over både den språklige konteksten og andre kontekstuelle forhold (Monsen og Tveit Randen, 2017, s. 53-54).

Som omtalt i 2.6.1. så har spansk ubestemte og bestemte former i entall og flertall, og selve systemet om bestemthet vil således utgjøre et kjent språktrekk for en spansk innlærer. Artiklene på spansk står imidlertid foran substantivet de er knyttet til (Husby, 2017, s. 119), og dette står i kontrast til norsk der det markeres ved etterhengt endelse. Kunnskapen om bestemthet som kategori kan overføres, men selve kunnskapen om hvordan dette markeres er således ikke direkte overførbart fra spansk til norsk. Det at bestemthet i norsk markeres ved etterhengt bøyingsendelse er ifølge Rønning, Sørland og Vaagen svært uvanlig (2014, s. 209).

Elevteksten viser imidlertid at innlæreren langt på vei behersker bestemthet i norsk, og hun er tilnærmet konsekvent i å bruke riktige former gjennomgående i teksten.

Tabellen nedenfor gir en oversikt over elevens bruk av bestemthet. Jeg vil videre eksemplifisere med utvalgte bestemthetsformer fra elevteksten.

Tabell 10. Den spanske innlæreren: Bruk av bestemthet ved substantivbøying

Kategori	av	Forekomster	Antall riktige varianter	Variasjoner
Bestemt form entall		55	53	2: «forside» (linje 15) «tema» (linje 31)
Bestemt form flertall		2	2	0

Når det gjelder bestemte entallsformer, så viser innlæreren at hun behersker dette trekket, og at hun vet at dette må markeres ved endelse i bakkant av ordet, eksempelvis ved «hovedpersonen» (linje 3), «forfatteren» (linje 4) og «tittelen» (linje 14 og 15). Det er nærliggende å tro at de tre nevnte eksemplene har vært presentert som en del av den norskfaglige fordypningsoppgaven, men eleven bruker også «illustrasjonen» (linje 14 og 15), «vinden» (linje 37) og «havet» (linje 37) riktig. Dette viser dermed at eleven mestrer bestemthetsbøying i forbindelse med entall i norsk, og kun ved to tilfeller gjennom teksten mangler bestemthetsbøying. I setningen «[...] og illustrasjonen på forside var kjempe fin» (linje 14 -15) unnlater hun å bøye ordet «forside», side om side med riktig bestemthetsbøying av «illustrasjonen». Det andre tilfellet er når hun skriver «Jeg hadde litt problemer med å finne selve tema i historien [...]» (linje 31). Her ville det vært riktig å bøye «tema» i bestemt form, med bakgrunn i at hun helt konkret henviser til selve temaet i boken, altså et bestemt tema. Likevel er det svært solid overvekt av riktig bruk av bestemthet, og innlæreren behersker dette språktrekket i norsk.

Når det gjelder bestemthetsbøying av flertall, så forekommer dette to ganger i teksten, og i begge disse tilfellene er flertallsbøyingen korrekt. Eleven skriver henholdsvis «Klaus er mest kjent for bøkene om Markus Simonsen» (linje 9) og «Den ble utgitt i 2012 av Aschehoug, en av de største forlagene i Norge» (linje 11-12). Både «bøkene» og «forlagene» er riktig bøyd, og eleven viser dermed at hun behersker bestemthetsbøying av substantiv i flertall. Eleven har forstått at de foranstilte artiklene *los* og *las* som markerer flertall i spansk må gjøres om til endelser heftet i bakkant på

substantivets grunnform i norsk. I tillegg har «bøkene» som tidligere omtalt korrekt indre bøyning.

Når det gjelder dobbel bestemthet i norsk, så viser eleven noe kunnskap om dette trekket. Den doble bestemtheten som gjør seg gjeldende i norsk regnes som et typologisk markert trekk sammenliknet med verdens språk. Eleven skriver blant annet «denne boka» (linje 14), «den støyende gutten» (linje 29), «den indre roen» (linje 32) og «den siste sentrale personen» (linje 29). Dette viser at eleven vet hvordan dobbel bestemthet markeres ved norsk determinativbøyning, samtidig som det også her er noe variasjon. Dette viser seg når eleven eksempelvis skriver «[...] kan du høre suset fra havet, fuglesang eller vinden i trærne» (linje 37). Her benytter hun seg av flerformer, ved at hun veksler mellom dobbel bestemthet ved «suset i havet» og «vinden i trærne», med ubestemt form av «fuglesang» i samme setning. Som omtalt i 2.4.1. utgjør denne doble bestemtheten, også betegnet som overbestemte substantiv, et typologisk markert trekk i norsk, og medfører derfor en utfordring for en innlærer. Eleven viser imidlertid at hun har kunnskap om dette trekket ved at hun delvis behersker det, men at hun ikke er helt konsekvent ennå. Videre bruker eleven «den andre verdenskrig» (linje 7) uten dobbel bestemthet og dette kan være en indikator på mellomspråkets variasjon, eller det kan være en følge av et bevisst valg eleven gjør. Det kan enten være en indikator på at eleven er i utprøvningsfasen og bruker ulike former side om side i innlæringsfasen, eller det kan vitne om at eleven bevisst bruker bestemthet som et stilistisk trekk ved språket. Den enkle bestemtheten kan også være et resultat av at hun vil gi språket et mer formelt preg når hun skal referere til en viktig historisk hendelse. Et annet alternativ er at det kan ha sammenheng med såkalte kollokasjoner, eller faste ordforbindelser, som omtalt i kapittel 2.4.1. En kollokasjon betegner ord som stadig opptrer sammen, og dersom det ene ordet er tilstede, så er gjerne det andre det også, samtidig som ordene også kan opptre sammen med andre ord (Golden, 2014, s. 27). «Den andre verdenskrig» kan sies å utgjøre nettopp en slik fast ordforbindelse, og eleven kan dermed ha tilegnet seg dette uttrykket gjennom innlæringsfasen så langt.

#### 4.2.2.3. Genus

Som omtalt i 2.6.1 er spansk et tokjønnsystem, og substantiver i spansk deles i hankjønn og hunkjønn, og har således ikke noe intetkjønn. Likevel har spansk en artikkel som ofte benevnes som «intetkjønnsartikkelen», nemlig *-lo*, som plasseres foran adjektiv i substantivisk form, for eksempel ved utsagnet «Jeg vil ha den store» (Husby, 2017, s. 119). En spansk innlærer vil dermed kanskje ikke være fullstendig ukjent med at det eksisterer et tredje kjønn i form av nøytrum, og at dette er et språktrekk ved kategorisering av substantiv i norsk. Eleven behersker imidlertid genus ved substantiv i norsk svært godt. Hun bruker hankjønnsendelser og foranstilte artikler til hankjønn riktig, eksempelvis ved at hun skriver «tittelen» (linje 14), «en støyende verden» (linje 2-3) og «forfatteren» (linje 4). Når det gjelder hunkjønn er hun ikke like konsekvent som ved hankjønn, og det kan man eksempelvis se gjennom bruken av substantivet «bok»:

Tabell 11. Den spanske innlæreren: Bruk av genus ved substantivet «bok»

Substantivet «bok»	Antall forekomster	Hunkjønnsform	Hankjønnsform
Ubestemt form entall	2	«Ei bok»: 0	«En bok»: 2
Bestemt form entall	9	«Boka»: 8	«Boken»: 1

Hun bruker således hunkjønnsformen «boka» i bestemt form konsekvent gjennom teksten, med unntak av ved et tilfelle, der hun skriver «boken» (linje 32). Samtidig bruker hun «en bok» i ubestemt form ved to tilfeller. Hun varierer i forhold til ordets genusform avhengig av om det er bestemt eller ubestemt form, og dette er helt i tråd med mellomspråksfasens utprøving.

Når det gjelder ord som både er hankjønn og hunkjønn, og man dermed har valgfrihet i bøyingsformene, så velger hun konsekvent hankjønnsendelser. Dette gjelder ved tre tilfeller, og dette gir utslag når hun skriver «fortellingen» (linje 25), handlingen (linje 24) og «historien» (linje 27 og 31). I og med at morsmålet er spansk, og at hun dermed har kjennskap til at substantiv kan ha hunkjønn, er det dermed ikke gitt at hun systematisk velger hankjønnsendelser konsekvent når begge former er mulige. Som omtalt i 2.4.2. er det grunnlag for å fremsette at maskulinum er såkalt defaultgenus i

norsk, noe som innebærer at det er en overvekt av hankjønnsord i språket, og at nyord tenderer til å bli tillagt hankjønn i norsk. Eleven bruker i denne teksten absolutt en overvekt av hankjønnsendelser gjennom teksten. Det er ikke ukorrekt bruk av genus, men der hun har et valg mellom to riktige former, velger hun mot maskulinumsendelser konsekvent gjennom teksten.

Når det gjelder nøytrum utviser eleven at hun mestrer intetkjønnsbøying i norsk, til tross for at dette ikke er noe hun kan overføre fra spansk, med unntak av den tidligere nevnte intetkjønnsartikkelen. Når det gjelder substantiv er derimot nøytrum ukjent som mulig genuskategori for en spansk innlærer. Hun skriver «diktet» (linje 6 og 7), og videre har hun korrekte intetkjønnsendelser på henholdsvis «språket» (linje 16 og 43) og «bråket» (linje 28). Med dette viser hun at hun kjenner til nøytrum ved substantiv, og at hun behersker hvilken endelse disse substantivene får i bestemt form. Hun har også kunnskap om ubestemt intetkjønnsartikkel, og dette viser hun når hun skriver «Hvis jeg måtte velge et tema for boken [...]» (linje 31-32) og videre viser hun dette gjennom bruken av ordet «dikt» (linje 42). Ved to tilfeller benytter hun dette ordet i ubestemt form, og hun bruker korrekt artikkel hver gang. Man kan dermed anta at dette er kunnskap hun har tillært seg, og videre er sikker i bruken av. Men også ved intetkjønnsendelse knyttet til determinativ viser hun at hun kjenner til at genus ved «dikt» krever endelsen *-et*. Dette forekommer ved to tilfeller, og hun bruker det riktig begge gangene. Det er kun en feil i teksten knyttet til nøytrum, og man kan dermed anta at eleven langt på vei har tilegnet seg god kunnskap om det tredje kjønn i norsk genussystem. Ved ett tilfelle bruker hun hankjønnsartikkel i forbindelse med «forlag» (linje 12), men utover det er det ingen andre feil i forbindelse med intetkjønn.

Eleven viser også at hun kjenner til språktrekket iboende kjønn ved substantiv i norsk. Dette er kunnskap som er direkte overførbart fra spansk dersom det er snakk om biologisk kjønn, men utover det er det ingen systematisk overlapping med kjønn i norske substantiv. Hankjønnsord i spansk ender normalt på *-o*, mens hunkjønnsord normalt ender på *-a*, men til disse hovedreglene er det imidlertid unntak (Husby, 2017, s. 119). Eleven kan dermed sies å være kjent med et system der det finnes et sett av hovedregler, men at det parallelt eksisterer grammatiske unntak fra disse reglene.

Når det gjelder iboende kjønn behersker eleven dette trekket i norsk. Hun bruker bestemt form av «jenta» fire ganger gjennom teksten (linje 1, 2, 11 og 41). Dette er

imidlertid i forbindelse med tittelen på boka, og blir således en direkte gjengivelse av boktittelen. Videre bruker hun ubestemt form av «jente» i egenprodusert tekst to ganger (linje 3 og 27), og her bruker hun korrekt foranstilt artikkel for hunkjønn. Hun viser dermed at hun kan bruke samsvar mellom bestemt og ubestemt form i hunkjønn, og at hun kan bruke riktig foranstilt artikkel ved substantiv i hunkjønn når hun gjennom tittelen på boka får vite ordet «jente» er hunkjønn med bestemt form som ender på *-a*.

Andre eksempler som underbygger at eleven behersker substantivets iboende kjønn er ved bruken av henholdsvis «dattera» og «mora». Hun bruker «dattera» ved et tilfelle (linje 8), og dette bøyer hun med bestemt form for hunkjønn. Ved to anledninger skriver hun «mora» (linje 5 og 19) med hunkjønnsendelse i bestemt form. Begge disse ordene er både femininum og maskulinum i norsk, og det som blir et bevis for at hun har tilegnet seg kunnskap om iboende kjønn er at hun nå velger hunkjønnsendelser fremfor hankjønnsendelser. Dette er motsatt av slik hun gjorde ved andre ord med begge kjønn, jevnfør tidligere nevnte «fortellingen» (linje 25), «handlingen» (linje 24) og «historien» (linje 27 og 31). Hun velger dermed biologisk styrt genus slik hun kjenner fra morsmålet sitt fremfor maskulinum som defaultgenus i norsk ved nettopp disse to ordene som har iboende biologisk kjønn. Likevel gjør hun ikke samme valg når hun ved ett tilfelle i teksten skriver «damen» (linje 28). Her velger hun maskulinum fremfor å sette substantivets iboende kjønn først. I boken inngår imidlertid den maskuline formen «damen» i uttrykket «Damen med Pressbordet», som utgjør navnet på en av bokens aktører. Eleven har således valgt å skrive det forfatteren av boken omtaler en av personene som, fremfor å bøye substantivet som inngår i uttrykket. «Damen med Pressbordet» er navnet på en av bokas personer, og det er ikke underlig at eleven opprettholder det originale «navnet» på personen i boka, fremfor å bøye til fordel for substantivets iboende kjønn. Videre bruker eleven ordet «broren» (linje 7 og 20) ved to ulike anledninger og «faren» (linje 19), og i forhold til iboende kjønn bruker hun riktig maskulinumsendelser ved alle tre tilfellene. Eleven har dermed ingen variasjon med bøying i forhold til substantiv med iboende kjønn.

Hvilket iboende kjønn et substantiv har, er kunnskap man tilegner seg fra ung alder gjennom bruk av språket, men slik vil det selvsagt ikke være for en innlærer med et annet morsmål dersom genussystemet er fraværende eller annerledes i antall kjønns kategorier. En spansk innlærer vil likevel ha noen fordeler. Dette fordi



genussystem som fenomen allerede vil være kjent fra morsmålet. Utover det er det som omtalt manglende systematikk i kjønntildeling til substantiv i norsk, og hvilket kjønn et substantiv har, er dermed kunnskap som må læres, også for en spansk innlærer.

## 5. Oppsummering og didaktiske refleksjoner

Innledningsvis i denne oppgaven tegnet jeg et historisk riss av forskningen på innlæringen av andrespråk, og belyste hvordan synet på andrespråksinnlæring som fenomen gjennomgikk en endring mot slutten av 60-tallet. Som omtalt i kapittel 2.1.1 beveget man seg fra et behavioristisk syn på språkinnlæring, der man fokuserte på den negative konsekvensen av feilene en innlærer gjorde, og videre til et syn på innlæring som var preget av Chomskys formening om at hvert individ var utstyrt med en form for universell grammatikk. Chomskys oppgjør med det rådende behavioristiske synet på språkinnlæring omhandlet som tidligere omtalt barns førstespråksinnlæring, men dette synet fikk også konsekvenser for synet på hvordan vi lærer nye språk, og videre på andrespråksdidaktikken (Hilditch og Aarsæther, 2008, s. 44).

Det som imidlertid var felles både før og etter at forskningen på feltet for alvor tiltok mot slutten av 60-tallet, var at man mente det var sammenhenger mellom innlærerens morsmål, og det språket som skulle læres, og at feilene utgjorde en viktig faktor, om enn i noe ulik grad. Det behavioristiske synet så på feilene kun som utelukkende negative, mens den kognitive revolusjonen forfektet et fokus på at disse feilene hadde stor verdi i et innlæringsperspektiv. Som omtalt i 2.1.1. var et sentralt aspekt ved Selinkers teori at man ikke skulle fokusere kun på feilene i seg selv, men heller være bevisst på at feilene var en verdifull, produktiv og nødvendig del av mellomspråksperioden. Selinkers teori om *transfer fra morsmålet* innebar blant annet at innlæreren tar i bruk elementer fra morsmålet, og denne transferen kan ha ulik påvirkning på andrespråket. I forbindelse med analysene av de to elevtekstene utgjør nettopp disse variasjonene et sentralt element for å kunne karakterisere hvor i mellomspråksfasene innlærerne er, og videre gi viktig informasjon til læreren i et didaktisk perspektiv.

I et didaktisk perspektiv vil det også utgjøre et verdifullt element at innlærerne utvikler et metaspråk om eget språk, bevisstgjøres likheter og ulikheter gjennom komparasjon, og flere studier belyser viktigheten av nettopp dette. Kenner viser til et prosjekt kalt *Signs of Difference*, der minoritetsspråklige barn i London fikk anledning til å undervise medelever i eget morsmål, der målet var å skape forståelse for sammenhenger mellom ulike språk, og han gjorde en rekke funn. Et fremtredende funn var blant annet at selv svært unge innlærere var kapable til å sammenlikne ulike

skriftsystemer (*writing systems*), og forstå hvordan disse fungerte (Kenner, 2013, s. 67). I et didaktisk perspektiv vil det således ikke bare være nødvendig med en lærer med god grammatisk kompetanse og typologiske kunnskaper om andre språk, men også en lærer som verdsetter og anerkjenner flerspråklighet og innlærerens morsmål som en essensiell og viktig del av innlæringsprosessen, også i et klassefelleskap. Skolen har et særskilt ansvar for å belyse flerspråklighet som en ressurs, og ikke som en byrde. Axelsson på sin side ser på skolens ansvar i et utvidet perspektiv, og viser til hvordan skolen har et ansvar for anerkjennelse av minoriteter også i en bredere kontekst, ikke kun en språklig. Hun beskriver videre hvordan skolen kan tjene som en motvekt mot fordommer og diskriminerende holdninger generelt i et flerkulturelt samfunn (Axelsson, 2013, s. 310). Det samme finner vi hos Østberg. Hun påpeker at det å være en god lærer innebærer at man håndterer et flerkulturelt mangfold, og bidrar til å skape fellesskap. Hun vektlegger betydningen av interkulturell kompetanse i skolen, med vekt på *inter*, og definerer denne som «en handlingskompetanse som er basert på kunnskap om og innsikt i mangfold generelt og kulturelt mangfold spesielt. [...] En slik flerkulturell forståelse er noe annet enn kunnskap om «de andres kultur» (Østberg, 2017, s. 19).

### **5.1. Den vietnamesiske innlæreren: Svar på forskningsspørsmål 1**

Det første forskningsspørsmålet omhandlet hvordan en elevtekst kan belyse innlærerens generelle språkkompetanse i norsk, og hvilke sammenhenger det eventuelt kan ha med innlærerens morsmål, i dette tilfellet vietnamesisk. Videre utgjorde det et aspekt ved tekstanalysen hvorvidt teksten kan si noe om hvor i mellomspråksfasen innlæreren befinner seg.

Når det gjelder elevteksten skrevet av den vietnamesiske innlæreren indikerer teksten en innlærer som allerede har tilegnet seg mange gode ferdigheter i norsk. Sett fra et fonologisk og ortografisk perspektiv har eleven gode kunnskaper om både vokal- og konsonantbruk, til tross for at bokstavkunnskapen mellom de to språkene ikke er direkte overførbare fra vietnamesisk til norsk. Vokaler i norsk brukes gjennomgående riktig, og det blir kun noen få feil i forhold til enkel og dobbel konsonant. Hvenekilde fant det samme i en studie fra 1985 hvor hun undersøkte staveferdighetene hos

vietnamesiske og tyrkiske elever i grunnskolen, og fant at de vietnamesiske elevene skrev ortografisk riktige tekster i stor grad, til tross for ulikhetene mellom de to språkene. Hun mente noe av årsaken kunne være at de vietnamesiske innlærerne generelt arbeidet mye med skolearbeid som følge av deres syn på viktigheten av skole, og jobbet således uforholdsmessig mye med skriftspråket i forhold til talespråket ved innlæringen av norsk. Der hvor elevene skrev mye riktig, og tekstene var forståelige, så bød imidlertid artikulering i norsk på store utfordringer for de vietnamesiske elevene. Elevens tekster gav dermed ikke noe rimelig bilde på elevenes muntlige ferdigheter (Hvenekilde, 1990, s. 193). I et didaktisk perspektiv vil dette være nyttig kunnskap for læreren, nettopp fordi en elevtekst således kan gi et noe urealistisk bilde av de faktiske norskkunnskapene til vietnamesiske elever. Det blir viktig å kjenne til denne elevgruppens utfordringer knyttet til uttale, med bakgrunn i ulikhetene mellom de to språkene, og videre påse at oppøvingen av artikulering blir fulgt opp godt nok parallelt med oppøvingen av skriftlighet.

Når det gjelder bøyingsformer av verb, viser eleven at hun gjør mye riktig i forhold til verbbøyning i norsk, men at dette fortsatt ikke er et fullstendig innarbeidet element. Hun mestrer langt på vei infinitiv- og preteritumsformer av verb, men viser mer usikkerhet i forhold til presensformer. Tabell 5 viser likevel at det er en absolutt klar overvekt av tilfeller der eleven benytter riktig verbform, kontra tilfeller hvor hun gjør feil. Det samme gjør seg gjeldende på setningsnivå. Teksten viser at eleven mestrer god oppbygning av setningene dersom de følger tradisjonelt SVO- struktur slik innlæreren er vant med fra morsmålet sitt. Elevteksten viser samtidig at det byr på utfordringer hvis setningene fraviker dette mønsteret.

Hvorvidt eleven har lært det nye språket kun gjennom praktisk bruk uten systematisk sammenlikning med vietnamesisk underveis i undervisningen, vet man ikke ut fra elevteksten. Sistnevnte fordrer i så måte at elevene har, eventuelt har hatt, en lærer med kunnskap om språktrekk ved vietnamesisk, og dermed har kunnet bruke denne aktivt inn i opplæringen av det nye språket. Andenæs forklarer betydningen av denne kunnskapen på følgende måte: «I språkundervisning er viten om elevenes morsmål et av lærerens beste hjelpemidler [...] Har man innsikt i språket til elevene, kan man også forstå hvordan det norske fortoner seg for dem, og dermed bedre støtte og

veilede dem i læringsprosessen» (Andenæs, 1984, s. 176). For et maksimalt læringsutbytte er det likevel ikke tilstrekkelig at kun den som underviser har typologisk innsikt og kunnskap om ulike språk, det gjelder som nevnt ovenfor i høyeste grad innlæreren selv også. I et didaktisk perspektiv vil det utvilsomt være en fordel for innlæreren selv å tilegne seg kunnskap om likheter og ulikheter mellom morsmålet og innlærerspråket, og videre kunne opparbeide seg kunnskap nok til å gi metaspråklige beskrivelser i innlæringsprosessen.

Språklig bevissthet utgjør en essensiell faktor ved innlæringen av et nytt språk. Blant annet ble dette belyst gjennom et prosjekt gjennomført i Groruddalen i 2010, hvor Nergård og Bjarnø arbeidet blant annet med at elevene i et flerspråklig klasserom opparbeidet seg et metaspråk om eget morsmål, og viser til hvordan dette ga flere positive utslag for elevene. Ikke bare kunne man dra nytte av generelle grammatiske ferdigheter som er felles for språk gjennom innlæringsprosessen, og således ta med seg morsmålskompetansen inn i norskfaget, men man sikret også en slags kontinuitet i identiteten for de minoritetsspråklige elevene: «Det er på morsmålet man har gjort sine første erfaringer med verden, og dette språket er nøkkelen til forståelse, tenkning og kommunikasjon. Derfor er det så viktig å få med seg «skattene» herfra inn i det nye språket» (Nergård, 2017, s. 88). Dette belyser viktigheten av at lærere har kunnskap om typologiske trekk ved språk, nettopp fordi det utgjør et sentralt element, og en absolutt fordel for innlæreren, dersom læreren kan nyttiggjøre seg denne kunnskapen i undervisningen. Dette didaktiske perspektivet utgjør mye av bakgrunnen og motivasjonen for at jeg har valgt å foreta denne typen studie, der det kontrastive aspektet mellom norsk og henholdsvis vietnamesisk og spansk, utgjør en sentral del av oppgaven, nettopp fordi jeg mener det har en didaktisk nytteverdi i andrespråksinnlæringen.

## **5.2. Den vietnamesiske innlæreren: Svar på forskningsspørsmål 2**

Det andre forskningsspørsmål omhandlet hvilke bøyingsfeil med numerus, bestemthet og genus ved substantiv som forekommer i en tekst skrevet av en vietnamesisk innlærer, og hvilken sammenheng det eventuelt kan ha med innlærerens morsmål. Teksten viser at innlæreren allerede gjør mange riktige bøyinger i forbindelse med substantiv, men at

hun samtidig står overfor noen utfordringer. Hun har lært seg hovedreglene for regelrett flertallsbøyning, og dette bøyingsmønsteret har langt på vei etablert seg. Hun mestrer regelrett flertallsbøyning, samtidig som de riktige formene opptrer side om side med noen feilbøyinger, også ved regelrette substantiv. Hun bøyer også riktig i forhold til substantiv som beholder samme form i entall og flertall i norsk, slik alle ord gjør i vietnamesisk, samtidig som hun viser at hun mestrer enkelte uregelrette flertallsbøyinger, og da spesielt i forhold til frekvente og saliente ord, som eksempelvis flertallsformen «bøker».

Videre viser hun at hun har tilegnet seg god kunnskap om substantiv og bestemthetsbøyning i norsk, til tross for at måten bestemthet markeres på i norsk utgjør et ukjent språktrekk sammenlignet med morsmålet hennes. Tabellen i 4.1.2.2. viser at eleven har en relativt stor andel riktige former av bestemthet ved substantiv kontra variasjoner, samtidig som hun ved enkelte omtalte tilfeller overgeneraliserer bruken av bestemthet, men at hun alt i alt har kommet svært langt i mellomspråksfasen når det gjelder å mestre dette trekket.

Når det gjelder genus utgjør dette det morfologiske trekket i forbindelse med substantiv der innlæreren utviser høyest grad av inkonsekvens. Dette kan være en naturlig konsekvens av at innlærerspråket hennes ikke innehar genus som fenomen i det hele tatt. Et positivt trekk er imidlertid at hun tar i bruk bøyingsformer, og således kan sies å være i en utprøvningsfase i forhold til genus og substantiv. Bøyingsmønsteret i forhold til genus utgjør dermed en utfordring, samtidig som jenta utviser kjennskap til at noen substantiv har iboende kjønn i norsk, men også her varierer bestemthetsendelsene. Nøytrum er noe utfordrende, samtidig som innlæreren viser at hun har kjennskap til denne genustypen i norsk.

Innlæreren mestrer således grove trekk ved morfologi knyttet til substantiv i norsk, og teksten bærer preg av kunnskap om hovedregler, samtidig som hun utviser noe kunnskap om unntaksregler. Som omtalt i 2.1.3. kjennetegnes et mellomspråk av variasjon kombinert med en viss form for systematikk, samt inkonsekvens. Dette gjør seg gjeldende hos den vietnamesiske innlæreren. Videre er mellomspråket hennes preget av tverrspråklig innflytelse med bakgrunn i at hun tar med seg elementer fra eget

morsmål inn i mellomspråket. Ser man teksten i lys av fasene omhandlet i 2.1.3. kan man si at hun har nådd fasen der hun utviser et relativt godt utbyggingsspråk, og er på god vei i tilegnelsen av et jevnaldningslikt norsk. Hun har i høy grad tilegnet seg produktive ferdigheter i innlærerspråket, og prøver seg frem med morfologiske trekk i norsk.

I forhold til Weis definisjon kan man definere henne som en *productive bilingual*, med bakgrunn i teksten hun produserer på andrespråket sitt (Wei, 2007, s. 6), og legger man en minimalistisk definisjon av tospråklighet til grunn kan man absolutt betegne innlæreren som tospråklig. I samsvar med Ellis' teori om såkalt *learner language*, omtalt i 2.1.3., kan man betegne de feilene innlæreren gjør som verdifulle i innlæringsprosessen, og viser at hun har et godt utviklet mellomspråk og således har kommet langt i prosessen, nettopp ved at hun gjør disse feilene og prøver seg frem. Feilformene er ikke bare verdifulle som indikatorer på at eleven våger å prøve seg frem i mellomspråksfasen, men de blir selvsagt svært viktige for læreren i undervisningssituasjonen fremover, nettopp fordi de utgjør et viktig grunnlag for å gi respons til eleven videre. Kartlegging og beskrivelse av språkvariasjoner gjennom teksten vil avgjøre hva slags fremovermeldinger eleven trenger av læreren for å komme videre i innlæringsprosessen, og vil videre utgjøre et essensielt bidrag om elevens kunnskaper som er nødvendige for læreren i arbeidet med å planlegge og gjennomføre undervisningen videre med et mest mulig formålstjenlig resultat for eleven.

### **5.3. Den spanske innlæreren: Svar på forskningsspørsmål 1**

Det første forskningsspørsmålet omhandlet hvordan en elevtekst kan belyse innlærerens generelle språkkompetanse i norsk, og hvilke sammenhenger det eventuelt kan ha med innlærerens morsmål, i dette tilfellet spansk. Videre utgjorde det et aspekt ved tekstanalysen hvorvidt teksten kan si noe om hvor i mellomspråksfasen innlæreren befinner seg. Den spanske innlærerens tekst viser en skriver som gjennomgående behersker det norske vokalsystemet, til tross for at dette avviker fra innlærerspråkets vokalsystem. Som vi så i 4.2.1.1. gjør det samme seg gjeldende i forhold til konsonanter, som hun i stor grad behersker, og feilene knyttet til enkel og dobbel konsonant forekommer kun i forbindelse med et enkelt substantiv, nemlig det omtalte «stillhet».

Som omtalt i 4.2.1.2. viser innlæreren svært god kunnskap også når det gjelder stavelsesstruktur i norsk, hvilket er langt mer avansert språktrekk i norsk i forhold til spansk, og videre viser hun at hun behersker setningsstruktur i norsk, som i og for seg er et sammenfallende trekk med morsmålet til innlæreren, siden begge er SVO-språk.

I forhold til verbmorfologi viser eleven at hun mestrer å bøye verbene i tid, og den ene feilen som forekommer i forbindelse med «vokset» i stedet for «vokste», viser at eleven er bevisst på at preteritumsformen må markeres, og følger således mønsteret fra andre norske regelrette verb, eksempelvis «hoppet». Hun mestrer også bøyning med uregelrette verb, samt vokalskiftet dette ofte bringer med seg. Som omtalt i 4.2.1.3. er verb i spansk en omfattende ordklasse, og verbsystemet har en rekke kategorier som uttrykker person, tall, tempus, aspekt og modus (Husby, 2017, s. 128). Verbmorfologi kan således betegnes som mer komplekst i spansk enn i norsk, og innlæreren viser at hun i høyeste grad har overført denne kunnskapen fra spansk til norsk ved innlæringen av det nye språket.

#### **5.4. Den spanske innlæreren: Svar på forskningsspørsmål 3**

Det tredje forskningsspørsmålet omhandlet hvilke bøyingsfeil med numerus, bestemthet og genus ved substantiv som forekommer i en tekst skrevet av en spansk innlærer, og hvilken sammenheng det eventuelt har med innlærerens morsmål. Som vist i tabell i 4.2.2.1. viser teksten at innlæreren mestrer regelrett tallbøyning i norsk gjennomgående, og dette gjelder også flertallsbøyning når det gjelder ord som beholder uforandret grunnform ved flertallsbøyning av substantiv. Videre viser hun kunnskap ved bøyning av substantiv som krever uregelrett bøyning. Disse faktorene utgjør en sterk indikator på at innlæreren langt på vei har overført kunnskapen om flertallsbøyning fra morsmålet, samt at hun mestrer å anvende denne i innlæringen av det nye språket.

Bestemthet utgjør som omtalt i 2.4.1. et typologisk markert trekk i norsk sammenliknet med verdens språk, deriblant spansk, med bakgrunn i at bestemtheten i norsk markeres ved etterhengt endelse. Elevteksten viser at innlæreren har god kunnskap om bestemte former av både entall og flertall, samt at hun kjenner til morfologiske trekk i forbindelse med dobbel bestemthet, men fortsatt ikke er helt konsekvent i korrekt bruk av dette trekket.



Eleven har tilegnet seg god kunnskap om genusystemet i norsk, og viser at hun anvender dette språktrekket riktig i høy grad. Hun bruker hankjønnsendelser og foranstilte artikler gjennomgående riktig, men er noe mer inkonsekvent ved hunkjønn, uten at dette nødvendigvis blir feil, men ved at hun benytter valgfrie former, og videre veksler mellom disse. Dette er vist eksempelvis gjennom ordet «bok» i tabell i 4.2.2.3.

Eleven er kjent med et tokjønnsystem fra morsmålet sitt, men velger å bruke en overvekt av hankjønnsendelser i teksten. Der begge genus kan brukes i forbindelse med gitte substantiv i norsk, velger innlæreren konsekvent hankjønn, og benytter dermed maskulinum som defaultgenus. Som omtalt i 2.4.2. utgjør det en økende trend at hankjønnsformer av substantiv øker, mens hunkjønnsformene er i tilbakegang. Årsakene er sammensatte. En forklaring kan være at nyord ofte tillegges hankjønn, mens en annen årsak kan forklares med studier som viser at de yngste barna i flere store norske byer rett og slett bruker stor overvekt av hankjønn. Videre kan det også rett og slett handle om dialekt. Nøytrum som genus ved substantiv er ikke kjent for innlæreren fra morsmålet, men dette viser seg å være et språktrekk hun langt på vei behersker. Eleven viser at hun mestrer bøyning av substantiv med iboende kjønn, og ved substantiv med biologisk styrt hankjønn velger hun her å benytte hankjønn som defaultgenus.

Alt i alt, mestrer innlæreren morfologiske trekk knyttet til substantiv i norsk, og språket er preget av kunnskap om både hovedregler og langt på vei unntaksregler. Ser man henne i lys av de omtalte fasene i 2.1.3. kan man fremsette at hun har et svært godt utbyggingsspråk, som tenderer på grensen opp mot et språk som kan defineres som et språk på linje med jevnaldningslikt norsk. Dette fordi teksten kjennetegnes av at innlæreren langt på vei har tilegnet seg godt ordforråd, god tekstforståelse, samt benytter god bruk av setningsbindere og setningsadverbialer (Berggreen et. al., 2012). I forhold til Weis definisjon av flerspråklighet er hun absolutt en *productive bilingual* (Wei, 2007, s. 6), og legger man en maksimalistisk definisjon av tospråklighet til grunn, er det belegg for å hevde at hun behersker norsk på innfødt nivå i lys av teksten hun har produsert. I et didaktisk perspektiv kan man således fastslå at eleven har brukt relativt kort tid på å lære seg det nye språket, med tanke på at teksten ble produsert da jenta hadde vært i Norge i to år og åtte måneder. Det er et relativt kort tidsaspekt når det gjelder å tilegne seg et nytt språk på det nivået denne eleven har gjort. Cummins mener

at det tar rundt to år å utvikle et andrespråk, og da viser han til tilegnelsen av et språk knyttet opp mot hverdagslige, kommunikative situasjoner. Når det gjelder et akademisk skolespråk, opererer Cummins med et annet tidsaspekt, og anslår at det tar et sted mellom fem til syv år å utvikle et godt skolespråk, dog med sammenlikning til et engelsk perspektiv: "Clearly, it takes considerably longer for immigrant students to develop age-appropriate academic skills in English (five-seven years) than it does to develop certain aspects of age-appropriate English communicative skills (approximately two years)" (Cummins, 1981, s. 222). Man kan således fastslå at denne eleven har tilegnet seg et godt akademisk skolespråk på andrespråket raskere enn forskning på området anslår at det vil ta.

### **5.5. Synet på andrespråksinnlæring i en norsk kontekst**

Det at en innlærer har kunnskap om flere språk utgjør en ubetinget fordel i innlæringen av et andrespråk, og det finnes konsensus i forskning for å fremsette en slik påstand. Blant annet gjennom en studie av voksne, flerspråklige kongolesere, belyste Golden og Steien viktigheten av å ta individets språkbiografi, det vil si innlærerens samlede erfaringer med språk og språkinnlæring, i betraktning i en språkopplæringssammenheng. De viste gjennom narrativer hvordan disse individene som allerede behersket mellom fire og åtte språk hadde et annet utgangspunkt og innstilling til språkinnlæring enn individer som var enspråklige da de startet på norskopplæring (Golden og Steien, 2018, s. 19). Man har ikke alltid ansett flerspråklighet som en ubetinget ressurs i språkinnlæringen. Som nevnt i 2.1.1. ville man i den behavioristiskorienterte språkdiraktikken unngå morsmålet med bakgrunn i at man anså dette som en forstyrrende faktor i innlæringen. Det språklige innholdet og meningen var av underordnet betydning, innlæringen var preget av drilløvinger, og det primære målet var at innlæreren skulle gjøre minst mulig feil på det nye språket. Historisk sett kan man dermed fastslå at flerspråklighet ikke har blitt sett på som en ressurs, men heller blitt karakterisert som en ulempe ved innlæringsprosessen av et nytt språk. Internasjonal forskning var frem til 1960- tallet preget av at det å håndtere flere språk var uheldig for elevenes kognitive utvikling, og dette synet på språkinnlæring gjorde seg også gjeldende i Norge (Aarsæther, 2017, s. 45).

En endring i dette synet kunne man se med utgivelsen av Mønsterplanen for grunnskolen av 1987, når man nå fikk en læreplan med et positivt syn på flerspråklighet og andrespråklæring. Man hadde for så vidt hatt en læreplan for minoritetsspråklige i M-74, med den negativt ladde tittelen «norsk som fremmedspråk», men med M-87 fikk man egne læreplaner i samisk, samt egen læreplan kalt «Norsk som andrespråk», og en egen læreplan i morsmål for minoritetsspråklige. Aarsæther forklarer det på følgende måte: «På slutten av 1980-tallet kan en dermed si at det norske samfunnet, i alle fall på læreplannivået, hadde tatt innover seg en flerspråklig virkelighet- en hjemlig og en med opphav i andre land» (Aarsæther, 2017, s. 45). Med M-87 ble dermed synet på morsmålet ansett som en ressurs, og det ble et mål å tilby morsmålsopplæring for alle minoritetsspråklige, også de som hadde gode ferdigheter i norsk. Dagens lovverk slår imidlertid fast at elever i grunnskolen skal tilbys særskilt norskopplæring frem til de har tilstrekkelige kunnskaper til å følge ordinær undervisning, og morsmålet brukes kun i en overgangsfase og som en støtte til å tilegne seg gode nok norskkunnskaper (Aarsæther, 2017, s. 39).

Østbergutvalget ble oppnevnt ved kongelig resolusjon i 2008, og målet var å gi en utredning for opplæringstilbudet gitt til minoritetsspråklige barn, unge og voksne. Rapporten *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* forelå i juni 2010, og konkluderte blant annet med at «[...] det er nødvendig med en holdningsendring i opplæringssystemet, og i samfunnet generelt, slik at flerspråklighet sees som en verdi for den enkelte og for Norges muligheter for å lykkes i et globalt arbeidsmarked» (Norges Offentlige Utredninger, 2010-7, s. 12). Østbergutvalget finner således muligheter for at man innenfor gjeldende lovverk har et potensial for å fremme flerspråklighet som verdifullt i seg selv, og at det ikke minst er nødvendig med en holdningsendring på feltet. Elever med minoritetsspråklig bakgrunn utgjør en solid andel av elevmassen i norsk grunnskole. Et markant trekk er imidlertid at mens andelen elever som mottar særskilt norskopplæring etter Opplæringslovens § 2-8 er relativt konstant over den siste tiårsperioden, så er andelen elever som mottar morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring tilnærmet halvert i samme periode. Tabellen nedenfor viser et utvalg GSI-tall (Grunnskolens Informasjonssystem) fra Utdanningsdirektoratet for det siste tiåret. Disse tallene utgjør en mulig indikator på at nytten og prioriteringen av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring ikke anses

som like verdifull som norskopplæring i undervisningsøyemed. Dette med bakgrunn i den drastiske nedgangen av elever som mottar morsmålsundervisning og/eller tospråklig fagopplæring, og at det i større grad vektlegges at elevene skal lære seg norsk uten støtte av andre former for språkopplæring.

Tabell 12. Elever med særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring

Skoleår	Elever med vedtak om særskilt norskopplæring	Elever med vedtak om morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring
2008/2009	41 024	22 178
2018/2019	42 633	12 476

Kilde: Utdanningsdirektoratet, Grunnskolens Informasjonssystem, 2019.

Det kan dermed synes at flerspråklighet som en ressurs for enkeltindividet ved tilegnelsen av et nytt språk ikke verdsettes i den grad det burde. Videre kan språkmangfoldet i en klasse også utgjøre en viktig ressurs for det faglige miljøet i klassen, og i mange klasserom er nok dette en uutnyttet ressurs.

Det er flere konklusjoner man kan trekke etter mellomspråksanalysen av de to elevtekstene i denne studien. Først og fremst er det imponerende hvor gode begge de to innlærerne har blitt i norsk etter så kort botid i Norge som de faktisk har hatt. De har begge et svært godt utbyggingsspråk, og tenderer på grensen til det man kan kalle et jevnaldningslikt norsk. Begge har således tilegnet seg svært gode språkferdigheter i det nye språket. De viser at det er mulig å bli svært gode fort! Videre er det et annet funn som gjør seg gjeldende ved studien av de to tekstene: Til tross for at man har et morsmål som ikke ligger typologisk nært opp mot norsk, slik som i tilfellet med den vietnamesiske innlæreren, så er det fullt mulig å komme opp på et høyt språknivå på innlærerspråket i løpet av svært kort tid. I dette tilfellet hadde innlæreren med et typologisk fjernt språk fra norsk kun 15 måneder botid i landet, og det er imponerende hvor god hun har blitt på den korte tiden i Norge. Det er viktig for lærere å ha med seg kunnskapen om at selv om man har et typologisk vanskelig utgangspunkt, så er det fullt mulig å nå et høyt nivå

på kort tid. Den spanske innlæreren hadde et noe «enklere» utgangspunkt i og med at utgangsspråket lå nærmere norsk typologisk sett, og viste også at hun i løpet av relativt kort tid i landet nådde det man må kunne betegne som et jevnaldningslikt norsk.

## 6. Tabeller

Tabell 1. Norsk og vietnamesisk i typologisk kontrastivt perspektiv .....	42
Tabell 2. Substantiv i norsk og vietnamesisk i et kontrastivt perspektiv .....	44
Tabell 3. Spansk og norsk i typologisk kontrastivt perspektiv .....	46
Tabell 4. Substantiv i norsk og spansk i et kontrastivt perspektiv .....	48
Tabell 5. Den vietnamesiske innlæreren: Bruk av verbtider .....	60
Tabell 6. Den vietnamesiske innlæreren: Bruk av numerus ved substantiv.....	62
Tabell 7. Den vietnamesiske innlæreren: Bruk av bestemthet ved substantiv .....	64
Tabell 8. Den vietnamesiske innlæreren: Bruk av genus ved substantivet «bok» .....	66
Tabell 9. Den spanske innlæreren: Bruk av numerus ved substantivbøying.....	73
Tabell 10. Den spanske innlæreren: Bruk av bestemthet ved substantivbøying .....	76
Tabell 11. Den spanske innlæreren: Bruk av genus ved substantivet «bok» .....	78
Tabell 12. Elever med særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring.....	92

## 7. Litteraturliste

Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Andenæs, E. (1984). «Vietnamesisk og norsk språkstruktur» i Hvenekilde, A. og Ryen, E. (red.) (1984). «*Kan jeg få ordene dine, lærer?*» *Artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning m.m.* Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og J.W. Cappelens Forlag AS, 176-194.

Andersson, L. G. (2001). *Språktypologi og språksläktskap*. Stockholm: Liber AB.

Axelsson, M. (2015). «Flerspråkiga barn utvecklar litteracitet» i Laursen, H. P. (red.) *Litteracitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur AB, s. 305-336.

Berggreen, H., Sørland, K. og Alver, V. (2012). *God nok i norsk?: Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm.

Bjarnø, V., Nergård, M. E. og Aarsæther F. (2017). *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bjørkavåg, L. I., Hvenekilde, A. og Ryen, E. (red.) (1990). «*Men hva betyr det, lærer?*» *Norsk som andrespråk- Fagdidaktiske bidrag*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og J.W. Cappelens Forlag AS.

Budal, I. B. (red.), Theil, R., Thorvaldsen, B. Ø. og Tonne, I. (2015). *Språk i skolen. Grammatikk, retorikk, didaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Bygnes, S. og Erdal, M. B. (2017). "Liquid migration, grounded lives: considerations about future mobility and settlement among Polish and Spanish migrants in Norway". *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Vol 43, nr. 1, s. 102-118.

Crystal, D. (2003). *Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Blackwell.

Cummins, J. og McNeely, S. N. (1987). *Language Development, Academic Learning and Empowering Minority Students*. Boston: College-Hill Press. Little, Brown and Company.

Cummins, J. (1981): *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, California: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.

Dahl, Ö. (2004). *The Growth and Maintenance of Linguistic Complexity*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.

Engen, T. O. og Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Enger, H. O., *Andrespråksforskningens relevans for språkvitenskapelig teori*. Universitetet i Oslo: NOA, norsk som andrespråk, årgang 29, 1/2013.

Faarlund, J. T., Lie, S. og Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Franceschina, F. (2005) *Fossilized Second Language Grammars. The Acquisition of Grammatical Gender*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

Gass, S. M. (2013). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Fourth Edition. New York and London: Routledge. Taylor and Francis Group.

Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.



Golden, A. og Selj, E. (2015). *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Golden, A. og Steien, G. B. (2018). «Snakke med ved? Snakke med maskin? Voksne flyktningers narrativer om norskopplæring». *Acta Didactica Norge*, Vol. 12, Nr. 3, Art. 4, s. 1-24.

Henriksen, K. (2007). *Fakta om 18 innvandrergupper i Norge*. Statistisk sentralbyrå. 2007/29.

Hilditch, G. og Aarsæther, F. (2008). «Andrespråkseleven og målspråket» i Nergård, M. E. og Tonne, I. (red.). (2008). *Språkdiraktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 43-66.

Hockett, C. (1958). *A Course in Modern Linguistics*. New York: The Macmillan Company.

Holm, L. og Laursen, H. P. (2010). *Dansk som andetsprog. Pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Dansk lærerforeningens forlag.

Husby, O. (2017). *Innvandreres morsmål*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

Husby, O. (1991). *Vietnamesisk grammatikk*. Oslo: Friundervisningens forlag.

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2019). *Antall personer med innvandrerbakgrunn fordelt etter landbakgrunn i 2018 i Norge*. Nasjonale tall hentet fra: <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/innvandrere-og-integrering/innvandrerbefolkningen-i-norge/> (lastet ned 21.05.2019).

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2019). *Innvandrerbefolkningen i Norge*. Nasjonale tall hentet fra: [https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/innvandrere-og-integrering/innvandrerbefolkningen-i-norge/#ssb\\_familieinnvandring](https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/innvandrere-og-integrering/innvandrerbefolkningen-i-norge/#ssb_familieinnvandring) (lastet ned 26.05.2019).

Kenner, C. (2015). «Becoming biliterate» i Laursen, H. P. (red.) *Litteracitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur AB, s. 63 – 78.

Kulbrandstad, L. A. og Kinn, T. (2016) *Språkets mønstre. Norsk språklære med øvingsoppgaver*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lie, S. (2003) *Innføring i norsk syntaks*. 5. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Malmo, G. (2004). *Mellomspråk og mellomspråkanalyse. Norskdidaktikk: tekstnær og elevnær undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Matthews, P. (1997). *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Oxford: OUP.

Monsen, M. og Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk- en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Nergård, M. E. og Tonne, I. (red.). (2008). *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nichols, J. (1992). *Linguistic Diversity in Space and Time*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

NOU 2010:7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Norges Offentlige Utredninger.

Næss, Å. (2011). *Global grammatikk. Språktypologi for språklærere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Rodina, Y. og Westergaard, M. (2015). «Grammatical Gender in Norwegian: Language Acquisition and Language Change». *Journal of Germanic Linguistics*. Vol 27, nr. 2, s. 145-187.

Rosén, V. (2001). *Vietnamesisk. En kontrastiv og typologisk introduksjon*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Rønning, M., Sørland, K. og Vaagen, O. (2016). *Norsk grammatikk for grunnskolelæreren*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Salkjelsvik, K. S. og Pitloun, P. (2012). *Gyldendals spanske lommegrammatikk*. Oslo: Gyldendal undervisning.

Selj, E. og Ryen, E. (2014). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Statistisk Sentralbyrå (2019). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Befolkningen etter innvandringskategori og landbakgrunn*. Statistikk hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar> (lastet ned 30.05.19).

Trosterud, T. (2001). *Genustilordning i norsk er regelstyrt*. Norsk Lingvistisk Tidsskrift 19/2008, s. 19-58.

Utdanningsdirektoratet (2009). *Grunnskolen Informasjonssystem*. Nasjonale tall hentet fra: <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/3/unit/1/> (lastet ned 15.05.19).

Utdanningsdirektoratet (2019). *Grunnskolen Informasjonssystem*. Nasjonale tall hentet fra: <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/80/unit/1/> (lastet ned 15.05.19).

Viberg, Å. (1990). «Svenskans lexicala profil» i Andersson, E. og Sundman, M. (red.) *Svenskans beskrivning 17*. Åbo: Åbo akademis förlag.

Wei, L. (2007). *The Bilingualism Reader*. Second Edition. London and New York: Routledge. Taylor and Francis Group.

Wikander, O. (2010). *De indoeuropeiske språkernes historie. Et tre med mange grener*. Oslo: Pax forlag.

Østberg, S. (2017). «Interkulturell kompetanse» i Bjarnø, V., Nergård, M. E. og Aarsæther F. *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom*. Oslo: Gyldendal Akademisk, s. 17 – 35.