



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Andrespråkselevar og norsk morfologi – ein korpusbasert studie

Second language pupils and Norwegian morphology – a corpus-based study

Karoline Waage Skår

Master i undervisningsvitskap

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Rettleiar: Jorunn Aske

Biretleiar: Petter Haugereid

15. mai 2019

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Innhold

Liste over tabellar	iii
Forord	iv
Samandrag	v
Summary	vi
1.0 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for oppgåva og problemstilling	2
1.2 Oppbygging av oppgåva	4
1.3 Omgrepsavklaring	5
2.0 Teoretisk rammeverk	5
2.1 Norsk andrespråklæring	5
2.2 Morfologiske trekk ved norsk språk	8
2.2.1 <i>Substantiv</i>	12
2.2.2 <i>Adjektiv</i>	14
2.2.3 <i>Verb</i>	15
2.3 Læreplanen i norsk	17
2.4 Utviklingsmønster i norsk andrespråklæring	20
2.4.1 <i>Mellomspråksteori</i>	20
2.4.2 <i>Morfologisk utvikling i eit barnespråkleg perspektiv</i>	22
2.4.3 <i>Prosjektet God nok i norsk</i>	23
2.5 Tidlegare forskning	25
3.0 Metode	30
3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode	30
3.2 Normprosjektet	32
3.3 Normkorpuset	33
3.4 Studien	34
3.4.1 <i>Val av informantar</i>	35
3.4.2 <i>Innsamling av data</i>	36
3.4.3 <i>Metodiske utfordringar</i>	41
3.5 Validitet og reliabilitet	44
3.6 Ethiske omsyn	47
4.0 Resultat av analysen	47
4.1 Prosent feilskrivne og feilbøygde ord i informantgruppene	48
4.2 Substantiv	50
4.3 Adjektiv	55
4.4 Verb	58
5.0 Diskusjon av resultatata	63
5.1 Korleis beherskar andrespråkselevane dei ulike bøyingskategoriane i substantiv, adjektiv og verb?	63
5.2 Kva ordklasse og bøyingskategori meistrar andrespråkselevane i lågast grad?	65
5.3 Kva ordklasse og bøyingskategori meistrar andrespråkselevane i høgast grad?	67
5.4 Kva viser ei samanlikning med ei kontrollgruppe sett saman av elevar med norsk morsmål?	68
5.5 Andre funn	71

5.6 Ei oppsummerande beskriving og klassifisering av andrespråkstekstane	74
6.0 Konklusjon	77
6.1 Vegen vidare	78
Referansar	79
Vedlegg 1	a

Liste over tabellar

- Tabell 1, s. 37:** Eksempel på søkeresultat i korpuset: adjektiv frå andrespråkstekstane
- Tabell 2, s. 38:** Andrespråkstekstane: eksempelliste over rett- og feilskrivne substantiv
- Tabell 3, s. 38:** Andrespråkstekstane: eksempelliste over rett- og feilskrivne adjektiv
- Tabell 4, s. 38:** Andrespråkstekstane: eksempelliste over rett- og feilskrivne verb
- Tabell 5, s. 48:** Andrespråkstekstane: prosent ord som er feilskrivne
- Tabell 6, s. 48:** Fyrstespråkstekstane: prosent ord som er feilskrivne
- Tabell 7, s. 49:** Andrespråkstekstane: prosent feilbøygde ord
- Tabell 8, s. 49:** Fyrstespråkstekstane: prosent feilbøygde ord
- Tabell 9, s. 50:** Døme på substantivbøying i ukorrekt bestemming
- Tabell 10, s. 51:** Døme på substantivbøying i ukorrekt tal
- Tabell 11, s. 52:** Døme på substantivbøying i ukorrekt genus
- Tabell 12, s. 54:** Døme på substantiv som manglar eller har ekstra bøyingsformativ
- Tabell 13, s. 55:** Døme på adjektivbøying i ukorrekt tal eller bestemming
- Tabell 14, s. 57:** Døme på adjektivbøying i ukorrekt genus
- Tabell 15, s. 58:** Døme på verbbøying i ukorrekt tempus
- Tabell 16, s. 60:** Døme på verb som manglar tempus
- Tabell 17, s. 61:** Døme på verb med ekstra bøyingsformativ
- Tabell 18, s. 62:** Verb med ukorrekt bøyingsformativ
-
- Bilete 1, s. 7:** Bloom og Lahey: språkmodell (1978)

Forord

Eg vil gjerne takke mine dyktige rettleiarar, Jorunn Aske og Petter Haugereid, for god rettleiing under masterarbeidet. Eg vil takke deg Petter, for god rettleiing særleg i analysearbeidet. Du har solid fagleg bakgrunn, som har vore til stor hjelp. Jorunn, du er alltid blid og engasjert, grundig og viser høg kompetanse i rettleiinga. Når eg har vore usikker på valet av forskingsemne og oppgåva i arbeidsprosessen, har du alltid gjeve meg trua. De har begge to inspirert og motivert meg i arbeidet.

Eg vil også rette ein stor takk til gamle og nye medstudentar, som har vore ei stor støtte og inspirasjon i alle åra ved Høgskulen på Vestlandet. Også stor takk til barndomsvenar som har motivert meg gjennom arbeidet. Ved mangel på motivasjon og inspirasjon, får eg alltid påfyll frå dykk.

Eg vil også takke familien min for all hjelpa eg har fått. Eg vil takke mine sysken, Malene og Mathias, for gode faglege diskusjonar og kjekke stunder. Eg vil også takke mor og far som alltid har stilt opp, motivert meg og gjeve meg trua i prosessen. Ein særleg takk for alle båt- og fisketurane som har gjeve meg inspirasjon kvar gong.

Storebø, 15.05.2019

Karoline Waage Skår

Samandrag

Føremålet med denne studien har vore å finne ut korleis andrespråkselevar meistrar bøyingskategoriane i dei tre største ordklassane i norsk. Som følgje av aukande innvandring til Noreg, vert det stadig fleire elevar i grunnskulen som lærer norsk som andrespråk. Det å kunne lese og skrive er viktige føresetnadar for å kunne delta og fungere best mogleg i samfunnet. Målet med språkopplæringa er at minoritetane skal oppnå eit fullt utbygd språksystem. Det inneber at dei skal meistre offisiell rettskriving. Forsking på området andrespråkselevar og norsk målspråk er særskilt aktuelt og viktig i dag.

Morfologi er ein sentral del av det norske språket, og språkleg emne for denne studien er følgjeleg substantiv, adjektiv og verb og bøyingskategoriane dei er assosiert med. Eg har analysert frekvenslister av substantiv, adjektiv og verb henta frå andrespråkstekstar skrivne på bokmål i Normkorpuset. Eg har også analysert ordbøyinga i fyrstespråkstekstar, og desse har fungert som ei kontrollgruppe. Eg har undersøkt om det er skilnadar eller likskapar mellom gruppene, for å kunne ytterlegare seie noko om ordbøyinga hos andrespråkselevane. Datamateriale består av 98 andrespråkstekstar og 467 fyrstespråkstekstar skrivne av elevar på sjuande trinn. Andrespråkstekstane har 5276 substantiv, 1376 adjektiv og 5486 verb. Fyrstespråkstekstane har 20 661 substantiv, 3573 adjektiv og 20 798 verb.

Studien har vist at andrespråkselevane meistrar bøying av substantiv og verb i høg grad. I verbklassen meistrar dei meir eller mindre bøying i tempus, i ei samanlikning med fyrstespråkselevane. I substantivklassen har andrespråkselevane nokså jamn kompetanse i dei ulike bøyingskategoriane. Andrespråkselevane meistrar også adjektivbøying i nokså høg grad, men i lågare grad enn substantiv- og verbbøyinga. Det er tydeleg at det som skapar flest utfordringar for andrespråkselevane er samsvarsbøying av adjektiv, særleg i genus. Resultatet er i samsvar med tidlegare forskning, som seier at samsvarsbøying i adjektiv er ein bøyingskategori i norsk som tek lenger tid å meistre for innlærarar, enn andre bøyingskategoriar.

Summary

The purpose of this study was to find out how pupils of another language master inflectional morphology categories in the three largest word classes in the Norwegian language. As a result of increasing immigration to Norway, there are an ever increasing number of pupils in the primary school who learn Norwegian as a second language. Being able to read and write is important to be able to participate and function in the best possible way in society. The aim of learning the target language is that the minorities shall achieve a fully developed language system. This entails that they shall master the official written language. Research in the field of second language pupils and Norwegian target language is particularly relevant and important today.

Morphology is a central part of Norwegian language, and linguistic topic for this study is the following; nouns, adjectives and verbs, and the inflectional morphology categories they are associated with. I have analysed frequency lists of nouns, adjectives and verbs from second language student texts written in bokmål in Normkorpuset (a text corpus which consists of student texts written by native and second language pupils in primary school). I have also analysed the inflectional morphology in texts written by pupils with Norwegian as their mother tongue, and these have functioned as a control group. I have investigated whether there are differences or similarities between the groups, in order to be able to further say something about the inflectional morphology of the second language pupils. The data, from pupils in 7th grade, consists of 98 texts written by pupils with Norwegian as second language and 467 texts by native speakers with Norwegian as first language. The texts from second language pupils consists of 5276 nouns, 1376 adjectives and 5486 verbs. The texts from native speakers have 20 661 nouns, 3573 adjectives and 20 798 verbs.

The study has shown that second language pupils master inflectional morphology of nouns and verbs at a high degree. In the verb class, they master inflection in tempus more or less, compared to the native speakers with a Norwegian mother tongue. In the noun class, they have quite steady competence in the different inflection categories. The second language pupils also master inflection of adjectives in a quite high degree, however at a lesser degree than the patterns of noun and verbs inflection. It is evident that the second language pupils struggles the most with agreement inflection in

adjectives, and that they find gender inflection the most challenging in this category. The result is in accordance with earlier research, which says that agreement inflection in adjectives is an inflectional category in Norwegian that takes longer time to master for a person learning Norwegian as a second language, than other inflection categories.

1.0 Innleiing

Menneske er stadig i samhandling med andre, og skriftleg kommunikasjon er ein stor del av kvardagen til dei fleste. Både i arbeidslivet og på fritida er det behov for å kunne ytre seg. Det norske samfunnet vert også stadig meir digitalisert, med eit aukande bruk av sosiale medium. Denne plattforma vert nytta i stor grad til skriftleg kommunikasjon. Det å kunne lese og skrive er viktige føresetnadar for å kunne delta og fungere best mogleg i eit samfunn. Språket er difor også fyrste steg mot integrering i eit nytt samfunn (SSB, 2013).

I dag består om lag 14,4 % av befolkninga i Noreg av innvandrarakar (SSB, 2018). Desse menneska har eit anna morsmål enn norsk eller samisk. 3,4 % av befolkninga er norskfødde med innvandrarforeldre. Menneske med innvandrarbakgrunn i Noreg har bakgrunn frå til saman 221 land og sjølvstyrte område. Dei fleste av desse, om lag 50 %, kjem frå Europa (SSB, 2018). Ved inngangen til 2018 var det klart flest innvandrarakar frå Polen. Elles er dei fleste frå Litauen, Somalia, Sverige, Pakistan, Irak, Syria, Tyskland, Eritrea og Filippinene. Når desse menneska kjem til Noreg, er målet å integrere dei i det norske samfunnet. Innvandrarane skal verte førebudde på eit arbeidsliv og deltaking i demokratiske prosessar. Som nemnd er språket fyrste steg mot integrering. Det er klar samanheng mellom innvandrarar sine norskkunnskapar og deira moglegheiter til å delta i og forstå samfunnet. Gode norskkunnskapar er grunnleggjande for tilgang til ulike arenaer i samfunnet, særleg for tilgang til arbeidslivet, som er ein av samfunnet sine viktigaste integreringsarenaer (SSB, 2013). Når innvandrarar søker jobb er det stadig fleire arbeidsgjevarar som krev at søkerane dokumenterer norskkunnskapane sine (SSB, 2013).

Utdanningssystemet i Noreg gjev grunnlag for å tileigne seg norsk språk gjennom undervising, samvære og leik. Målet med språkopplæringa er at minoritetane skal oppnå eit fullt utbygd språksystem. Det inneber at dei skal meistre offisiell rettskriving. I mange yrke er dette eit krav, og korrekt rettskriving gjev ofte eit meir profesjonelt, truverdig syn på skrivaren. På vegen mot eit fullt utbygd språksystem er det mange faktorar som påverkar språklæringa til minoritetane, til dømes individuelle faktorar,

skulebakgrunn og læringsmoglegheiter (Selj & Ryen, 2008, s. 15). Ein viktig faktor er skilnaden mellom innlæraren sitt morsmål og målspråk. Det er vist at innvandrarak med morsmål som høyrer til same språkfamilie som norsk, oftare består norskprøvar, enn innvandrarak med ein annan språkleg bakgrunn (SSB, 2013).

Norsk er eit svakt syntetisk språk, kor mange forhold vert uttrykt ved hjelp av ordbøying. Språk som er sterkt analytiske, har ikkje morfologi i like stor grad, som til dømes vietnamesisk og kinesisk. Ein elev med eit sterkt analytisk språk som morsmål, vil måtte verte merksam på at morfologi finst i norsk språk, og kva funksjon dei grammatiske elementa har (Monsen & Randen, 2017, s. 52). Ein minoritetslev i Noreg med eit sterkt syntetisk språk som morsmål, vil derimot kunne sakne nokre bøyingskategoriar i norsk. Denne eleven må få forståing for at det er mindre morfologi i norsk, enn i hans eller hennar morsmål (Monsen & Randen, 2017, s. 52). Døme på syntetiske språk er somali, tyrkisk og polsk.

1.1 Bakgrunn for oppgåva og problemstilling

Fleire av innvandrarakane i Noreg er barn i grunnskulen. Det vert stadig fleire elevar som har eit anna morsmål enn norsk, og som skal lære norsk som andrespråk. Forsking på andrespråkselevar og norsk målspråk er difor særskilt aktuelt og viktig. Ordbøying er ein sentral del av norsk språk. Norsk har markerte morfologiske trekk i dei ulike ordklassane, som kan vere utfordrande å meistre for minoritetane. Innlæring av norsk morfologi hos andrespråkselevar er såleis eit aktuelt forskingsområde. I 2013 vart det vist at talet på beståtte norskprøvar blant innvandrarak var langt lågare for dei skriftlege enn dei munnlege prøvane (SSB, 2013). I arbeidet med å finne tidlegare forskning fekk eg likevel inntrykk av at det er forska meir på andrespråklæring i høve til lesing enn skriving, blant minoritetar med norsk andrespråk. I tillegg er det lite forskning som seier noko om ordbøying blant andrespråkselevar i grunnskulen, i forhold til kor aktuelt forskingsområdet er i dag.

Med dette som bakgrunn har eg i denne studien hatt som mål å kunne svare på følgjande problemstilling:

Korleis meistrar andrespråkselevar bøyning av substantiv, adjektiv og verb?

Føremålet med undersøkinga har vore å finne ut korleis andrespråkselevar meistrar bøyingskategoriane i dei nemnde ordklassane i norsk. Språkleg emne for denne studien er såleis substantiv, adjektiv og verb og bøyingskategoriane dei er assosiert med. I kva ordklasse og kva bøyingskategori gjer andrespråkselevane flest og færrest feilbøyingar? Er det ein ordklasse eller bøyingskategori som skil seg ut? Årsaka til at eg har valt desse ordklassane, er at dei utgjer om lag heile 96% av alle oppslagsorda i ei norsk ordliste, og er assosiert med ulike bøyingskategoriar og –reglar som innlæraren må meistre. Fleire av bøyingskategoriane har trekk som vert rekna som markerte trekk i norsk, som er kjende for å kunne vere utfordrande i norsk andrespråklæring. Døme på desse er adjektivbøyning i samsvar og grad, etterhengt artikkel i bunden form, passiv verbform og skilje mellom preteritum og perfektum (Selj & Ryen, 2008, s. 238). Eg fokuserer i størst grad på feilbøyingar i elevtekstane, då studien har fokus på rettskriving innanfor norsk morfologi. Dette vil gje meg kjennskap til kva utfordringar andrespråkselevane møter ved bøyning i ordklassane.

Eg har analysert bøyning av substantiv, adjektiv og verb både i tekstar skrivne av andrespråkselevar og tekstar skrivne av elevar med norsk morsmål.

Fyrstespråkstekstane fungerer som ei kontrollgruppe. Eg har undersøkt om det er skilnadar eller likskapar mellom gruppene, for å ytterlegare kunne seie noko om ordbøyinga i andrespråkstekstane. Datamateriale består av 98 andrespråkstekstar og 467 fyrstespråkstekstar skrivne av elevar på sjuande trinn. Desse er henta frå Normkorpuset, og er tekstar som vart samla inn gjennom Normprosjektet frå 2012 til 2014. Andrespråkstekstane har 5276 substantiv, 1376 adjektiv og 5486 verb, medan fyrstespråkstekstane har 20 661 substantiv, 3573 adjektiv og 20 798 verb. Alle tekstane er skrivne av elevar med bokmål som målform. Døme på ord og ordbøyingar vil difor vere skrivne på bokmål i denne oppgåva.

For å svare på problemstillinga har eg arbeidd ut frå følgjande forskingsspørsmål:

1. Korleis meistrar andrespråkselevane dei ulike bøyingskategoriane i substantiv, adjektiv og verb?
2. Kva ordklasse og bøyingskategori meistrar andrespråkselevane i lågast grad?
3. Kva ordklasse og bøyingskategori meistrar andrespråkselevane i høgast grad?
4. Kva viser ei samanlikning med ei kontrollgruppe sett saman av elevar med norsk morsmål?

1.2 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva er delt inn i seks kapittel. Etter denne innleiinga vil eg leggje fram det teoretiske rammeverket oppgåva byggjer på. Eg vil fyrst gjere greie for ulike perspektiv på norsk andrespråklæring. Vidare vil eg forklare morfologiske trekk ved norsk språk, og kva som kan vere utfordrande i andrespråklæring knytt til norsk morfologi. Her vil eg særleg greie ut om bøyingskategoriane i substantiv, adjektiv og verb. Læreplanane i grunnskulen knytt til grunnleggjande norsk og ordinær norskopplæring vil også verte lagt fram og forklart. Eg vil vidare presentere ulike perspektiv som seier noko om utviklingsmønsterane i andrespråklæring. Her vil eg trekkje fram mellomspråksteori, morfologisk utvikling i eit barnespråkleg perspektiv og prosjektet *God nok i norsk*. Eg vil avslutte kapittelet med tidlegare forskning som seier noko om innlærarar si tildeling av genus, bestemming og tempus i norsk andrespråklæring.

I kapittel 3 vil eg presentere det metodiske grunnlaget for studien. Eg vil greie ut om forskingsmetodane som er nytta, samt Normprosjektet og Normkorpuset kor datamateriale er henta frå. Vidare vil eg presentere sjølve studien. Eg vil gjere greie for mine val av informantar og framgangsmåten i analysearbeidet, med registrering og kategorisering. Her vil eg også greie ut om metodiske utfordringar ved studien. Til slutt vil eg diskutere oppgåva sin validitet og reliabilitet, samt etiske omsyn.

I kapittel 4 *Resultat* vil eg presentere resultata frå analysen av andrespråkstekstane, og diskutere desse i lys av resultata frå fyrstespråkstekstane. I kapittel 5 vil eg gjennom diskusjon svare på forskingsspørsmåla. Avsluttande vil eg i kapittel 6 trekkje ein

konklusjon på problemstillinga og drøfte kva forskning som kan vere aktuell og interessant på området vidare.

1.3 Omgrepsavklaring

Det er fleire omgrep som er sentrale i studien. Omgrepet *andrespråklæring* gjeld all innlæring av nye språk etter at fyrstespråket er etablert. Innlæringa går føre seg i målspråkssamfunnet (Brautaset, 2009, s. 166). I denne studien vil det seie at innlærarane lærer norsk språk i Noreg. Ein *innlærar* er følgjeleg ein person som lærer eit andrespråk, i dette tilfellet norsk (Brautaset, 2009, s. 167). Når andrespråklæringa går føre seg, har innlæraren eit *innlærarspråk* eller *mellomspråk*. Dette kan forklarast som innlæraren sin måte å nytte målspråket på (Brautaset, 2009, s. 167). *Målspråk* er språket innlæraren skal lære. I studien nyttar eg også omgrepa *andrespråkselevar* og *fyrstespråkselevar*. *Andrespråkselevar* vil seie elevar som har norsk som andrespråk. Med *fyrstespråkselevar* meiner eg elevar som har norsk morsmål. Såleis vil *andrespråkstekstar* vere tekstar som er skrivne av elevar med norsk som andrespråk. *Fyrstespråkstekstar* er tekstar som er skrivne av elevar med norsk morsmål.

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil eg fyrst presentere ulike perspektiv på norsk andrespråklæring. Eg vil trekkje fram språklæring både i eit barnespråkleg perspektiv og i eit andrespråksperspektiv. Vidare forklarar eg morfologiske trekk ved det norske språket, og kva som kan vere utfordrande i andrespråklæring knytt til norsk morfologi, med særleg fokus på ordklassane substantiv, adjektiv og verb. Læreplanane i norsk i grunnskulen vil også verte lagt fram og forklart. Deretter vil eg leggje fram ulike perspektiv som seier noko om utviklingsmønster i læringsprosessen av norsk som andrespråk. Til sist vil eg presentere tidlegare forskning og funn som seier noko om andrespråklæring knytt til norsk morfologi.

2.1 Norsk andrespråklæring

Ifølgje Kulbrandstad og Ryen (2018) er det ingen språklæringsteori som åleine kan forklare alle sider ved andrespråklæring (s. 28). Andrespråklæring er sett saman av læring av ulike delar av språket, og læring i ulike stadium av læringsprosessen. Det er

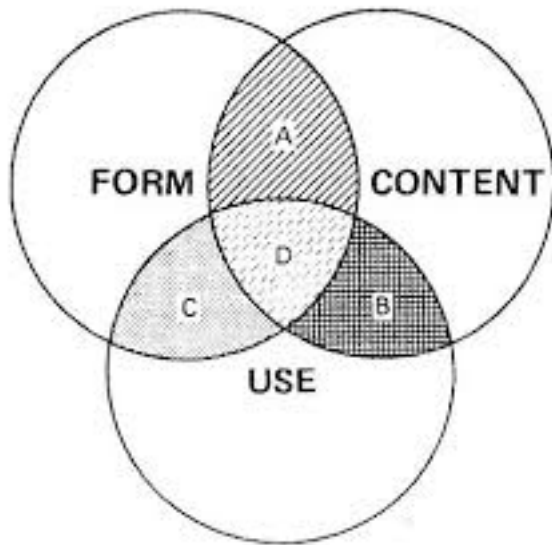
særleg tre hovudretningar innanfor andrespråkslæring som har bidrege til å utvikle andrespråkspadigmet til slik det er i dag. Dette er behavioristisk læringsteori, kognitiv læringspsykologi og sosiokulturell læringsteori. Behavioristisk læringsteori dreiar seg om tileigning av eit nytt sett vaner for åtferd, medan kognitiv læringspsykologi dreiar seg om tileigning av nye mentale ferdigheiter. Sosiokulturell læringsteori dreiar seg om deltaking i eit nytt sosialt og kulturelt felleskap (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28).

I moderne tid går det sentrale skiljet i andrespråksforskning mellom kognitiv og sosiokulturell læringsteori (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 29). Ved ei sosiokulturell tilnærming søkjer ein til sosialt orienterte forklaringar, medan ein ved ei kognitiv tilnærming søkjer psykologisk orienterte tilnærmingar. Vidare finst det fem overordna tema som er sentrale: språkleg innputt, utputt og interaksjon, målspråket, påverknad frå morsmålet, undervisinga si betyding, og motivasjon og identitet (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 30).

Eg vil trekkje fram to sentrale perspektiv på språklæring, som meir eller mindre byggjer på kognitiv og sosiokulturell læringsteori. Bloom og Lahey (1978) presenterer språklæring i eit barnespråkleg perspektiv, medan Golden (2014) presenterer språklæring i eit andrespråksperspektiv. Som ein kan sjå, er det mange fellestrekk mellom dei ulike perspektiva på språklæring.

Presentert med ein språkmodell (bilete 1 nedanfor) meiner Bloom og Lahey at dei tre hovudkomponentane *form*, *innhald* og *bruk* er grunnleggjande i utviklinga av eit språk (Bloom & Lahey, 1978, s. 11). Bloom og Lahey (1978) forklarar komponenten *form* som overflatetrekka i ytringar, i form av fonologi, morfologi eller syntaks (s. 15). Formsida dreiar seg altså om språket sin struktur: dei lingvistiske elementa som bind saman lydar og symbol med meining. Med andre ord er *form* reiskapane ein har for å knyte *form* til *innhald*. Innhaldssida vert forklart som språket si semantiske side (Bloom & Lahey, 1978, s. 15). Utviklinga av innhaldet i språket er avhengig av sambandet mellom kunnskapen ein har, og ulike kontekstar. Det held ikkje å ha kunnskap om namn på objekt. Ein treng også kunnskap om relasjonar mellom objekt. *Bruk* på den andre sida, handlar om ferdigheiter i å nytte språket si form- og innhaldsside i samhandling med andre (Bloom & Lahey, 1978, s. 15). Det dreiar seg om sosialt og kognitivt bestemte val,

avhengig av føremålet med kommunikasjonen. Det er ei heil rekkje forhold som må verte vurdert, som til dømes mottakaren, forholdet mellom mottakaren og avsendaren, samt kommunikasjonssituasjonen.



Bilete 1: Bloom og Lahey sin språkmodell (1978)

Bloom og Lahey presiserer at språket ikkje vil fungere optimalt før alle komponentane er integrert i eit tett samspel, som vist i bilete 1 (Bloom & Lahey, 1978, s. 23). Det er fyrst ved form-, innhalds- og brukskompetanse at ein kan oppnå språkleg kompetanse. Ein må lære den språklege koden og språket sitt system for å få ei *form* som kan representere det språklege *innhaldet*. I tillegg må ein kunne kjenne att ulike sosiale og kulturelle omgjevningar som krev ulik *bruk* av språket (Bloom & Lahey, 1978, s. 23). Det er tydeleg at språkleg kompetanse er eit samspel mellom kognitive, lingvistiske, sosiale og kulturelle reglar som påverkar og styrer det ein seier og forstår. Bloom og Lahey sitt perspektiv på språklæring har altså fellestrekk med sosiokulturell- og kognitiv læringsteori presentert som hovudretningar i andrespråksforskinga og -læringa.

Golden (2014) presenterer språklæring i eit andrespråksperspektiv. Også hennar perspektiv byggjer på at språkleg kompetanse kan delast i formell (form), semantisk (innhald) og pragmatisk (bruk) kunnskap (s. 70). Eg vil her gå meir i djupna på komponenten *form*. Golden (2014) forklarar formell kunnskap med det å ha kjennskap til ordet si form (s. 70). Med dette meiner Golden at innlæraren må kjenne til dei ulike

bøyings- og avleiingsmoglegheitene eit ord har, og om språket uttrykkjer dette gjennom suffiks: vite i kva rekkjefølgje dei ulike bøyings- og avleiingsformativa kjem. Å kjenne til eit ord sine bøyingsmoglegheiter føreset at ein veit kva ordklasse ordet høyrer til. Å kjenne til ordet sine avleiingsmoglegheiter vil mellom anna seie å vite om det finst avleiingssuffiks som gjer at ordet kan verte endra og følgjeleg skifte ordklasse, eller avleiingsprefiks som kan gje ordet ein annan syntaktisk konstruksjon (Golden, 2014, s. 70).

Monsen og Randen (2017) meiner at innlæraren må utvikle språkleg medvit for å verte merksam på formelle og strukturelle trekk ved språket, altså ordet si formside (s. 93). Språkleg medvit dreiar seg om å kunne rette fokus mot språket si formside og kunne sjå språket frå utsida. Det inneber å byte perspektiv frå språkleg innhald til form. Monsen og Randen (2017) trekkjer fram at innlæraren også må ha morfologisk medvit (s. 98). Sistnemnde vert forklart som evna til å rette eksplisitt merksemd mot språket sin grammatikk, særleg mot morfema som einingar. Morfologisk medvit er viktig for innlæraren si skriveutvikling. Også medvit rundt morfologiske trekk i morsmålet kan ha betydning, i den form av at det kan bidra til å gjere språklæringa enklare (Monsen & Randen, 2017, s. 98).

Øzerk (2016) skriv at språklæring og -utvikling er avhengig av ordlæring, og at utvikling av ordforrådet har avgjerande betydning for språkutviklinga (s. 133). Utvikling av ordforrådet heng saman med fire språklege delferdigheiter, kor to av desse er knytt til nettopp ordklassar og ordbøyning. Ved produktivt ordforråd forstår innlæraren ordet riktig når han eller ho les, og nyttar ordet korrekt under skriving. Ved ekspressivt ordforråd kan han eller ho også nytte ordet korrekt under samtale (Øzerk, 2016, s. 134).

2.2 Morfologiske trekk ved norsk språk

Det norske språket består av meir enn 300 000 ord (Hovdenak, 2009). I Norsk referansegrammatikk (1997) vert eit ord definert som ei meiningsberande eining som kan verte uttala med eige sjølvstendig trykk (s. 15). Faarlund, Lie og Vannebo (1997) peikar på at dei enkelte delane av eit ord ikkje kan byte plass eller verte skilde frå kvarandre ved at eit anna ord vert skote inn (s. 15). Dei enkelte orda i norsk språk er ulike med omsyn til kompleksitet og indre oppbygging (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997,

s. 16). I norsk er nokre ord rotord som ikkje kan verte delt opp i mindre delar, til dømes innhaldsordet *bil*, i likskap med funksjonsord som *den*. I samanheng med ulike affiks eller samansetningar vert det vidare danna nye ord av rotorda (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 16). Éin type affiks er eit suffiks som bidreg til at ordet skiftar form. Elementet som vert sett inn verkar då som bøyingsformativ i staden for å danne eit nytt ord, til dømes når *bil* får forma *bilen*. Eg vil også trekkje inn at alle orda i norsk består av vokalar og/eller konsonantar. Eit kjend trekk ved det norske språket, er at det har langt fleire vokalar enn dei fleste andre språk. Likevel har norsk også konsonantopphopingar i større grad enn andre språk. Molander og Skauge (2009) trekkjer fram at konsonantar ikkje kan stå ved sida av kvarandre i fleire andre språk (s. 211). Konsonantane må verte skilde med ein vokal. Konsonantopphopingar kan såleis skape problem for ein innlærer, mellom anna ved ordbøying (Molander & Skauge, 2009, s. 211).

Når eit ord består av meir enn berre ei rot, er det altså resultat av anten samansetning, avleiing eller bøying (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 16). Eitt og same ord kan inngå i ulike grammatiske samanhengar, altså høyre til ulike ordklassar (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 45). Til dømes ordet *bestemt* kan vere både adjektiv: han er *bestemt*, og verb i perfektum: jeg har *bestemt* det. Desse eigenskapane gjer at norsk er karakterisert som eit svakt syntetisk språk. Innan morfologisk typologi skil ein mellom analytiske og syntetiske språk. Eit analytisk språk har lite morfologi, som til dømes vietnamesisk og kinesisk, medan eit syntetisk språk har morfologi i større grad, som til dømes somali, tyrkisk og polsk (Monsen & Randen, 2017, s. 52).

I kapittel 1 *Innleiing* la eg fram dei ti landa flest innvandraranar i Noreg kjem frå. Dei fleste har polsk morsmål, som er eit syntetisk språk. Når det gjeld resten av språka er også dei aller fleste av desse syntetiske. Svensk er i likskap med norsk eit svakt syntetisk språk. Blant innvandraranane i Noreg har altså dei fleste eit morsmål som er syntetisk. Det vil seie at dei fleste som lærer norsk som andrespråk, er kjende med at språk kan uttrykkje meining ved hjelp av bøying. Nokre av dei må gjerne derimot få forståing for at det er noko *mindre* morfologi i norsk språk, enn i deira morsmål.

Sjølv om norsk er eit svakt syntetisk språk, kor mange forhold vert uttrykt ved hjelp av bøying, har språket også andre hjelpemiddel. Døme på dette er funksjonsord som

hjelpeverb og preposisjonar (Monsen & Randen, 2017, s. 52). Funksjonsord, også kalla grammatisk ord, har på mange måtar dei same funksjonane som bøyingsformativ. I eit isolerande språk som til dømes vietnamesisk, vert den grammatisk informasjonen uttrykt gjennom funksjonsord og ordstilling (Golden, 2014, s. 42).

Orda i det norske språket utgjør ulike ordgrupper, ut frå deira felles kjenneteikn som følgje av deira oppbygging. Ein kan mellom anna gruppere orda ved å sortere dei i motsetningspar som viser til ulike karakteristika. Døme på dette er innhalds- og funksjonsord, konkrete og abstrakte ord, fagord og daglegdagse ord, kjensle- og helsingord eller formelle og uformelle ord (Golden, 2014, s. 41).

I norsk språk er det i hovudsak tradisjon å samle orda i ulike ordklassar, ei inndeling som også er nytta i denne studien (Golden, Donald & Ryen, 2014, s. 9). Ein skil mellom opne og lukka ordklassar. Opne ordklassar inneheld store mengder ord og det vert stadig danna fleire (Wangensteen, 2015, s. 1549). Om lag 96% av alle oppslagsorda i ei norsk ordliste er substantiv, verb og adjektiv, som alle er opne ordklassar. Substantiv er den aller største gruppa (Golden, Donald & Ryen, 2014, s. 9).

Dei ulike ordklassane har ulike bøyingskategoriar dei er assosiert med, og følgjeleg ulike bøyingsmønster og –reglar. Det finst fleire kriterium som seier kva ordklasse kvart ord høyrer til i, og dimed korleis ordet skal verte korrekt bøygd. Rønning (2014) trekkjer fram morfologiske, syntaktiske og semantiske kriterium som tenleg å nytte (s. 62). Det morfologiske kriteriet seier at alle orda som kan verte bøygd på same måten, høyrer til same ordklasse (Rønning, 2014, s. 62). Orda har ulike bøyingskategoriar og bøyingsmorfem til felles. Bøyingskategoriar er typar av innhald som kjem fram i bøyingsystemet i språket. I norsk er dette genus, tal, bestemming, grad, tempus, kasus, modus og aktiv/passiv (diatese) (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 19). Faarlund m.fl. (1997) presiserer at bøyning alltid er produktiv og gjeld generelt for ei heil klasse med ord (s. 51).

Ifølgje Berggreen, Alver og Sørland (2012) har innlæraren fyrst og fremst to hovudutfordringar i norsk andrespråklæring (s. 74). Desse byggjer meir eller mindre på komponentane som er naudsynte for språkleg kompetanse, presentert i delkapittel 2.1. Berggreen m.fl. (2012) trekkjer fyrst fram dei kvalitative og systematiske sidene ved

å lære seg orda i målspråket. Innlæraren må lære seg kva eigenskapar som går att ved orda (Berggreen, Alver & Sørland, 2012, s. 74). Kva delar er orda sett saman av, og kva variantar kan eit ord ha? Korleis vert nye ord lagt til i språket? Som vist i delkapittel 2.1 held det derimot ikkje berre å lære dei ulike bøyingskategoriane i eit språk. Innlæraren må også lære bruksområdet til dei ulike formene. Dette er det Berggreen m.fl. (2012) omtaler som dei kvantitative sidene ved å lære seg orda i eit nytt språk. Det dreiar seg om å meistre bruken av orda, kommunikative krav og ei stor mengd ord på ulike livsområde (Berggreen, Alver & Sørland, 2012, s. 74).

Det er likskapar og ulikskapar mellom språka i verda, knytt til språka sin struktur og deira strukturelle trekk. I ei samanlikning av alle språka finst det trekk som er frekvente og trekk som er sjeldne. Nokre trekk finst i alle språk, som til dømes bruk av verb og substantiv. Andre trekk er meir sjeldne, og ein snakkar då om typologisk markertheit (Monsen & Randen, 2017, s. 48). Golden og Donald (1990) trekkjer fram at bøyingsmønster sjeldan er mogleg å overføre frå eit språk til eit anna. (s. 24). Berggreen m.fl. (2012) viser til at bøyingar er eit utprega trekk ved norske ord (s. 76). Det er viktig at innlæraren forstår at bøyingsformativ har innhald og ei uttrykksside. Ved å bøye eit ord får ein fleire former av ordet, og ein får uttrykt eit sideinnhald som er aktuelt å knyte til ordvariantane. Innlæraren må vere observant på at bøyinga har eit svakt trykk og alltid kjem sist i ordet. Dette gjer at det kan vere vanskeleg å forstå kva bøyingsformativa informerer om, samt kva bokstavar endinga omfattar. Ifølgje Berggreen m.fl. (2012) er det fleire faktorar som påverkar innlæringa av bøyingsfenomenet i norsk morfologi (s. 76). Ein faktor er kor lett det er å avgrense bøyingsformativa. Andre sentrale faktorar er kor mange bøyingsvariantar det finst, og kor lett det er å forstå innhaldet i bøyinga. I tillegg har det betydning kor vanleg det er å uttrykkje det aktuelle bøyingsinnhaldet ved den ordklassen det gjeld (Berggreen, Alver & Sørland, 2012, s. 76).

Ordklassane substantiv, adjektiv og verb opptre med fleire bøyingskategoriar i kvar klasse. Dei ulike bøyingskategoriane vil no bli presentert, samt kva trekk ved desse som er kjende for å kunne vere utfordrande for ein innlærer.

2.2.1 Substantiv

Då alle språka i verda har ein ordklasse som svarar til substantiv, vil denne ordklassen vere kjend for alle innlærarar. Fellesnamn i substantivklassen i norsk har bøyingsformer som uttrykkjer tal og bestemming. Dei har også ibuande grammatisk genus, som kjem fram i forma på ord som vert bøyde i samsvar med substantivet, samt i form av nokre bøyingsformativ (Kulbrandstad, 2005, s. 140). I norsk har ein tre genus: maskulinum (hankjønn), femininum (hokjønn) og nøytrum (inkjekjønn). I bokmål finst det etter rettskrivingsendringa i 2005 to alternative system når det gjeld talet på genus: anten trekjønssystemet eller eit tokjønssystem med felleskjønn og inkjekjønn. Det vil i praksis seie at alle hokjønnsorda i bokmål alternativt kan vere hankjønnsord (Berg-Olsen, 2017). Å skilje mellom to eller tre kjønn er også vanleg i andre språk i verda. Nokre språk har derimot ingen genusforskjellar i sin morfologi.

Eit morfologisk kriterium for substantiv er at dei kan ha ubunden artikkel føre seg. Denne er avhengig av genus, og er anten *en*, *ei* eller *et* (Wangensteen, 2015, s. 1549). Alle fellesnamna vert kategorisert i eit bestemt genus. Ifølgje Golden og Donald (1990) kan det likevel vere vanskeleg for innlæraren å lære riktig kjønn på norske substantiv, då det finst få reglar for kva kjønn eit ord høyrer til, og dimed for kva artikkel ein skal nytte (s. 16). Det som gjer genus spesielt komplisert i norsk, er at ubunden artikkel og bøyinga av adjektiv og eigeomspronomen også heng saman med substantivet sin genus, som til dømes i setninga *et nytt fag* (Selj & Ryen, 2008, s. 230).

Vidare kan substantiva i norsk som nemnd verte bøyde i tal og bestemming og til saman ha fire former. Dei kan verte bøyde i eintal og fleirtal samt i bunden og ubunden form. Bøyinga i bestemming er bunden til bøying i tal, slik at ei bøyingsform som uttrykkjer tal, samtidig uttrykkjer bestemming. Substantiva kan opptre i former som viser bestemming ved at dei får tildelt ein etterhengt bunden artikkel: *-en*, *-a*, *-et* (eintal) eller *-ene*, *-a* (fleirtal) (Wangensteen, 2015, s. 1549). Bunden artikkel kan verte definert som eit suffiks som uttrykkjer bestemming og som endrar seg i genus og tal i samsvar med ordet det er knytt til. *Bil+en* (mask. eintal), *hus+et* (nøytrum eintal), *bil+ene* (mask. fleirtal) (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 19). Golden og Donald (1990) trekkjer fram at den etterhengte artikkelen i bunden form som me nyttar i norsk, berre er i bruk i

nokre få andre språk (s. 16). For nokre innlærarar kan det difor også vere vanskeleg å få forståing for korrekt bruk av bestemming.

Når det gjeld ubundne former, er ubunden form eintal vanlegvis angjeve med ubunden artikkel, til dømes *en sykkel*, medan ubunden form fleirtal vanlegvis har endinga *-er* i hankjønn/hokjønn: *flere dager*. I inkekjønn er det anten inga ending eller *-er*: *ett egg*, *flere egg*, *flere blader* (Kulbrandstad, 2005, s. 143)

I setningar med adjektiv føre substantivet, nyttar ein førestilt bunden artikkel i norsk. I slike tilfelle har norsk dobbel bestemming, til dømes med både artikkel *det* og substantivending *-et* (nøytrum). I tillegg må substantivet verte bøygd i bunden form (Selj & Ryen, 2008, s. 232). I alle språk er det mogleg å uttrykkje om det er tale om bestemte gjenstandar eller gjenstandar generelt. Det er derimot store variasjonar mellom dei ulike språka når det gjeld korleis bestemminga vert uttrykt. For innlærarar med morsmål som ikkje nyttar bunden form, kan det vere vanskeleg å vite når ein skal nytte denne forma (Selj & Ryen, 2008, s. 232).

Ved bøyging i tal nyttar ein formene eintal og fleirtal. Eintalsforma er normalt lik stamma av ordet, medan fleirtal vert uttrykt ved ei ending som vert lagt til eintalsforma eller i form av indre bøyging. Ein kan også sjå ein kombinasjon av desse ved nokre ord. Ordet *båt* vert bøygd til *båter*, *mann* til *menn* (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 19). At substantiv vert bøygd i eintal og fleirtal er nokså vanleg i fleire andre språk. Golden og Donald (1990) presiser at det derimot ikkje vil seie at systemet for bøyging i tal er det same i dei ulike språka (s. 15). I vietnamesisk skil ein ikkje mellom eintal og fleirtal (Golden & Donald, 1990, s. 15).

Substantiva vert også delt inn i sterke og svake substantiv. Kjenneteikn på svake substantiv er at dei får *-e* i ubunden form eintal, medan dei sterke substantiva har nullbøyging i denne forma. Desse endar typisk på ein konsonant (Kulbrandstad, 2005, s. 150). Desse substantivformene kan begge følgje regelrette bøyingsmønster. Nokre substantiv er derimot uregelrette. Ved desse er det kjend at rotvokalen endrar seg ved bøyging. Eit døme er substantivet *mann*: *mann* – *mannen* – *menn* – *mennene*.

2.2.2 Adjektiv

Adjektiv er den ordklassen som vert bøygd mest i det norske språket. Golden og Donald (1990) peikar på at adjektivbøying difor kan verte opplevd som noko ukjend og vanskeleg for ein innlærer, då mange språk har langt færre adjektiv. (s. 17). Bøyinga er også på fleire måtar ulik frå andre språk i verda (Golden & Donald, 1990, s. 17).

Alle adjektiv i norsk vert bøygde i anten grad eller samsvar. Samsvarsbøygde adjektiv vert bøygde i samsvar med substantivet som er kjerneordet i ordgruppa: *en pen hage, et pent hus, det pene bordet, de pene hagene, flere pene hager* (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 22). Kulbrandstad (2005) presiserer at substantivet si form avgjer kva bøyingsform adjektivet skal ha (s. 151). Samsvarsbøygde adjektiv kan dimed uttrykkje tal, genus og bestemming. Står substantivet i ubunden form eintal, viser adjektivet kva genus substantivet har (Kulbrandstad, 2005, s. 151). I bunden form får adjektivet ei *e*-ending. Dette er ikkje eit trekk ved særleg mange andre språk.

Golden og Donald (1990) trekkjer fram at gradbøying truleg er ukjend for mange innlærarar (s. 18). Det er tre trinn i gradbøyinga av adjektiv i norsk språk: positiv, komparativ og superlativ (Rønning, 2014, s. 70). Adjektiv i positiv har bøying utan ending. Komparativ vert vanlegvis uttrykt med bøyingsformativa *-(e)re* og superlativ ved *-(e)st* i bokmål (med eller utan vokalveksling i rota): *pen – penere – penest*. *Pen* er døme på eit regelrett adjektiv som får fast bøyingsmorfem. Ved uregelrette adjektiv i norsk kan vokalen i endinga falle bort, som til dømes i *stor* der *-ere* og *-est* får ei samantrekning til *-re* og *-st*: *stor – større – størst* (Wangensteen, 2015, s. 1552).

Nokre adjektiv har bøying med ulike stammer, som adjektivet *liten – mindre – minst*. Andre adjektiv vert gradbøygde med hjelpeorda *mer* og *mest*: *oppmerksom – mer oppmerksom – mest oppmerksom*. Nokre adjektiv kan ikkje verte gradbøygde grunna at eigenskapane deira ikkje kan verte graderte, til dømes *gift* og *gravid*. Ved nokre samansette adjektiv uttrykkjer føreledda høgast mogleg grad. Desse orda kan såleis ikkje verte bøygde ytterlegare: *steinhard*. Faarlund m.fl. (1997) trekkjer fram at også ordenstal kan verte rekna som adjektiv, då dei oppfører seg syntaktisk som adjektiv: *den første, beste* (s. 22).

I dei fleste språk uttrykkjer ein samanlikning, men ikkje naudsynlegvis ved bruk av ei eiga form av adjektivet (Golden & Donald, 1990, s. 18). Ifølgje Golden og Donald (1990) er det likevel mange som meistrar adjektivbøying etter relativt kort med mykje øving på det formelle, trass langt færre adjektiv i morsmålet (s. 24). Golden og Donald forklarar at dette kan ha samanheng med at bruken av dei ulike bøyingsformene i adjektiv i dei fleste tilfelle er avhengige av substantivet (Golden & Donald, 1990, s. 24).

2.2.3 Verb

Alle språka i verda har også ein ordklasse som svarar til verb, og i likskap med substantiv vil også verbklassen vere kjend for alle innlærarar. Verbet sine funksjonar og bøyingsmønster kan derimot variere mykje mellom dei ulike språka. Nokre språk har ingen former for bøyning av verb, til dømes vietnamesisk. Andre språk har derimot bøyingsmønster som liknar mønstera i verbklassen i norsk, til dømes polsk (Golden & Donald, 1990, s. 12). Verba i norsk har mange bøyingsformer. Det er vanleg å dele formene inn i to hovudgrupper: finitte og infinitte former (Kulbrandstad, 2005, s. 119). Presens, preteritum og imperativ er finitte former. Infinitte former er infinitiv, presens partisipp og perfektum partisipp. Nokre finitte verbformer uttrykkjer tempus og modus i bøyinga: *kjører* (presens), *kjørte* (preteritum), medan andre berre uttrykkjer modus: *kjør!* (imperativ) (Kulbrandstad, 2005, s. 118). Infinitiv uttrykkjer sjølve verbinnhaldet utan markering av tempus eller modus, medan partisipp gjev ein indirekte tidsmarkering (Kulbrandstad, 2005, s. 119).

Tempus er den største bøyingskategorien i verbklassen i norsk. Ved endingar eller vokalskifte kan ein sjå at noko føregår i fortid, notid eller framtid (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 22). I norsk er det grammatisk sett berre to ordinære tempus: presens og preteritum (Rønning, 2014, s. 65). For å nytte andre tempusformer nyttar ein omskrivne eller samansette verbformer, ved hjelpeverb og hovudverb. Med dette får me eit presens- og eit preteritumssystem i norsk.

I nokre språk er det ikkje vesentleg å uttrykkje tidsforhold, som det er i norsk. Selj og Ryen (2008) trekkjer fram at det er skilnadar mellom språka i verda når det gjeld kva ein uttrykkjer ved hjelp av verb, kor mange former verba har og korleis formene vert nytta (s. 237). Språk som har eigne former for aspekt legg mindre vekt på å uttrykkje

tidsforhold og har dimed gjerne få tempusformer (Golden & Donald, 1990, s. 14). Bøyingskategorien tempus kan difor vere vanskeleg å meistre for nokre innlærarar. I norsk finst det ikkje eigne bøyingsformer som uttrykkjer aspekt. Det er likevel mogleg å forstå kva omgrepet dreiar seg om ved å samanlikne ulike former av verbet (Golden & Donald, 1990, s. 14). I norsk språk kan det vere særleg vanskeleg å velje mellom ulike former når ein skal vise til at noko gjekk føre seg i fortida. Det behøver ikkje å vere forskjell i tid mellom preteritum og presens perfektum. Selj og Ryen (2008) trekkjer fram skilje mellom preteritum og perfektum som eit vanskeleg trekk i norsk for mange innlærarar (s. 238).

Eit kjend trekk i andrespråk er morfologisk forenkling. Dette viser seg ofte ved verbbøyning, ved at innlæraren utelet bøyingsendingar eller nyttar éi form til erstatning for andre, til dømes ved å nytte presensform i staden for preteritum (Selj & Ryen, 2008, s. 145). Innlærarar har ein tendens til å unngå bestemte konstruksjonar. Dei kan meistre konstruksjonane, men dersom dei ikkje har dei i morsmålet sitt har dei likevel vanskeleg for å nytte dei effektivt. Dette gjeld særleg bruk av passiv verbform, som er eit markert trekk ved norsk verbmorfologi (Selj & Ryen, 2008, s. 243). I dei fleste språka i verda er verbformene aktive. Verbformene kan derimot også vere passive i norsk. Dei fleste verba har former som vert nytta når subjektet ikkje uttrykkjer agens. Dette kallar me passive verbformer: den første konferansen skal *arrangeres* neste måned (Kulbrandstad, 2005, s. 126). Passiv vert mykje brukt i norsk i forhold til i mange andre språk (Selj & Ryen, 2008, s. 241).

Verba vert delt inn i regelrette og uregelrette verb i norsk. Verb som vert bøygde slik at alle bøyingsformene passar til mønsteret i ein av klassane, er regelrette verb. Om ein eller fleire av formene fell utanom mønsteret for klassen verbet høyrer til, er det eit uregelrett verb (Kulbrandstad, 2005, s. 132). Svake verb har fleirstava preteritum med bøyingsformativ: *brukte, danset/dansa, sydde*. Sterke verb har einstava preteritum utan bøyingsformativ: *skjöt, stakk, så, sang*. Desse verba får ofte veksling i stammevokalen mellom ulike former, medan svake verb sjeldan får veksling i stammevokalen (Kulbrandstad, 2005, s. 132).

Ordklassane substantiv, adjektiv og verb er altså assosiert med ulike bøyingskategoriar. Nokre av desse vil vere meir ukjende enn andre for innlæraren. Dette avhenger av hans eller hennar morsmål eller tidlegare andrespråk. I motsetnad til substantiv og verb, er adjektiv ein ordklasse som kan verte opplevd som meir ukjend for ein innlærer. Likevel er bøyingsfenomenet og dei ulike bøyingskategoriane i norsk nokså frekvente. Dette kan vere til hjelp i andrespråklæringa.

2.3 Læreplanen i norsk

Minoritetsbarn i Noreg skal lære seg norsk som andrespråk, i hovudsak gjennom utdanningssystemet. Eg vil no trekkje fram dei ulike læreplanane i norskfaget (ordinær norskopplæring og grunnleggjande norsk) og diskutere kompetansemåla som kan knytast til norsk morfologi. Skulen følgjer læreplanen for ordinær norskopplæring i opplæringa av majoritetselevar. Opplæringslova (1998) §2-4 (grunnskulen) seier at "elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen". Minoritetselevane skal få opplæring etter læreplanen i grunnleggjande norsk. Om naudsynt har elevane også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. Eg har ikkje fått fastslått om andrespråkelevane i Normkorpuset følgjer ordinær opplæring eller opplæring i grunnleggjande norsk. Kvaliteten på tekstane, i høve til morfologi, viser at språket kan verte klassifisert som målspråksnært norsk. Ein kan truleg anta at informantane følgjer ordinær norskopplæring. Eg vil likevel også trekkje fram læreplanen i grunnleggjande norsk, for å vise i kva omfang kompetansemåla legg vekt på norsk morfologi.

Læreplanen i grunnleggjande norsk

Læreplanen i grunnleggjande norsk er nivåbasert, aldersuavhengig og gjeld for elevar med ulik alder og erfaringsbakgrunn. Opplæringa skal ivareta lese- og skriveopplæringa og bidra til å utvikle elevane sitt ordforråd og deira omgrepsforståing i ulike fag (Udir, 2007, s. 1).

Hovudområda *lese og skrive* og *språklæring* er sentrale i læreplanen. Hovudområdet *lese og skrive* handlar om skriftleg kommunikasjon og utvikling av lese- og skrivekompetanse. Utvikling og utviding av ordforråd og omgrep i ulike fag og tema er

sentralt her. Området *språklæring* dreiar seg om kva det inneber å lære seg eit nytt språk. Det omfattar også språket i bruk og språket som system. Sentralt er også eit samanliknande perspektiv på eige morsmål og norsk. Språklæringsstrategiar og utvikling av språkkompetanse er også dekkja (Udir, 2007, s. 2).

Kompetansemål etter nivå 1, *språklæring*, seier mellom anna at eleven skal:

- *Sammenligne språklyder, ord og uttrykk på morsmålet og norsk*

(Udir, 2007, s. 5)

Her har eleven sitt morsmål ei betydning for læringa. Eleven skal ha kjennskap til sitt eige morsmål og strukturane i språket, og kunne sjå dette i samanheng med strukturane i målspråket. Å samanlikne språklydar og ord vil kunne hjelpe eleven å sjå likskapar og ulikskapar mellom språka, mellom anna ved det morfologiske aspektet ved språka.

Etter nivå 2 *språklæring*, skal eleven:

- *Identifisere og beskrive ulike ordklasser og funksjonene til disse ordklassene*
- *Beherske ulike strategier for å lære nye ord og begreper*
- *Bruke egne erfaringer til å snakke om likheter og forskjeller mellom norsk og eget morsmål*

(Udir, 2007, s. 6)

Også her vert likskapar og ulikskapar mellom norsk og eige morsmål trekt fram. Eleven skal no ha kjennskap, til samt kunne ta i bruk, grunnleggjande strukturar ved norsk språk. Etter nivå 2 skal eleven kjenne att og skildre funksjonane til mellom anna substantiv, adjektiv og verb. Det er ikkje oppført at dei skal meistre *bruken* av ordklassane og bøyingskategoriane i desse. Det vert derimot også skildra at dei skal meistre ulike strategiar for å lære nye ord, kor bøyingskategoriar og –reglar vil vere ein sentral faktor i læringa.

Etter nivå 3 *lese og skrive*, skal eleven:

- *Bruke et variert ordforråd for å uttrykke følelser og meninger i egen skriving*
- *Bruke regler for ortografi, tegnsetting og setningsstrukturer i egen skriving*

(Udir, 2007, s. 7)

Etter nivå 3 er det tydeleg at eleven skal kunne *bruken* av reglane i norsk språk. Innanfor reglar for ortografi vil morfologi og bøyingskategoriane i norsk truleg vere sentrale læringsområde.

Det er altså fleire kompetansemål ein kan knyte til morfologi. Det er tydeleg at elevane skal ha opplæring i det morfologiske aspektet ved språket, og utvikle form-, innhald- og brukskompetanse i bøyning.

Læreplanen for ordinær norskopplæring

Når elevane har tilstrekkeleg kompetanse, skal dei følgje læreplanen for ordinær norskopplæring. Føremålet med denne læreplanen er å utvikle elevane sin språkkompetanse ut frå dei evner og føresetnadar den enkelte har. Elevane sin språklege tryggleik og identitet skal verte styrka og deira språkforståing utvikla. Elevane skal få eit godt grunnlag for meistring av både bokmål og nynorsk i samfunns- og yrkesliv (Udir, 2013, s. 1).

Skriftleg kommunikasjon er eit av hovudområda i læreplanen. I læreplanen kjem det tydeleg fram at "God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker" (Udir, 2013, s. 2).

I kompetansemåla i norsk etter fjerde trinn skal elevane kunne skildre ordklassar og deira funksjon, som minoritetsselevane skulle etter nivå 2 språklæring. I måla etter sjuande trinn er ikkje omgrepet ordklassar nytta, men det er likevel fleire kompetansemål som syner at elevane skal ha kunnskap om bøyingskategoriane i norsk og bruken av desse. Ein kan sjå at mange av kompetansemåla meir eller mindre er knytt til kompetanse i morfologi.

Innanfor området *skriftleg kommunikasjon* etter 7. trinn skal eleven mellom anna:

- *Mestre sentrale regler i formverk og ortografi og skrive tekster med variert setningsbygning og funksjonell tegnsetting*

(Udir, 2013, s. 8)

Eleven skal altså meistre sentrale reglar i formverk og ortografi, noko som inkluderer bøyingskategoriane og –reglane i dei ulike ordklassane. Bøying i tempus, bestemming, tal og genus er døme på sentrale bøyingskategoriar som vil vere i fokus i opplæringa. Kompetansemåla i læreplanen for ordinær norskopplæring ber naturlegvis ikkje preg av samanlikning mellom morsmål og målspråk. Innanfor området språk, litteratur og kultur heiter det derimot at eleven skal gi døme på likskapar og ulikskapar mellom munnleg og skriftleg språk (Udir, 2013, s. 8). Eleven skal også kunne vise korleis tekstar er bygd opp med omgrep frå grammatikk og tekstkunnskap, i tillegg til å utføre grunnleggjande setningsanalyse. Eit siste kompetansemål eg vil trekkje fram er at eleven også skal vurdere eigne tekstar med utgangspunkt i eigne opplevingar og med forståing for språk og innhald (Udir, 2013, s. 8).

2.4 Utviklingsmønster i norsk andrespråklæring

I delkapittel 2.2 presenterte eg dei mest kjende bøyingskategoriane i norsk og kva som er kjend for å vere utfordrande ved desse for ein innlærer. I førre delkapittel såg me at elevane i ordinær norskopplæring skal meistre nettopp formverket i norsk. På vegen mot meistringa av norsk formverk, vil innlæraren gå gjennom ulike utviklingsfasar og møte ulike utfordringar. Selj og Ryen (2008) trekkjer fram at utfordringane i skriveopplæringa i høg grad varierer i takt med kor språk- og skriftkyndig innlæraren er (s. 134). Me kan dele utviklinga av andrespråket opp i ulike utviklingsfasar som gjeld for fleire innlærarar. Andrespråklæringa går nemleg føre seg i omtrent same rekkjefølgje hos dei ulike innlærarane. Det finst fellestrekk i kva innlærarane meistrar etter kort tid og kva som tek lenger tid å meistre. Eg vil fyrst trekkje fram Larry Selinker og hans mellomspråksteori, som seier noko om utviklinga i andrespråklæring. Deretter vil eg trekkje fram Matre (2009) sitt perspektiv på utvikling av barn si morfologiske utvikling, som har fellestrekk med mellomspråksteorien. Til sist vil eg presentere utviklingsfasane som er utarbeidd frå prosjektet *God nok i norsk* (2007-2010). Berggreen, Alver og Sørland (2012) syner kjenneteikn ved mellomspråket i dei ulike fasane, som kan vere felles for fleire innlærarar.

2.4.1 Mellomspråksteori

Larry Selinker er ein forskar med røter i kognitiv teori. Hans sentrale oppfatning er at den som lærer eit nytt språk, dannar reglar på bakgrunn av indre kapasitet til å skape

reglar om språket frå den inputten ein mottar. På bakgrunn av reglane ein tileignar seg, vert ein i stand til å produsere og forstå nye ytringar (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 31).

I 1972 presenterte Selinker ein teori kalla *Mellomspråksteori* som danna grunnlaget for andre språkforskarar si oppfatning. Denne oppfatninga gjekk ut på at ein lærer andrespråk av seg sjølv gjennom ein aktiv og kreativ tilarbeidingsprosess, ved hjelp av innebygde språklæringsmekanismer, under føresetnad av at ein får nok språkleg stimulans (Selinker, 1972).

Selinker skriv i sin artikkel *Interlanguage* (1972) at språksystemet til ein innlærer korkje er likt systemet i morsmålet eller målspråket (s. 214). Ifølgje Selinker dreiar ikkje andrespråklæring seg utelukkande om eitt morsmål og eitt målspråk, men også eit mellomspråk. Sjølv om innlæraren har som mål å lære seg målspråket og har fokus på språkstrukturen i det nye språket, er hans eller hennar språksystem målspråksavvikande. Det er ulikt frå både morsmålet og målspråket. Selinker presenterer difor mellomspråk som eit eige autonomt språksystem som inneheld egne reglar som innlæraren følgjer (Selinker, 1972, s. 214). Jamleg i språklæringsprosessen vert nye regelsystem bygd opp, og dimed nye språksystem. Kvart system utgjør eit nytt mellomspråk og ei ny utviklingsfase. Det er eit breitt kontinuum mellom svake og sterke mellomspråk.

Språklæringsprosessen hender ifølgje Selinker (1972) gjennom hypotesedanning (s. 214). Gjennom kognitive prosessar utviklar innlæraren ein språkleg hypotese som han eller ho prøver ut i kommunikasjon med andre. Hypotesen er anten korrekt eller ukorrekt, og vert følgjeleg bekrefta eller avkrefta. Om ein hypotese vert avkrefta, vil innlæraren forsøkje nye hypotesar. Desse er observert frå målspråket. Regelsystema vert bygd opp etter kvart som innlæraren finn fram til dei riktige reglane, og språket vert gradvis i samsvar med målspråket (Selinker, 1972, s. 214).

Som nemnd inneheld mellomspråk målspråksavvikande feil. Selinker (1972) presenterer fleire variablar å ta omsyn til, når ein skal forklare feil i språkssystema. Ifølgje Selinker vil feil anten vere konsekvens av overføring frå morsmålet (interlingvale feil), frå undervising eller lærebøker, eller andre lærings- og kommunikasjonsstrategiar.

Andre forklarande faktorar er overgeneralisering og forenkling, som er døme på intralingvale feil. Målspråksavvikande feil vert altså avkrefta i ei hypoteseutprøving. Dei mest frekvente trekka ved målspråket vil verte inkludert i andrespråket etter tilstrekkeleg erfaring med språket (Selinker, 1972, s. 215). Dei fleste innlærarane vil til slutt ha eit målspråksnært eller fullt utbygd språksystem. Nokre trekk ved mellomspråket kan derimot verte fossilisert. Selinker innførte termen fossilisering for å skildre det forholdet at så å seie alle sluttar å utvikle nokre delar av mellomspråksgrammatikken, sjølv om dei stadig mottar nye innputt (Selinker, 1972, s. 215). Fossiliseringar kan vere feillærte former eller former som ikkje er lært i det heile tatt. Dette kan hende som følgje av vanskar med å endre vanar og rutinar i morsmålet som allereie fungerer. Mangelområde som oppstår ved fossilisering vert fylt ut ved bruk av morsmålsformer som vert oppfatta som ekvivalente. Ifølgje Malmo (2004) viser fossilisering seg ofte ved samsvarsbøying av adjektiv i norsk andrespråklæring (s. 32).

Omgrepet mellomspråk har hatt ein særst sentral posisjon i norsk andrespråksforskning og teorien er framleis sentral i dag. Framleis er omgrepet mykje referert til i didaktiske samanhengar som gjeld norsk andrespråk, mest nytta som forklaring på korleis ein tileignar seg dei strukturelle sidene ved eit andrespråk (Nistov & Nordanger, 2018, s. 261).

Som nemnd tidlegare viser kvaliteten på tekstane, ut frå elevane si kompetanse i ordbøying, at språket kan verte klassifisert som målspråksnært norsk. Det er i tillegg relativt få ord som er feilskrivne som følgje av ortografiske eller fonologiske feil i andrespråkstekstane, også i forhold til fyrstespråkstekstane. Eg vil såleis seie at andrespråkstekstane i min studie har minimalt med trekk som vitnar om eit mellomspråk. I denne studien er det vel og merke frekvenslister av ord som er analysert, og ikkje tekstane i seg sjølv. Eg kan difor ikkje fastslå at ingen av elevtekstane har eit språk som minner om mellomspråk.

2.4.2 Morfologisk utvikling i eit barnespråkleg perspektiv

I delkapittel 2.1 viste eg til fellestrekk mellom språkutviklinga hos andrespråkselevar og små barn som lærer norsk som fyrstespråk. Matre (2009) presenterer gangen i barn si morfologiske utvikling. Sistnemnde handlar om korleis barn byggjer opp og bøyer ord.

Matre meiner at barn fyrst oppfattar ord som heilskapar. Det vil seie at det enkelte ordet er knytt til eitt enkelt omgrep og representerer eitt innhald. Til dømes kan verbet *kjørte* ha same betyding for barnet som verbet *å kjøre*. Deira forståing av ordet inkluderer ikkje forståing for om ordet viser til notid eller fortid. Formene av verbet vert oppfatta som einingar som ikkje er analyserte (Matre, 2009, s. 59). Dette trekkjer også Malmo (2004) fram i eit andrespråksperspektiv. Malmo (2004) skriv at verbsystemet ofte er dominert av grunnforma av verbet i staden for ein finitt form hos innlærarar (s. 32).

Nokre månadar seinare oppdagar barnet gjerne korleis fortid skal verte uttrykt. Systemet vert meir tydeleg. Verba vert då delt opp i stamme og bøyingsformativ, og barnet startar å analysere orda. Dette kan ofte føre til overgeneralisering, som også er eit kjend trekk ved andrespråklæring. Innlæraren set alle verba inn i det nye lærte systemet. Matre (2009) trekkjer fram at ein kan seie at innlæraren assimilerer alt inn i eitt og same skjema (s. 60).

Etter kvart vil barnet eller innlæraren oppdage at eige språk ikkje alltid samsvarar med språket i omgjevnadane. Systemet vil då verte nyansert og det vil verte gjort endringar i dei etablerte skjemaa. Ein antek at barn si morfologiske utvikling er nær knytt til generell kognitiv utvikling (Matre, 2009, s. 60). Matre si beskriving av den morfologiske utviklinga har tydelege fellestrekk med Selinker (1972) sin mellomspråksteori. Innlæraren leitar etter systematiske variasjonar, analyserer og generaliserer. Ny innsikt vert tilpassa dei allereie etablerte skjemaa. Språket utviklar seg mot eit system der ei *form* kan uttrykkje ulike typar *innhald*, til dømes ordet *kjørte* som fortel både om innhaldet *å kjøre* og at det hende i fortid. Det vert også kjend at eit grammatisk trekk kan verte uttrykt med ulike former, til dømes at fortid kan verte markert på ulike måtar som i *kjørte, sydde, fikk* (Matre, 2009, s. 60).

2.4.3 Prosjektet *God nok i norsk*

På bakgrunn av materialet i forskingsprosjektet *God nok i norsk* (2007-2010) har Berggreen, Alver og Sørland (2012) sett opp fire utviklingsfasar ved norsk andrespråklæring. Desse fasane er *byrjarspråk*, *reisverkspråk*, *utbyggingsspråk* og *mot eit jamnaldningslikt norsk* (Berggreen, Alver & Sørland, 2012, s. 33).

Den fyrste fasen, *byrjarspråket*, er styrt av det leksikalske og består meir av enkeltord enn mønster og strukturar. Innlæraren konsentrerer seg om innhaldsord med bruk av enkle substantiv, adjektiv og verb. Språket manglar vanlegvis hjelpeverb og andre grammatiske ord. Det er ikkje teikn på noko funksjonell bruk av bøyingsformer. Innlæraren sitt ordforråd er konkret og avgrensa (Berggreen, Alver & Sørland, 2012, s. 35).

Innlæraren oppnår *reisverkspråket* etter ei tid med systematisk undervising og kommunikasjon i varierte samanhengar. Innlæraren sine produktive ytringar i skrift er konstruert rundt nokre faste haldepunkt i denne fasen. Enkeltord, særleg innhaldsord, vert hyppig nytta ved gjentaking, for å dekkje betydingsområde. Innlæraren nyttar altså overekstensjonar. Ordforrådet er framleis avgrensa og konkret. Ifølgje Berggreen, Alver og Sørland (2012) er dei fyrste bøyingsformene som vert meistra, ofte distinksjonen mellom eintal og fleirtal ved substantiv og presenssystemet av verba, altså presens, presens futurum og imperativ (s. 37). Dei fleste byrjar å registrere dei ulike formmoglegheitene i verbbøying og forsøker å finne ein logikk. Det er derimot merkbart få som har forståing for bruk av ubunden og bunden form av substantiv i denne fasen (Berggreen, Alver & Sørland, 2012, s. 38).

I løpet av to til tre år vil dei fleste utvikle ein nokså god språkleg kompetanse. I *utbyggingsspråket* kan kommunikasjon utan støtte i ein kontekst og utan moglegheiter for tilbakemeldingar og tilarbeiding, framleis skape utfordringar. Ordforrådet er også framleis avgrensa, men ikkje i like høg grad som i dei tidlegare fasane. I denne fasen har innlæraren fått forståing for ordforrådet i dagleglivet og kjerneord. Han eller ho har kompetanse i grove trekk ved den språklege systematikken, og språket byrjar på dette stadiet å verte fleksibelt og multifunksjonelt (Berggreen, Alver & Sørland, 2012, s. 39). Likevel er bøyingsystemet ofte ustabil. Berggreen m.fl. (2012) trekkjer fram at bruk av genus på substantiv, bestemming og adjektivbøying særleg kan by på utfordringar (s. 40).

Den siste fasen er altså *mot eit jamnaldningslikt norsk*. Trass mange individuelle forskjellar mellom innlærarane samt ulike læringstempo, vil dei aller fleste kome til dette stadiet. Feil utført av ein innlærer på dette nivået kunne i stor grad også vore

utført av majoritetsspråklege (Berggreen, Alver & Sørland, 2012, s. 45). Nokre feil på enkelte område av språkstrukturen vil likevel endå kunne vise seg, sjølv etter mange år med språklæring. Berggreen m.fl. (2012) trekkjer fram at dette særleg gjeld ved samsvarsbøying av adjektiv, enkelte sider ved uregelrette verbformer og bruk av modale hjelpeverb (s. 43). Etter fire-fem år med språklæring vil også ordforrådet framleis vere avgrensa (Berggreen, Alver & Sørland, 2012, s. 42).

Med utgangspunkt i desse utviklingsfasane, vil eg kort seie noko om kva fase andrespråkstekstane i min studie er i. I høve til morfologi, ber tekstane ikkje preg av at innlærarane er på eit tidleg stadium i språklæringa. Nokre feil på ulike område av språkstrukturen viser seg. Dette gjeld særleg feil knytt til adjektivbøying, som er noko som kan by på utfordringar i fase tre *utbyggingsspråk*. Feil knytt til samsvarsbøying av adjektiv kan derimot også vise seg i den siste fasen, *mot eit jamnaldningslikt norsk*. Det er også mange av feila i min studie som kunne vore, og er utført av majoritetsspråklege. På grunnlag av dette ser eg det som naturleg å plassere andrespråkstekstane i fasen *mot eit jamnaldningslikt norsk*. Eg vil diskutere andrespråkstekstane med utgangspunkt i utviklingsfasane nærare i kapittel 5 *Diskusjon*.

2.5 Tidlegare forskning

Som nemnd i innleiinga er det relativt lite forskning på andrespråklæring og morfologi, og endå mindre på minoritetsbarn sine ferdigheiter i norsk ordbøying. I dette delkapittelet vil eg kort trekkje fram fem studiar som seier noko om minoritetar og andrespråklæring med fokus på det morfologiske aspektet ved målspråket norsk. Eg vil fyrst trekkje fram Ragnhildstveit (2009) sin studie, som har forska på genustildeling hos vaksne minoritetar med norsk andrespråk. Studien seier noko om informantane sine ferdigheiter i genustildeling og kva genus som er mest utfordrande å nytte korrekt. Glahn, Håkansson, Hammarberg, Holmen, Hvenekilde og Lund (2001) seier noko om kva bøyingskategoriar som er meir utfordrande enn andre i adjektivklassen. Paulsen (2009) har forska på tildeling av bestemming hos vaksne innlærarar av norsk som andrespråk. I tillegg vil eg trekkje fram Moraczewska (2017) sin studie som seier noko om polske norskstudentar sine ferdigheiter i tildeling av bestemming. Eg har valt å også trekkje fram denne studien, då dei fleste innvandrarane i Noreg er frå Polen (SSB, 2018). Til slutt presenterer eg tidlegare forskning knytt til bøying i tempus. Her vil eg igjen trekkje

inn ein studie som seier noko om polske innlærarar sine ferdigheiter, men også engelsk- og tyskspråklege. Janik (2010) har forska på verbbygging i preteritum og perfektum i norsk, i dei nemnde morsmålsgruppene.

Genus

Eit kjend korpus som inneheld andrespråkstekstar skrivne av minoritetar er *Norsk andrespråkskorpus* (ASK). ASK-korpuset er eit elektronisk, søkbart tekstkorpus for norsk som andrespråk, som gjev moglegheit for kopling mellom språkdata og persondata. Datamateriale er henta frå Norsk språktest sitt arkiv over innvandrarar som har tatt *Språkprøven i norsk for vaksne innvandrarar* og *Test – i norsk – høgare nivå*. Dei ulike morsmåla som er presentert har ei typologisk spreiding, og kandidatane representerer til saman ti morsmålsgrupper (Universitetet i Bergen, 2014).

Med dette korpuset som datamateriale er det gjennomført ulike studiar. Desse høyrer til ASK-ladden-prosjektet, som forskar på korleis morsmålet påverkar andrespråklæringa. Eitt av studiane som er utført gjennom dette prosjektet, er Ragnhildstveit si kvantitative undersøking av innlærarar si genustildeling (Ragnhildstveit, 2009). Ho har forska blant morsmålsgrupper med tysk, nederlandsk, spansk, vietnamesisk og engelsk morsmål. Språkleg emne for hennar studie er altså grammatisk genus.

Ragnhildstveit finn at morsmålsgruppene i hennar studie har lite ukorrekt genustildeling. Dette strid imot oppfatninga om genus som ein vanskeleg kategori for andrespråklæring. Funna hennar overraskar også med at den vietnamesiske morsmålsgruppa har minst ukorrekt genustildeling (Ragnhildstveit, 2009, s. 99). Eit forskingsspørsmål i studien er "bruker innlærerne maskulinum som defaultgenus?". Studien viser at den ukorrekte genustildelinga hos innlærargruppene i stor grad dreiar seg om at ord med nøytrum genus feilaktig får maskulinum genus. Ragnhildstveit (2009) presiserer at ei årsak til dette kan vere at innlærarane oppfattar genustildelinga i norsk som lite gjennomsiiktig (s. 102). Samtidig erfarer dei truleg at dei fleste substantiva i norsk er maskuline. På ei anna side kan det vere eit resultat av konseptuell transfer for innlærarar som har eit morsmål som ikkje nyttar bygging i genus. Desse innlærarane vil

ikkje vere vande til å kategorisere substantiva i ulike kategoriar (Ragnhildstveit, 2009, s. 102).

Ragnhildstveit har også undersøkt om innlærarane forenkler genussystemet ved lite bruk av femininum. Ho fann at dei nytta femininum i lita grad. Som årsak til dette drøftar ho forenkling av genussystemet. På ei anna side legg genussystemet i bokmål til rette for forenklinga, då alle feminine substantiv kan vere maskuline (Ragnhildstveit, 2009, s. 103). Eit anna av Ragnhildstveit sine forskingsspørsmål som eg vil trekkje fram er "er det fasiliterande å ha et morsmål med genussystem?". Ragnhildstveit sin studie viser at vietnamesiske innlærarar hadde færrest genustildelingsfeil. Med dette konkluderer Ragnhildstveit med at det ikkje er fasiliterande å ha eit morsmål med genussystem når ein skal lære seg genussystemet i eit andrespråk (Ragnhildstveit, 2009, s. 111). Resultata kan derimot peike mot at det kan vere fasiliterande å ha eit morsmål med eit genussystem som har fellestrekk med systemet i målspråket. Den tyske morsmålsgruppa i studien har tendens til å nytte korrekt genus i høgare grad enn den nederlandske og den spanske (Ragnhildstveit, 2009, s. 114). Den ukorrekte genustildelinga som viser seg i analysen, viser at den største utfordringa i innlæring av det norske genussystemet er å oppnå korrekt genustildeling på nøytrumssubstantiv, ikkje på han- eller hokjønnsord (Ragnhildstveit, 2009, s. 116).

Som nemnd vil eg også kort trekkje inn Glahn m.fl. (2001) sin studie. Forskarane bak denne studien undersøker om morfologiske fenomen knytt til adjektiv vert lært i ei fast, felles rekkjefølgje i dei skandinaviske språka norsk, svensk og dansk. Glahn m.fl. (2001) finn også at maskulinum og femininum genus vert nytta på kostnad av nøytrum genus (s. 412). Dette grunngjev dei med at genusforma maskulinum er meir frekvent i målspråka. Når det gjeld læringsrekkjefølgja, finn Glahn m.fl. (2001) at adjektivbøying i tal vert lært før adjektivbøying i genus (s. 390). Bøying i genus skapar altså meir utfordringar for innlærarane enn bøying i tal.

Bestemming

Paulsen (2009) har forska på innlærarar si tildeling av bestemming. Informantane i studien er innlærarar frå Russland, Tsjetsjenia, Filippinene og Kina. Dei har skrivne to stilar og to utfyllingsoppgåver kvar, på ulike tidspunkt. Paulsen fann fyrst og fremst at

det er variasjon i innlærarane sine ferdigheiter. Variasjonen viser seg mellom informantane, oppgåvetypane og tidspunkta for skrivingane. Paulsen (2009) sitt samla resultat viser likevel at bøyning i bestemming er noko innlærarane meistrar nokså bra (s. 98).

Dei fleste avvika i korrekt bruk av bestemming, viser seg særleg i utbygde frasar. Mange av feilbøyingane vert gjort i frasar som skal ha tre gongar bunden form. Det er særleg adjektivbøyinga og å få med artikkelen i frasar med tre gonger bestemming, som er vanskeleg for informantane (Paulsen, 2009, s. 98). Det er tydeleg at adjektivmorfologi er vanskelegare å tileigne seg enn substantivmorfologi. Dette grunnjev Paulsen med adjektivmorfologien sin manglande semantisk pragmatiske funksjon. Alle informantane har tidlegare lært framandspråk med artikkel, adjektiv og substantiv, men utan at substantivet er i bunden form. Det er likevel bøyning i bestemming ved adjektiv og det å nytte artikkel, som ser ut til å vere mest utfordrande. Paulsen (2009) trekkjer fram at adjektivartikkelen er tydeleg mest utfordrande ved bestemmingsmorfema (s. 98). Eg vil også trekkje inn at resultata hennar seier at bøyning i tal ser ut til å skape fleire problem enn bøyning i bestemming. Dette grunnjev Paulsen med at avviket for ubunden form fleirtal er noko høgare enn for bestemming av substantiv.

Moraczewska (2017) har analysert tolv skriftlege tekstar og undersøkt tileigning av bestemming blant fire polske norskstudentar. Kvar informant har skrive éin tekst kvar månad i løpet av tre månadar. Resultatet viser at informantane har utfordringar knytt til både bruk av dei formelle trekka som gjeld i norsk, og med riktig markering av semantiske forhold (Moraczewska, 2017, s. 118). Moraczewska (2017) konkluderer med at bestemming er ein bøyingskategori som skapar utfordringar blant innlærarar med polsk morsmål, og sannsynleg andre slaviske språk.

Moraczewska forklarar ukorrekt bruk av bundne og ubundne former med dårleg kjennskap til bøyingsparadigmet. I norsk er fenomenet referanse realisert av bundne og ubundne artiklar, medan det på polsk ikkje finst nokon grammatisk kategori for å markere om noko er kjend eller ukjend (Moraczewska, 2017, s. 101). Feiltypane som viser seg i Moraczewska sin studie, ber preg av under- og overproduksjon av bestemming, med tydeleg tendens til mest underproduksjon. Moraczewska forklarar

underproduksjon av bestemming som lingvistisk transfer frå morsmålet, som ikkje inneheld kategorien bestemming. Det kan likevel også vere teikn på naturlege utviklingssteg i andrespråklæringa, uavhengig av morsmålet. Overproduksjon av enkelte former forklarar Moraczewska som konsekvens av utprøving av hypotesar (Moraczewska, 2017, s. 111).

Tempus

Tempus er ein bøyingskategori som kan skape utfordringar for mange innlærarar. Det er likevel nokså lite forskning å finne på område. Eit vanskeleg trekk i norsk er å skilje mellom preteritum og perfektum. Eg har difor valt å trekkje fram Janik (2010) sin studie. Denne er også ein del av ASKeladden-prosjektet. Janik har undersøkt bruk av perfektum og preteritum blant innlærarar med polsk morsmål. Som kontrollgruppe har ho nytta engelsk- og tyskspråklege innlærarar. Både engelsk og tysk har perfektum, og skil seg såleis frå polsk som berre har éin fortidsform.

Janik (2010) sin studie viser at det er informantane med polsk morsmål som gjer flest feil knytt til bruk av perfektum og preteritum (s. 70). Dette forklarar forskaren med tverrspråkleg innverknad. At mange polkspråklege innlærarar har vanskar med å skilje mellom perfektum og preteritum, er kjend i norsk andrespråkforskning. Det vil ikkje seie at norskinnlærarar med eit anna morsmål naudsynleg gjer feil i bruk av fortidsformene. Informantane med polsk morsmål nyttar det same mønsteret som finst i polsk, noko som fører til overproduksjon av preteritum når dei skriv norsk. Eit døme frå Janik (2010) sin studie er: selv om jeg ikke *bodde* (har bodd) i mange land. Janik (2010) forklarar dette som konseptuell transfer (s. 71). I nokre tilfelle nyttar informantane perfektum i staden for preteritum. Det er då tale om mislykka forsøk på vegen mot meistring av tempusforma perfektum.

Til samanlikning nyttar informantane med engelsk morsmål stort sett perfektum og preteritum korrekt (Janik, 2010, s. 70). Dette takka vere positiv transfer. Det engelske og norske perfektum vert brukt i liknande omstende i engelsk og norsk språk.

Engelskspråklege innlærarar kan difor nytte sine kunnskapar om bruk av perfektum i sitt norske andrespråk. Det tyske tempussystemet inneheld også perfektum. Tysk perfektum si betyding fell delvis saman med betydinga til norsk perfektum, nemleg

resultativt perfektum, og delvis med betydninga til norsk og tysk preteritum. Tysk preteritum vert vanlegvis nytta i skrift, særleg i fortellingar. Dette har ført til negativ transfer hos informantane med tysk morsmål, altså ukorrekt bruk av preteritum og perfektum (Janik, 2010, s. 70).

Oppsummerande kan ein sjå at tidlegare forskning viser at genustildeling i substantivbøying ikkje skapar særleg store utfordringar i norsk andrespråkslæring. Likevel vert adjektivbøying i tal meistra før adjektivbøying i genus. Når det gjeld bestemming, viser det seg også her at bøyingskategorien ikkje skapar store utfordringar for innlærarane. Det er derimot tydeleg at bruk av bestemming er meir utfordrande ved adjektivbøying enn substantivbøying. Bøying i bestemming vert også vanskelegare å beherske ved utbygde substantivfraser. Feiltypane knytt til ukorrekt bestemming dreiar seg oftast om underproduksjon av bestemming, dette viser seg særleg i tekstar skrivne av innlærarar med polsk morsmål. Bruk av perfektum og preteritum er også eit vanskeleg trekk i norsk språk, og viser seg å vere ekstra utfordrande for språk som berre har éin fortidsform, til dømes polsk.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil eg fyrst greie ut om forskingsmetodane som er nytta i arbeidet. Eg vil også presentere Normprosjektet og Normkorpuset, kor datamateriale er henta frå. Vidare vil eg presentere sjølve studien. Eg vil gjere greie for mine val av informantar og syne framgangsmåten som er nytta i arbeidet med, registrering og kategorisering. Her vil eg også trekkje fram metodiske utfordringar ved studien. Til sist vil eg diskutere oppgåva sin validitet og reliabilitet, samt etiske omsyn.

3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Denne studien tek i bruk både kvantitativ og kvalitativ metode. Begge forskingsmetodane med sine ulike eigenskapar er nytta for å kunne svare på problemstillinga. Kvantitative metodar er kjenneteikna ved at data er framstilt som tal som kan teljast (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 141). Ein kan seie noko om kor utbreidd eit fenomen er, og om utbreiinga av fenomenet varierer mellom ulike sosiale grupper (Tufta, 2011, s. 72). I denne studien ynskte eg å undersøkje andrespråkselevar

sine ferdigheiter i ordbøying, og sjå resultatata i lys av ordbøying i fyrstespråkstekstar. Eg har difor hatt behov for å kvantifisere tilfella av ordbøying som finst i dei utvalde elevtekstane i Normkorpuset.

Datamateriale er analysert statistisk. I analysearbeidet har eg registrert og kategorisert feilskrivne ord i frekvenslister henta frå Normkorpuset¹. Eg har gjort ei kvalitativ vurdering av feilskrivningane i arbeidet med registrering og kategorisering, og såleis også nytta kvalitativ forskingsmetode. Med kvalitativ vurdering meiner eg at eg har undersøkt kvart enkelt ord si form. Eg har undersøkt kva feiltype ordet har, om feiltypen er morfologisk, og følgjeleg kva bøyingsfeiltype det er tale om. Såleis kan eg seie noko om bøyingsfeiltypane internt både i andre- og fyrstespråkstekstane, og følgjeleg vise til likskapar og ulikskapar mellom dei. Med dette er metoden som er nytta i denne studien, ein kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode. Analysearbeidet som gjev resultat og svar på problemstillinga er kvalitativ, medan resultatet er kvantifisert data.

Ved bruk av kvantitativ metode i analysen har eg undersøkt frekvensar av feil: kor ofte eit fenomen førekjem i dei ulike gruppene. Ifølgje Jensen (2018) kan bruk av frekvensar vere eit gunstig val i nokre tilfelle ved korpusstudiar (s. 457). Dataa i min studie er henta frå eit tekstkorpus. Då eg undersøker ordbøying i bestemte ordklassar og gjer ei samanlikning mellom to grupper, er bruk av frekvenslister mest føremålstenleg for studien. Jensen (2018) presiserer likevel at det finst utfordringar ved bruk av statistiske analysemetodar i andrespråksforskning og lingvistikk, særleg ved korpusbaserte studiar (s. 449). Om ein nyttar frekvensar som variablar, påpeikar Jensen at lågfrekvente data vil kunne medføre det ein kallar glisne korpusdata, altså variablar med mange null-verde (s. 459).

I denne studien er det nokre bøyingskategoriar som utgjer lågfrekvente data. Dette kan påverke sjølve studien, i form av at eg som forskar får mindre grunnlag til diskusjon og konklusjon i kategoriane det gjeld. Det påverkar likevel ikkje resultatet i studien. I bøyingskategoriane der det er spesielt lågfrekvente data, gjeld det i begge informantgruppene. Lågfrekvente data i dette tilfellet tyder på at informantane meistarar

¹Normkorpuset – <http://www.hf.uio.no/iln/om/organisasjon/tekstlab/prosjekter/norm/> (23.01.19)

bøyingskategoriane i særskilt høg grad. Trass lågfrekvente data, har eg valt å hovudsakleg presentere resultata både i tal og prosent. Ved å oppgje resultata også i prosent, vil eg få meir presise tal i samanlikninga mellom andre- og fyrstespråkstekstane, særleg når det gjeld bøyingskategoriane som utgjer lågfrekvente data. Differansen mellom gruppene vil slik framstå tydelegare. Ved å berre oppgje talet på feilbøyingar i gruppene, utan å syne talet i prosent, kan ein få inntrykk av at det er flest feilbøyingar i fyrstespråkstekstane. Når talet vert oppgjeven i prosent, vert det tydeleg at dette ikkje er tilfelle.

Elles vil eg i hovudsak nytte talet på feilbøyingar i staden for prosent, i forklaringa og diskusjonen knytt til tabellane. Eg vil difor presisere at i tilfella der andrespråkstekstane tilsynelatande har færre feilbøyingar enn fyrstespråkstekstane, er dette likevel ikkje korrekt. Talet oppgjeven i prosent viser at andrespråkstekstane relativt sett har fleire feilbøyingar enn fyrstespråkstekstane.

I forskning er det viktig å forsikre seg om at premissane for metoden er tilfredsstillende, for å sikre at resultata er gyldige. Ein må vere merksam på forholda *reliabilitet* og *validitet*. Reliabilitet dreiar seg om nøyaktigheita av dataa i undersøkinga: kva data vert nytta, korleis dei vert samla inn og korleis dei vert tilarbeidde. Det inneber at målingane er korrekt utført og at det ikkje er tilfelle av tilfeldig feilregistrering (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Thurén (2013) trekkjer fram at utvalet må vere representativt slik at tilfeldigheter ikkje påverkar resultatet (s. 31). Validitet dreiar seg om i kva grad ein måler det ein ynskjer å måle (Tuft, 2011, s. 82). Eit sentralt spørsmål er kor relevant data som representerer fenomenet. Omgrepsvaliditet dreiar seg om dataa er gode, altså valide, representasjonar av det generelle fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Reliabilitet og validitet knytt til denne studien vil verte diskutert i delkapittel 3.5 *Validitet og reliabilitet*. I forskning finst det også forskningsetiske retningslinjer og prinsipp ein må følge. Eg som forskar må vurdere om studien inneheld persondata som kan utløyse meldeplikt eller konsesjonsplikt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 43). Dette vil verte vurdert i delkapittel 3.6 *Etiske omsyn*.

3.2 Normprosjektet

I denne studien er det som nemnd samla inn data frå eit korpus kalla Normkorpuset. Korpuset er utvikla i forskingsprosjektet *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*. Normprosjektet er eit

landsomfattande forskingsprosjekt som vart starta i 2012 og avslutta i 2016. Prosjektet er eit samarbeid mellom forskarar frå ulike fag og institusjonar: Skrivesenteret, NTNU og Universitetet i Oslo samt Universitetet i Agder. Det er finansiert av Noregs Forskringsråd under programmet UTDANNING2020/FINNUT (Skrivesenteret, 2016).

Normprosjektet dreiar seg om skriving i alle fag i grunnskulen og er forankra i eit funksjonelt syn på skriving og skrivemodellen *skrivehjulet*. Skriving vert rekna som ein viktig føresetnad for læring og deltaking i eit demokratisk samfunn. Målet med prosjektet var å utvikle forskingsbasert kunnskap om kva skriveferdigheiter samfunnet kan forvente at elevar har utvikla og meistrar etter fire og sju års opplæring i skulen. Det vart utvikla forventingsnormer for skrivekompetanse i fase 1 av prosjektet. I fase 2 vart forventingsnormene tatt i bruk som reiskap for skriveopplæring og vurdering saman med andre vurderingsressursar (Skrivesenteret, 2016).

20 skular i Noreg integrerte desse normene i arbeid med skriveopplæring og vurdering for læring i alle fag, og utgjer til saman ein stor intervensjonsstudie. Omkring 3088 elevar frå tredje til sjuande trinn deltok i prosjektet samt 500 lærarar. I tillegg deltok fire kontrollskular (Berge & Skar, 2015, s. 10). Elevane frå desse skulane har skrive tekstar ut frå dei same skriveoppgåvene som prosjektskuleelevane. Dei har ut over dette ikkje hatt kjennskap til arbeidet på prosjektskulane eller vore i kontakt med forskarane bak Normprosjektet. Elevane har samanlagd skrive om lag 50 000 tekstar i perioden 2012-2014. Dei har nytta ulike skrivehandlingar for ulike føremål i alle fag, medan lærarane har nytta forventingsnormene som utgangspunkt for vurdering og tilbakemeldingar på elevtekstane. Forventingsnormene er delt opp i sju ulike vurderingsområde: kommunikasjon, innhald, tekstoppygging, språkbruk, rettskriving og formverk, teiknsetjing og bruk av skriftmediet (Berge & Skar, 2015, s. 10). Etter fjerde trinn skal elevane mellom anna *meistre bruk av bøyingsverket i norsk* og etter sjuande trinn *meistre ortografisk skriving* (Skrivesenteret, 2016).

3.3 Normkorpuset

Sjølve Normkorpuset er laga i samarbeid med Tekstlaboratoriet og er mogleg å søkje i gjennom søkjegrensesnittet Glossa. Normkorpuset består av rundt 5200 av dei til saman 50 000 elevtekstane. Tekstane er av ulike typar. Det finst tekstar frå dei fleste skulefag,

skrivne for ulike føremål og gjennom forskjellige skrivehandlingar. Alle tekstane er skrivne på norsk, men skrivne av elevar med ulik språkleg bakgrunn. Kvar elevtekst er tilgjengeleg i tre ulike format: ein skanna versjon av den originale elevteksten, ein transkribert versjon og ein versjon som er korrigert ut frå normert rettskriving. Ein kan søkje i begge dei transkriberte versjonane, som er lagt til rette og transkribert av Normprosjektet. Som det kjem fram i punkt 3.4 i brukarretteiinga til Normkorpuset er korpuset anonymt (Hagen, Matre, Otnes & Solheim, 2016). Korpuset er tilgjengeleg ved bruk til forskning og undervising.

Søk i korpuset

Ein kan avgrense søket i korpuset med ulike verdiar. Ein kan velje tekst-ID, skuletype, skule, trinn, starttrinn, elevnummer, kjønn, fyrstespråk, skrivehandling, versjon, datatype, målform, tekstnummer og speilvending. Tekst-ID er konstruert ut frå anonymiseringsomsyn. Tekstkoden består av informasjon om eleven som har skrive teksten, samt informasjon om sjølve teksten. Kvar skule har ein individuell skulekode. Starttrinn viser til kva trinn eleven gjekk på då Normkorpuset starta, medan trinn fortel kva trinn eleven gjekk på då den aktuelle teksten vart skriven. Elevnummeret skil eleven frå dei andre elevane frå same trinn på skulen. Ved kategoriane kjønn og målform har ein valet mellom to variablar. Fyrstespråk har variablane *n* for norsk, *a* for anna språk og *b* for begge. Skrivehandling har variablane *b* (beskriving), *f* (førestille), *o* (overtyde), *r* (reflektere), *s* (samhandle) og *u* (utforske). Versjon har variablane *0*, *1* og *2*. *1* og *2* indikerer at eleven har skrive fleire versjonar av teksten. *1* vil seie eit utkast som skulle få tilbakemelding frå lærar. *2* vil seie ein ny versjon av teksten som vart skrive etter tilbakemelding. Variabelen *0* betyr at teksten berre finst i éin versjon. Datatype fortel kva form for data teksten er: inngangstekst, skuletekst (skriven under prosjektet) og utgangstekst. Tekstnummer viser rekkjefølgja på oppgåvene eleven har skrive, med variablane *1-7* (Hagen, Matre, Otnes & Solheim, 2016). Etter å ha avgrensa søket, kan ein vidare utføre fleire søk i dei utvalde elevtekstane. Ein kan leggje inn søkjeuttrykk og til dømes søkje etter bestemte ordklassar.

3.4 Studien

I denne studien har eg undersøkt korleis andrespråkselevar meistrar bøyning av substantiv, adjektiv og verb. Datamateriale er som nemnd henta frå Normkorpuset. I

tillegg til analyse av frekvenslister frå andrespråkstekstar, har eg analysert frekvenslister frå tekstar skrivne av elevar med norsk morsmål. Føremålet med dette har vore å undersøkje om det er dei same feiltypane som viser seg i begge gruppene, eller om det er skilnadar. Eg kan slik seie noko om andrespråkselevane sine ferdigheiter i ordbøying, i forhold til fyrstespråkselevane sine ferdigheiter. Fyrstespråkstekstane fungerer som ei kontrollgruppe i studien. For å få gjennomført ein slik studie og oppnå mest mogleg presise resultat, har eg valt å gjere nokre avgrensingar knytt til søket i korpuset.

3.4.1 Val av informantar

Trinn

Eg har analysert elevtekstar skrivne på sjuande trinn. Eg vurderer det som gunstig å velje sjuande trinn då læreplanen og kompetansemåla i norskfaget samt forventingsnormene i Normprosjektet er lagt opp til ferdigheiter etter sju år med opplæring. Kompetansemåla er avsluttande for sjuande trinn, før dei på ungdomsskulenivå vil verte vurdert etter nye kompetansemål. Det er også flest andrespråkstekstar skrivne på sjuande trinn i korpuset.

Starttrinn

Under analysearbeidet registrerte eg at tekstar frå andre trinn vart inkludert i søket, ved å velje sjuande trinn som avgrensing. For å unngå elevtekstar og feilbøyingar utført av elevar på andre trinn, har eg difor også avgrensa søket ved å velje starttrinn 7.

Fyrstespråk

I analysen av andrespråkselevane si ordbøying har eg avgrensa søket til å gjelde gruppe *a*. I analysen av kontrollgruppa, elevar med norsk fyrstespråk, er søket avgrensa til gruppe *n*.

Målform

Eg har også valt å avgrense søket med å velje éi bestemt målform. Eg har avgrensa søket til elevtekstar skrivne av elevar med *bokmål* som målform. Eg har vurdert det som mest

føremålstenleg å velje bokmål, då dette gjev betydeleg fleire tekstar skrivne av andrespråkselevar, enn nynorsk som målform.

Tekstversjon

I tillegg har eg valt elevtekstar som berre finst i éin versjon. Dette tyder at søkjeressultat berre skal vise tekstar med koden 0. Under analysearbeidet fann eg at det likevel vert inkludert tekstar av type 1 og 2. Etter vurdering såg eg det som mest føremålstenleg å behalde avgrensinga likevel. Dette vil verte diskutert i 3.4.3 *Metodiske utfordringar*.

Med dette har eg nytta 98 elevtekstar skrivne av elevar med norsk som andrespråk, som utgjer 31179 ord. Dei same avgrensingane, med endring i val av fyrstespråk, har gjeve meg 467 fyrstespråkstekstar som utgjer 136203 ord. Det er altså betydeleg fleire tekstar skrivne av fyrstespråkselevar enn andrespråkselevar i studien. Eg gjorde ei vurdering om det ville vere mest føremålstenleg å gjere ei vidare avgrensing av talet på tekstar, eller å inkludere alle tekstane i søket. Ved å avgrense ytterlegare ville eg ha like mange tekstar samt om lag det same talet på tilfelle av substantiv, adjektiv og verb skrivne i begge gruppene. Eg ville derimot også ha mista mange døme på ordbøying i fyrstespråkstekstane. Eg konkluderte difor med å inkludere alle tekstane i begge gruppene i studien. Dette vil gje eit meg breiare grunnlag når eg skal samanlikne resultatata mellom gruppene og sjå resultatata i andrespråkstekstane i lys av fyrstespråkstekstane. Eg vil med dette få meir presise data. I analysen ser eg på frekvensar internt i tekstsamlingane. Storleiksforholdet mellom tekstsamlingane har difor inga innverknad på resultatet.

3.4.2 Innsamling av data

Då føremålet med studien er å undersøkje ordbøying i ordklassane substantiv, adjektiv og verb har eg nytta eit bestemt søk for å hente ut alle orda frå desse ordklassane, i dei utvalde elevtekstane. Etter å ha avgrensa søket har eg difor valt ein bestemt ordklasse. Vidare har eg skrive inn eit søkjeuttrykk som gjev ei liste over alle orda i ordklassen. Eg har så valt at både *word form* og *originalform* skal visast, i tillegg til kor mange gongar ordet er skrive. *Word form* tyder forma eleven har skrive ordet i, medan *originalform* er

forma korpuset har retta ordet til ut frå normert rettskriving. Eg har slik fått opp ei liste som vist eksempel på i tabell 1.

Tabell 1: Eksempel på søkeresultat i korpuset: adjektiv frå andrespråkstekstane

Count	Word form	Originalform
39	bra	bra
1	dårlige	dårlig

3.4.2.1 Registrering

Listene viser både ord som er rett- og feilskrivne. Alle orda i korpuset er retta i samsvar med normert rettskriving, bokmål. Orda som vert omtala som feilskrivne i denne studien, er altså ikkje skrivne i samsvar med norsk rettskrivingsnorm. For å få ei betre oversikt over kva ord som var skrivne korrekt og ukorrekt, vart orda vidare sortert i ulike lister: riktige og feilskrivne. Desse listene vart så sett inn i eit rekneark. Eksempel på ferdigstilt liste i dei ulike ordklassane er vist i tabell 2, 3 og 4. Dei fem orda som oftast er skrivne korrekt og ukorrekt er presenterte. Frå andrespråkstekstane vart det opphavleg henta ut 4821 riktig skrivne og 450 feilskrivne substantiv; 1739 riktige og 169 feilskrivne adjektiv samt 5206 riktige og 274 feilskrivne verb. Frå fyrstespråkstekstane 19114 riktige og 1541 feilskrivne substantiv; 5481 riktige og 363 feilskrivne adjektiv samt 20111 riktige og 665 feilskrivne verb.

I registreringsarbeidet observerte eg at fleire av orda var registrert i ukorrekt ordklasse i korpuset. Desse har eg plassert i korrekt ordklasse og ekskludert frå listene dei opphavleg vart registrert i (sjå 3.4.3 *Metodiske utfordringar*). Dette førte såleis til ei endring av talet på rett- og feilskrivne ord i ordklassane i studien. Dei nye tala utgjer 5276 riktig skrivne og 450 feilskrivne substantiv; 1376 riktige og 146 feilskrivne adjektiv samt 5486 riktige og 274 feilskrivne verb i andrespråkstekstane. I fyrstespråkstekstane 20661 riktig skrivne og 1541 feilskrivne substantiv; 3573 riktige og 320 feilskrivne adjektiv samt 20798 riktige og 665 feilskrivne verb.

Tabell 2: Andrespråkstekstane: eksempelliste over rett- og feilskrivne substantiv

Riktig skrivne substantiv			Feilskrivne substantiv		
Tal	Forma ordet er skrive i	Forma ordet er retta til	Tal	Forma ordet er skrive i	Forma ordet er retta til
55	skolen	skolen	7	pcer	pc-er
54	snø	snø	4	jeffnabiblioteke t	Jeffna-biblioteket
47	dag	dag	3	skjeleren	kjelleren
41	klassen	klassen	2	snøfnugger	snøfnugg
38	kroppen	kroppen	2	vindue	vinduet

Tabell 3: Andrespråkstekstane: eksempelliste over rett- og feilskrivne adjektiv

Riktig skrivne adjektiv			Feilskrivne adjektiv		
Tal	Forma ordet er skrive i	Forma ordet er retta til	Tal	Forma ordet er skrive i	Forma ordet er retta til
39	bra	bra	5	kalt	kaldt
21	gøy	gøy	3	hyggerlig	hyggelig
19	bedre	bedre	3	vanskelig	vanskelig
18	viktig	viktig	3	vil	vill
17	nye	nye	2	helle	hele

Tabell 4: Andrespråkstekstane: eksempelliste over rett- og feilskrivne verb

Riktig skrivne verb			Feilskrivne verb		
Tal	Forma ordet er skrive i	Forma ordet er retta til	Tal	Forma ordet er skrive i	Forma ordet er retta til
689	er	er	18	hvar	var
296	har	har	9	for	får
232	skal	skal	8	begynnte	begynte
228	var	var	6	hade	ha
217	kan	kan	6	tokk	tok

Som ein kan sjå i tabellane ovanfor, er det også ord som har andre feiltypar enn morfologiske feil. Då eg henta ut alle substantiva, adjektiva og verba frå andre- og fyrstespråkstekstane, vart alle dei feilskrivne orda inkludert. Dette resulterte i at mange av orda hadde andre feiltypar. Det er tydeleg flest ord med ortografiske feil i

elevtekstane. Ingen av dei mest frekvente feiltypane er morfologiske. I analysearbeidet har eg difor fyrst registrert orda som anten skrivne i feil form (morfologiske feil) eller som ortografiske feil. Innanfor sistnemnde kategori er også fonologiske feiltypar inkludert, som ein kan sjå i dei neste avsnitta.

Ortografiske feil

Fleire feiltypar er altså registrert som ortografiske feil. Nokre ord er til dømes registrert som feilskrivne grunna ukorrekt bruk av dobbel- og enkelkonsonant: *tekniken* (teknikken). Andre feiltypar er samansette ord som er feilaktig delt: *lykke dagen* - *lykkedagen*, og ord som er feilaktig sett saman i eitt: *vedsiden* (ved siden). Ved nokre ord er teiknsetjinga ukorrekt, medan andre manglar eller har ukorrekt bruk av stor forbokstav. Det er også registrert feil knytt til avleiingsmorfem: *forferdlig* (forferdelig). Ved nokre tilfelle er det feilaktig vorte danna ei avleiing i ordet: *fintinger* (finter), *støtting* (støtte), som er døme på orddanningsfeil.

Nokre ord er registrert som fonologiske feil, mellom anna *sentre* (senteret) og *rekton* (rektoren). Andre ord har eg valt å registrere som talemålsbaserte skrivefeil i staden for bøyingsfeil. Eit døme er *spørra* (spørre). Andre døme er *letter* (lettere) og *ska* (skal). Årsaka til at eg har vurdert desse orda som feilskrivne som følge av talemål og ikkje morfologiske feil, er at orda har stum ending. Til dømes *lettere* kan i nokre talemål ha stum *-e*. I orda *vinduet* og *flyet* er også endinga *-t* stum, og ord med slike feiltypar er heller ikkje registrert som morfologiske. Feilskrivne ord som ikkje har stum ending, har derimot vorte registrert som morfologiske feil. Dette gjeld til dømes *karaktere* (karakterer).

Orda som har ortografiske eller fonologiske feiltypar, har ikkje vorte inkludert vidare i analysearbeidet og studien. Alle orda som er registrert med avvik frå bøyingsreglane i norsk morfologi er derimot inkludert. Desse orda kan i tillegg ha andre feiltypar, som til dømes ukorrekt bruk av dobbelkonsonant. Dette er ikkje tatt omsyn til i vidare arbeid og vil ikkje verte kommentert. Dei feilskrivne orda vil vidare i oppgåva verte markert med skrå skrift.

3.4.2.2 Kategorisering

I min studie har eg funne det mest føremålstenleg å halde ordklassane substantiv, adjektiv og verb som einskilte grupper i analysen. Innanfor kvar ordklasse har eg delt bøyingsfeiltypane inn i tre og fire feiltypekategoriar. Dei same feiltypekategoriane er nytta i analysen i begge informantgruppene.

Substantiv

I substantivklassen har eg valt å registrere bøyingsfeila i fire feiltypekategoriar. Bøyingsfeiltypane er delt inn i *ukorrekt bestemming*, *ukorrekt tal* og *ukorrekt genus* samt *andre feiltypar*. Sistnemnde kategori inkluderer substantiv som manglar eller har ekstra bøyingsformativ, til dømes *snømenn* (snømenn). Dette gjeld berre substantiv i fleirtalsform, då feiltypen ikkje var å finne i substantiv i eintal. I kategorien *genus* er det feilbøyingar ved tildeling av ukorrekt bøyingsformativ som er registrert. Eit døme på dette er *spøkelsen* (spøkelset).

Adjektiv

Analysen av adjektiva frå elevtekstane viste feilbøyingar knytt til samsvarsbøying av adjektiv, både i tal, bestemming og genus. Eg har fyrst og fremst registrert bøyingsfeila i to hovudkategoriar: *ukorrekt tal/bestemming* og *ukorrekt genus*. Vidare har eg ut frå eiga vurdering av kvart enkelt ord, delt feilbøyingane i kategorien *ukorrekt tal/bestemming* i anten *ukorrekt tal* eller *ukorrekt bestemming*. Døme på bøying i ukorrekt tal i andrespråkstekstane er *respektløs* (respektløse), og døme på bøying i ukorrekt bestemming *størst* (største). I registreringsarbeidet fann eg ingen tilfelle på feilbøying knytt til gradbøying, og denne bøyingskategorien er såleis ikkje inkludert i studien.

Verb

I verbklassen har eg også valt å dele bøyingsfeiltypane inn i tre kategoriar. Den fyrste kategorien er verb som er bøyde i *ukorrekt tempus*. I denne kategorien har eg også inkludert *infinitiv*, då verb i grunnform har vorte tildelt tempus og verb som skulle vorte bøyde i tempus er skrivne i grunnform. Eit døme frå andrespråkstekstane er *bli* (korrekt: blir). Den andre kategorien er verb med *manglande tempus*, medan den tredje kategorien er *andre feiltypar*. Sistnemnde kategori består av verb med ekstra eller

manglende bøyingsformativ, samt ukorrekt bøyingsformativ. Eit døme på dette er *bintte* (bandt).

3.4.3 Metodiske utfordringar

Normkorpuset er oversikteleg og enkelt å søkje i. Med korpuset som datamateriale har eg likevel hatt fleire metodiske utfordringar i arbeidet. Då eg registrerte orda i substantiv-, adjektiv- og verb-listene henta frå korpuset, fann eg ord som kunne vere registrert i feil ordklasse. Orda eg meiner er plassert i feil ordklasse, er notert ned og plassert i den ordklassen som etter mi vurdering er riktig. Dette gjeld særleg ord i adjektivklassen. Tabell 3 i delkapittel 3.4.2.1 *Registrering* viser ei liste over dei fem mest frekvente rett- og feilskrivne orda i ordklassen adjektiv hos andrespråkselevane. Desse orda var derimot ikkje dei mest frekvente i adjektiv-lista. På lista over riktig skrivne adjektiv var følgjande ord registert: *veldig* (87 tilfelle), *mange* (76), *litt* (63) og *mye* (59) som mest frekvente. På lista over feilskrivne adjektiv var også *mere* (3) (mer) og *plustlig* (7) (plutselig). Etter nærare studie av orda i elevtekstane, har eg klassifisert desse orda i ein annan ordklasse enn adjektiv. Desse orda er difor ikkje rekna med i tabell 3. Vidare i adjektiv-lista fann eg fleire ord som eg også stilte spørsmål til om korrekt skulle vere registrert i adjektivklassen.

Eit døme på dette er ordet *fått*, som er registrert som adjektiv. Dette er tydeleg eit ord som høyrer til verbklassen (perfektum form av *få*: fått). Ordet *få* i adjektiv-lista vurderte eg fyrst som adjektiv "det var *få* epler". Etter å ha undersøkt korleis ordet er nytta i setningane i elevtekstane, er det tydeleg at ordet *få* også høyrer til verbklassen, i setningar som "vi kan *få* bedre karakterer". Eit ord som også utan kontekst kan verte registrert i feil ordklasse, er ordet *bestemt*. Dette ordet er registrert som adjektiv, men etter nærare undersøking i elevtekstane kjem det fram at ordet er nytta som verb (perfektum form av *å bestemme*) i nokre av setningane. Også ordet *kort* vert fyrst og fremst rekna som adjektiv når det er registrert i nemnde ordklasse. Etter å ha søkt opp ordet i elevtekstane såg eg likevel at ordet i fleire tilfelle korrekt skulle vorte registrert som substantiv, til dømes i setninga "da får du rødt kort". Desse orda er difor fjerna frå adjektiv-lista og inkludert i verb- og substantiv-listene. På grunn av desse funna såg eg det naudsynt å undersøkje orda i frekvenslistene endå grundigare. Eg har difor søkt opp orda som *kan* høyre til ein annan ordklasse i korpuset og undersøkt desse nærare.

Ordet *veldig* vert tydeleg nytta som gradsadverb i tekstane, ved til dømes "da er det *veldig* kaldt". Dette gjeld også orda *litt, mye, masse, mer, mest, meste, mindre*. Tilfelle kor desse orda er nytta som adverb i staden for adjektiv er mellom anna "det kunne ha vært *litt mer* frihet", "det blir *mye* bedre for elevene" og "det er den *mest* kjente byen". Orda *lenge* og *lenger* er nytta som tidsadverb: "jeg har gått så *lenge*". Orda *snart, senere, og plutselig* er også tidsadverb i elevtekstane og er difor også fjerna frå adjektivklassen: "det er *snart* jul". I tillegg har eg vurdert ordet *helt* til å vere gradsadverb "ingen vet *helt* sikkert". Ordet *halvt* er derimot registrert som adjektiv "i et halvt år".

Mange og *flere* har eg også valt å fjerne, då desse vert nytta som determinativ eller gradsadverb i tekstane: "det kan hjelpe *mange*", "jeg måtte øve *flere* timer hver dag". Ordet *andre* var også registrert som adjektiv. Ved dette ordet har eg late nokre av tilfella vere registrert som adjektiv. Dette er tilfelle kor ordet vert nytta som ordenstal. I andre tilfelle har eg etter vurdering fjerna ordet frå adjektivklassen, då det vert nytta som determinativ. Andre adjektiv står til verb og har funksjon som adverb: "elevene snakker veldig *stygt*", "jeg oppførte meg *pent*", "huset virket litt *skummelt*", "et hus ikke så *langt* unna oss". Desse er også fjerna.

Eg har altså fjerna følgjande ord frå adjektiv-lista: *veldig, litt, mye, masse, mer, mest, meste, mindre, helt, mange, flere, sikkert, videre, senere, plutselig, snart, lenge, lenger, få, fått, bestemt* (verbformene), *spila* (verb: spilt), *andre* og *kort* (substantivformene). Når det gjeld orda *andre, bestemt* og *kort* er nokre av dei framleis inkludert. Nokre av tilfella av orda *pent, skummelt* og *langt* er også framleis inkludert, der dei vert nytta som adjektiv.

Eg har registrert alle orda i det eg meiner er korrekt ordklasse. Eg har konkludert med at dette er mest føremålstenleg for min studie, då det gjev mest mogleg presise resultat. Endringane påverkar ikkje studien anna enn at talet på adjektiv har vorte lågare, og talet på verb og substantiv noko høgare. Talet på adjektiv var i utgangspunktet 1908 i andrespråkstekstane og 5844 i fyrstespråkstekstane. Etter å ha fjerna dei nemnde orda, består adjektiv-listene av 1376 i andrespråkstekstane og 3573 ord i

fyrstespråkstekstane. At talet på adjektiv har sokke i så stor grad, fører derimot til høgare tal på feilbøyingar i ordklassen.

I tillegg oppdaga eg at nokre ord var feilaktig registrert som feilbøygde. I analysearbeidet registrerte eg mellom anna orda *fredsome* (fredsom) og *rolige* (rolig) som feilaktig bøyge i anten tal eller bestemming. Då eg søkte opp orda i elevtekstane, såg eg at dei høyrte til setninga "geparden i dag er rolige og fredsome mot mennesker og de er lett og temme". Etter mi vurdering er det substantivet *geparden* som er feilaktig bøygd i tal. Eg har difor valt å ikkje inkludere orda *fredsome* og *rolige* som feilbøygde adjektiv, men riktig skrivne adjektiv. Også ordet *øra* er feilaktig retta i korpuset til *ørene*. Forma *øra* er godkjend bøyning av ordet *øre* i bunden form fleirtal. Eg har difor også fjerna dette ordet, og registrert det som korrekt skrive.

Eg har også registrert feil knytt til avgrensingane ein kan gjere ved søk i korpuset. Som nemnd er populasjonen i min studie elevar på sjuande trinn. Det var difor naturleg for meg å avgrense søket med å velje trinn 7. Ved denne avgrensinga viste det seg at mange elevtekstar skrivne i fjerde og sjette trinn også vart inkludert i søkjeresultatet. Ved å også velje starttrinn 7 registrerte eg at tekstane frå andre klassetrinn ikkje lenger vart inkludert. Denne avgrensinga resulterte følgjeleg i færre tekstar. Talet på elevtekstar skrivne av andrespråkselevar i sjuande trinn sokk frå 143 til 98. Etter ei vurdering valde eg å likevel avgrense med starttrinn 7. Det vil tene studien å berre inkludere elevtekstar frå sjuande trinn, utan tilskot av eit tilfeldig utval tekstar skrivne på andre trinn, som vil gje eit mindre presist resultat.

Ei anna avgrensing som ikkje fungerte som forventa, er avgrensing ved val av tekstversjon. Eg hadde eit ynskje om å avgrense søket til tekstar som berre finst i éin versjon (versjon 0) eller tekstar skrivne før rettleiing og tilbakemelding frå ein lærar (versjon 1). Eg valde å avgrense til versjon 0, då det er flest tekstar i denne kategorien, og dei fleste av desse truleg er skrivne *før* tilbakemelding frå ein lærar. Då eg valde denne avgrensinga, viste det seg å ikkje fungere som det skulle. Søket inkluderte likevel nokre tekstar kategorisert som versjon 1 (skrivne før tilbakemelding) og versjon 2 (etter tilbakemelding). Etter vurdering valde eg likevel å avgrense søket med tekstversjon 0. At tekstar i versjon 2 vert inkludert i analysen, betyr at nokre av tekstane i studien er

skrivne etter tilbakemelding frå ein lærar. Desse tekstane kan såleis ha inneheldt feilbøygde ord i tidlegare tekstversjon, som ikkje vil kome med i analysen. Om eg ikkje hadde avgrensa søket med tekstversjon ville mengda tekstar auke, og fleire tekstar i versjon 2 ville vorte inkludert. Eg observerte at det var nokså få tekstar i versjon 2 som kom med. Då denne avgrensinga såg ut til å fungere igjen når eg seinare skulle finne nøyaktig tal på tekstar det gjaldt, kan eg ikkje seie *nøyaktig* kor mange tekstar i versjon 2 som er inkludert i studien.

Som nemnd er tekstane i Normkorpuset skrivne av elevar med ulik språkleg bakgrunn. Korpuset gjev ingen ytterlegare informasjon om kva bakgrunn dei ulike elevane har. Ein konsekvens av dette er at eg ikkje har kjennskap til elevane sitt morsmål eller kor lenge dei har budd i Noreg. Det einaste eg veit om elevane, er at dei gjekk på sjuande trinn då tekstane vart skrivne. Eg kan difor berre ta utgangspunkt i tekstane, og har ikkje moglegheit til å knyte resultat til elevane sitt morsmål eller kor lenge dei har budd i Noreg.

Til slutt vil eg også leggje til at eg i ettertid av analysen har erfart at talet på kor mange gongar dei ulike orda er skrivne i korpuset, har endra seg ved nokre ord. Det er også nokre få ord inkludert i min analyse, som no ikkje er mogleg å finne i korpuset. Dette kan bety at talet på feilbøyingar i tekstane kan vere endra etter endringane som er gjort i korpuset. Eg har utført identisk søk i korpuset på nytt, 07.04.19, for å få ei oversikt over omfanget av endringar. Søket viser endringar, men i låg grad endringar som gjeld orda eg har registrert med morfologiske feiltypar. For ordens skuld vil eg presisere at orda i denne studien er henta frå Normkorpuset 23.01.19.

3.5 Validitet og reliabilitet

I Normprosjektet vart det samla inn om lag 50 000 tekstar. Det er likevel berre tekstar frå kvar 11. elev ved prosjektskulane samt inngangs- og utgangstekstar frå kontrollskulane som er inkludert i Normkorpuset. Talet på fyrstespråkstekstar i studien min er som nemnd 467. Ved å inkludere alle fyrstespråkstekstane på sjuande trinn i korpuset, vil det kunne gje eit nokså representativt bilete av talet på feilbøyingar og denne gruppa si kompetanse. Studien består derimot berre av 98 andrespråkstekstar. I tillegg har kvar elev som vart følgt over eitt år i prosjektet, skrive opp til ni tekstar.

Dimed er talet på elevar nokså lågt, ikkje berre i andrespråksgruppa, men også blant fyrstespråkselevane. Eg kunne ha inkludert tekstar skrivne på andre trinn i tillegg, men dette ville ha resultert i for stort omfang datamateriale i høve til omfanget på oppgåva. Ettersom eg måtte avgrense søket til starttrinn 7, for å berre inkludere tekstar skrivne på sjuande trinn, har dette også gjort at talet på elevtekstar har minka.

Det at kvar elev har skrive opp til ni tekstar kan også påverke resultatet i studien. Dersom ein elev som har skrive ni tekstar som er analysert i studien, til dømes har særskilte mange feilbøyingar i ein eller fleire ordklassar, kan denne eleven trekkje opp det totale talet på feilbøyingar. Eg har ikkje studert elevtekstane separat, men analysert feilbøyingar ved hjelp av frekvenslister. Eg kan difor ikkje seie noko om enkeltelevane og deira prestasjonar i studien. Miriam Haven (2016) har derimot tidlegare studert tre andrespråkselevar sine elevtekstar i Normkorpuset. Ho fann at det var store individuelle forskjellar mellom elevane sine skriveferdigheiter (Haven, 2016, s. 54). Enkeltelevane sine prestasjonar kan altså ha påverknad på det totale resultatet i studien, då det er få elevar og fleire av dei truleg har skrive opp til ni tekstar.

Det vart som nemnd i 3.4.3 registrert feil relatert til korpuset og frekvenslistene i analysearbeidet. Etter mi vurdering var det fleire av orda i korpuset som skulle ha vore registrert i ein annan ordklasse enn dei var. For å gjere studien og resultatata mest mogleg presise og pålitelege, har eg løyst denne utfordringa ved å gå grundig gjennom alle orda i kvar einskild ordklasse. Ved funn av ord som er plassert i feil ordklasse, har eg fjerna ordet frå den aktuelle ordklassa og inkludert det i riktig ordklasse.

I tillegg har eg erfart at talet på kor mange gongar dei ulike orda er skrivne i korpuset, i ettertid har endra seg ved nokre ord. Ved søk på alle orda som er feilbøygde i studien min, er det nokre få ord som ikkje er å finne i korpuset. Talet på feilbøyingar i tekstane kan difor vere endra etter endringane i korpuset. Talet på samla ord i ordklassane i tekstane er likevel framleis det same.

Dei fleste elevtekstane eg har analysert, er skrivne av elevar frå prosjektskulane. Som nemnd i delkapittel 3.2 *Normprosjektet*, vart det utvikla forventingsnormer i prosjektet som lærarane nytta som reiskap for skriveopplæring og vurdering (Skrivesenteret,

2016). Som følgje av dette *kan* elevane ved prosjektskulane hatt læringseffekt av prosjektet. Med dette kan truleg nokre av elevtekstane vere på høgare nivå enn dei elles ville vore ved skular som ikkje har delteke i prosjektet. Elevane på sjuande trinn har vel og merke berre vore følgt i prosjektet over eitt skuleår. Haven (2016) fann likevel i sin studie at informantane, som i hovudsak er frå sjuande trinn, utvikla sine skriveferdigheiter knytt til rettskriving og formverk gjennom prosjektet (s. 55). Eg kunne ha avgrensa søket med å velje bestemte tekstnummer, og slik til dømes velje tekstar som er skrivne i starten av prosjektet. Dette ville derimot resultert i betydeleg mindre datamateriale. For å unngå, eller minske talet på tekstar som er skrivne *etter* tilbakemelding frå ein lærar, avgrensa eg søket med *tekstversjon 0*. Denne avgrensinga fungerte ikkje då eg skulle utføre analysen. Dette gjer at også nokre tekstar som er skrivne *etter* tilbakemelding frå ein lærar er inkludert i studien.

I tillegg vil eg trekkje fram at frekvenslistene som er analysert i denne studien, ikkje viser alle feilbøyingane i tekstane knytt til substantivbøying i *genus*. Gjennom metoden eg har nytta er det berre ukorrekt substantivbøying i *genus* i form av tildeling av bøyingsformativ som kjem til syne. Det kjem ikkje fram kva *genus* substantiva har vorte tildelt, i tilfelle der *genus* kjem fram i forma på adjektivet i samsvarsbøying. Adjektivbøyinga i *genus* kan likevel gje ein indikasjon på elevane si tildeling av *genus* til substantiva. Eg har heller ikkje kjennskap til kva bunden artikkel elevane eventuelt har sett inn føre dei ulike substantiva. Det er altså truleg tilfelle av feilbøyingar av substantiv i *genus* som ikkje er inkludert i frekvenslistene, og følgjeleg min studie.

Det har også vore utfordrande å skulle fastslå om adjektiva i studien er bøyge i ukorrekt *tal* eller ukorrekt *bestemming*. For å få kjennskap til om orda er bøyge i ukorrekt *tal* eller ukorrekt *bestemming*, har eg undersøkt orda i setningane dei høyrer til. Eg har gjort ei inndeling av adjektiva i anten ukorrekt *tal* eller ukorrekt *bestemming*. Denne inndelinga er ei kvalitativ vurdering eg har gjort, og det er tilfelle av adjektiv som kan vere bøyge både i ukorrekt *bestemming* eller *tal*. Som følgje av dette kan eg ikkje seie nøyaktig tal på feilbøyingar i dei enkelte kategoriane *tal* og *bestemming*. Eg har difor valt å i hovudsak halde kategoriane i éin kategori. Det totale resultatet i kategoriane/kategorien seier likevel noko om korleis andrespråkselevane beherskar adjektivbøying i *tal* og *bestemming*.

Det er vanskeleg å fastslå om mine funn kan seie noko om korleis andrespråkselevar meistrar substantiv-, adjektiv- og verbbøying, eller om dei berre seier noko om kompetansen til andrespråkselevane primært i Normprosjektet. Eg er medviten om at talet på informantar også avgrensar generaliseringsmoglegheitene. Når det gjeld studien sin reliabilitet, kan denne verte svekka av endringane som er gjort i korpuset etter at eg henta ut datamateriale. Resultata seier noko om andrespråkselevar og norsk morfologi, men treng vidare undersøkingar for å vere fullt pålitelege. Funna i denne studien samsvarer derimot med funn frå tidlegare forskning, noko som kan styrke overføringsverdet. Eg vil også igjen trekkje fram at eg ikkje har kjennskap til andrespråkselevane sin språklege bakgrunn. Eg kan difor berre seie noko om informantane sine ferdigheiter i substantiv-, adjektiv- og verbbøying, utan å kople dette til deira morsmål og anna bakgrunn.

3.6 Ethiske omsyn

Forskinga i min studie inkluderer personar og krev difor etiske omsyn. Normkorpuset er gjort anonymt ved at personidentifiserande opplysingar i teksten er anonymisert. Dette gjeld til dømes namn på personar og dyr, stadnamn og adresser. I arbeidet med å gjere elevtekstane anonyme er det sett ein kvit lapp over det eleven har skrivne i originalteksten. I dei transkriberte tekstane er namna erstatta med kodar (Hagen, Matre, Otnes & Solheim, 2016). Det er altså ikkje mogleg å spore tilbake til enkeltelevar i korpuset. Sidan datamateriale også allereie er samla inn, er arbeid med samtykkeskjema allereie ordna. På dette grunnlaget samt vurdering frå NSD, er det ikkje meldeplikt eller konsesjonsplikt i denne studien.

4.0 Resultat av analysen

I dette kapittelet syner eg fyrst omfanget av feilskrivne og feilbøygde ord i dei ulike informantgruppene. Vidare presenterer eg analyseresultata frå andrespråkstekstane, framstilt i tabellar. Desse resultata vil eg diskutere i lys av resultata frå fyrstespråkstekstane. Ved ynskje om nærare studie av resultata frå fyrstespråkstekstane, er desse å finne i vedlegg 1.

4.1 Prosent feilskrivne og feilbøygde ord i informantgruppene

Prosent feilskrivne ord

Tabell 5: Andrespråkstekstane: prosent ord som er feilskrivne

Ordklasse	Totalt skrivne ord	Riktig skrivne ord	Feilskrivne ord
Substantiv	5276	4826	450 (8,53 %)
Adjektiv	1376	1230	146 (10,61 %)
Verb	5486	5212	274 (4,99 %)

Tabell 6: Fyrstespråkstekstane: prosent ord som er feilskrivne

Ordklasse	Totalt skrivne ord	Riktig skrivne ord	Feilskrivne ord
Substantiv	20 661	19120	1541 (7,46 %)
Adjektiv	3573	3253	320 (8,96 %)
Verb	20 798	20133	665 (3,20 %)

Tabell 5 og 6 viser talet på substantiv, adjektiv og verb som er skrivne ukorrekt i elevtekstane. Dette gjeld altså *alle* feiltypar, og ikkje berre morfologiske feil. Tabellane syner at talet på feilskrivningar er høgast i substantivklassen i begge informantgruppene. Relativt sett er det likevel flest feilskrivningar av adjektiv: 10,61 % i andrespråkstekstane og 8,96 % i fyrstespråkstekstane. Det er også relativt sett færrest feilskrivningar av verb i begge gruppene. Ein kan altså sjå det same mønsteret i andre- og fyrstespråkstekstane, med noko fleire feilskrivningar i kvar ordklasse i andrespråkstekstane. Differansen mellom gruppene er derimot ikkje stor, med ei aukeing på 1,79 % i ordklassen verb som størst differanse.

Prosent feilbøygde ord

Tabell 7: Andrespråkstekstane: prosent feilbøygde ord

Ordklasse	Totalt skrivne ord (feilskrivne ord)	Feilbøygde ord av totalt skrivne ord (%)	Feilbøygde ord blant dei feilskrivne orda
Adjektiv	1376 (146)	30 (2,18 %)	20,55 %
Verb	5486 (274)	47 (0,86 %)	17,15 %
Substantiv	5276 (450)	37 (0,70 %)	8,22 %

Tabell 8: Fyrstespråkstekstane: prosent feilbøygde ord

Ordklasse	Totalt skrivne ord (feilskrivne ord)	Feilbøygde ord av totalt skrivne ord (%)	Feilbøygde ord blant dei feilskrivne orda
Adjektiv	3573 (320)	40 (1,15 %)	12,81 %
Verb	20798 (665)	115 (0,55 %)	17,29 %
Substantiv	20661 (1541)	60 (0,30 %)	3,89 %

Tabell 7 og 8 syner kor mange ord som har *morfologiske feiltypar*, både i forhold til *alle* orda i ordklassen og i forhold til dei feilskrivne orda. I forhold til alle orda, er det flest ukorrekt bøygde verb i begge gruppene. Relativt sett er det likevel flest adjektiv som er ukorrekt bøygde: 2,18 % i andrespråkstekstane og 1,15 % i fyrstespråkstekstane. Differansen mellom gruppene i adjektivklassen er like over 1 %. Også her ser me det same mønsteret i begge gruppene: relativt sett flest adjektiv og færrest substantiv er ukorrekt bøygde.

Når det gjeld talet på feilbøyingar i forhold til dei feilskrivne orda, er det flest *morfologiske feil* i adjektivklassen i andrespråkstekstane, og flest morfologiske feil i verbklassen i fyrstespråkstekstane.

Vidare i studien vil eg ta utgangspunkt i talet på feilbøyingar i forhold til alle orda i kvar ordklasse, som altså seier at begge gruppene relativt sett utfører flest morfologiske feil i adjektivklassen og færrest i substantivklassen. Orda i kvar tabell er eksempel frå

analyseresultata, og syner ikkje alle orda som er feilbøygde i den enkelte kategorien. Orda i parentes viser forma kvart ord er retta til i korpuset.

4.2 Substantiv

Substantivbøying i bestemming

Tabell 9: Døme på substantivbøying i ukorrekt bestemming

Ukorrekt bestemming			
Ubunden eintal	Bunden eintal	Ubunden fleirtal	Bunden fleirtal
riket (rike)	skole (skolen)	omgangene (omganger)	fotballspillere (fotballspillerne)
	jeger (jegeren)		krystaller (krystallene)
=1 (0,02 %)	=5 (0,09 %)	=1 (0,02 %)	=2 (0,04 %)
=9 (0,17 %)			

Tabell 9 syner at ni substantiv er bøygde i ukorrekt bestemming. Dei fleste av desse er han- og hokjønnsord. Tabellen viser at berre eitt inkjekjønnsord har fått ukorrekt bestemming, då bunden form eintal. Det er tydeleg at det er flest ord som skulle vorte bøygde i bunden form eintal, som er ukorrekt bøygde i ubunden form. Dette uttrykkjer også at det er flest substantiv i eintal som vert ukorrekt bøygde i bestemming.

Til samanlikning er 24 substantiv bøygde i ukorrekt bestemming i fyrstespråkstekstane. Desse utgjer 0,12 %, altså relativt sett færre enn i andrespråkstekstane. Også i fyrstespråkstekstane er det flest han- og hokjønnsord i (korrekt) bunden form eintal, som er ukorrekt bøygde i ubunden form.

At det er flest substantiv i bunden form som vert ukorrekt bøygde i bestemming, er å forvente i andrespråkstekstane. Bunden form kan vere vanskeleg å meistre for ein innlærer med morsmål som ikkje nyttar denne forma (Selj & Ryen, 2008, s. 232). Dette er likevel eit mønster som også viser seg i fyrstespråkstekstane, og det er til saman sær

få substantiv som er bøygde i ukorrekt bestemming i andrespråkstekstane. Resultatet er i tråd med Paulsen (2009) sin studie som viser at innlærarar meistrar bøyning i bestemming nokså bra (s. 98).

Moraczewska (2017) konkluderer i sin studie med at bestemming er ein bøyingskategori i substantivklassen som skapar utfordringar blant innlærarar med polsk morsmål. Dei få feilbøyningane knytt til bestemming i min studie kan vere utført av elevar med slaviske språk som morsmål. Eg har derimot ikkje kjennskap til omfanget av informantar med slaviske språk som morsmål i denne studien. Med flest innvandrarar frå Polen i Noreg, kan truleg fleire av informantane ha polsk morsmål. Dette er likevel ikkje noko eg kan fastslå. Difor kan eg heller ikkje seie sikkert at resultatata ikkje er i tråd med Moraczewska (2017) sin studie, trass særst få feilbøyningar av substantiv i bestemming.

Substantivbøyning i tal

Tabell 10: Døme på substantivbøyning i ukorrekt tal

Ukorrekt tal	
Eintal	Fleirtal
forfattere (forfatteren)	drakten (draktene)
ungdommene (ungdom)	tidsalder (tidsaldre)
=6 (0,11 %)	=9 (0,17 %)
=15 (0,28 %)	

Tabell 10 syner at 15 substantiv er bøygde i ukorrekt tal. Flest av desse er ukorrekt bøygde i eintal. Eg vil trekkje fram eit eksempel, som er substantivet *minutten*. Dette substantivet har eg også valt å inkludere i kategorien *andre feiltypar* (manglar ending). Som tabellen viser, er ordet retta til *minuttene* som tyder på at ordet er ukorrekt bøygd i eintal i staden for fleirtal. Om dette er tilfelle, er ordet også feilaktig bøygd i nøytrum genus. Ei anna forklaring er at feilbøyinga *kan* vere såkalla slurvfeil. Dette kan eg ikkje vite sikkert, og ordet er følgeleg registrert som morfologisk feil.

Til samanlikning er 24 substantiv ukorrekt bøyde i tal i fyrstespråkstekstane, altså like mange som i kategorien *tal* (0,12 %). Også her er det flest substantiv som ukorrekt er bøyde i eintal. Felles for begge gruppene er også at det er flest han- og hokjønnsord som er ukorrekt bøyde, også i denne kategorien.

At substantiv vert bøyde i eintal og fleirtal er nokså vanleg i fleire andre språk. Systema med tal er derimot ikkje alltid heilt like (Golden & Donald, 1990, s. 15). Likevel meistrar andrespråkselevane i studien substantivbøying i tal i høg grad, med til saman 15 feilbøyingar. Samtidig er det i denne bøyingskategorien det er flest feilbøyingar i substantivklassen. Dette er i tråd med Paulsen (2009) sin studie, som viser at substantivbøying i tal skapar fleire problem enn bøyning i bestemming. Resultatet strid derimot imot Berggreen m.fl. (2012), som peikar på at distinksjonen mellom eintal og fleirtal ofte er ei av dei fyrste bøyingsformene ein innlærer meistrar (s. 37). Dette er derimot eit funn frå forskning på andrespråkstekstar i dei tidlegaste læringsstadia. Med så låge tal på feilbøyingar i kategoriane *tal* og *bestemming*, samt den låge differansen mellom dei, er det vanskeleg å konkludere med at substantivbøying i tal er meir utfordrande enn substantivbøying i bestemming.

Substantivbøying i genus

Tabell 11: Døme på substantivbøying i ukorrekt genus

Ukorrekt genus	
Han/hokjønn	Inkjekjønn
faktatekstet (faktateksten)	spøkelsen (spøkelset)
	humøren (humøret)
=1 (0,02 %)	=4 (0,08 %)
=5 (0,09 %)	

Tabell 11 viser at fem substantiv er bøyde i ukorrekt genus. Av desse få tilfella er det flest inkjekjønnsord som feilaktig har fått bøyingsformativ som han- og hokjønnsord. Berre eitt substantiv er hankjønnsord som ukorrekt har fått nøytrum genus: *faktatekstet* (faktateksten). Det er denne kategorien i substantivklassen som har færrest feilbøyingar i andrespråkstekstane. Til samanlikning er det også i fyrstespråkstekstane klart færrest

feilbøyingar i kategorien, berre eitt substantiv. Dette er derimot eit hankjønnord, som feilaktig har fått nøytrum genus.

Eg vil presisere at denne kategorien berre viser tilfelle kor substantiva sin genus kjem fram i form av bøyingsformativ. Som nemnd er det få reglar for kva genus eit ord høyrer til, og dimed for kva artikkel ein skal nytte i norsk (Selj & Ryen, 2008, s. 230). I denne studien kjem det ikkje fram kva genus substantiva har vorte tildelt, i tilfelle der genus kjem fram i forma på adjektivet som vert bøygd i samsvar med substantivet. Eg har heller ikkje kjennskap til kva bunden artikkel elevane eventuelt har sett inn føre dei ulike substantiva. Det kan altså vere tilfelle av feilbøyingar av substantiv i genus, som ikkje er inkludert i frekvenslistene og følgjeleg min studie.

Det er altså substantivbøying i genus ved tildeling av bøyingsformativ, andrespråkselevane meistrar i høgast grad i substantivklassen i denne studien. Sjølv om det er låge tal å trekkje ein konklusjon med, er det ein tendens til at flest inkjekjønnord vert ukorrekt bøygd, trass i at få inkjekjønnord vert ukorrekt bøygd i tal og bestemming. At flest inkjekjønnord vert bøygd i ukorrekt genus er i tråd med Ragnhildstveit (2009) sin studie, som viser at flest inkjekjønnord feilaktig får tildelt maskulinum genus (s. 116).

Andre feiltypar

Denne kategorien viser andre feiltypar knytt til bøyning av substantiv, som er registrert i analysearbeidet.

Tabell 12: Døme på substantiv som manglar eller har ekstra bøyingsformativ

Fleirtal	
Manglar bøyingsformativ	Ekstra bøyingsformativ
karaktere (karakterer)	snømenn (snømenn)
fortellinge (fortellinger)	programener (programmer)
=3 (0,06 %)	=6 (0,11 %)
=9 (0,17 %)	

Tabell 12 syner at ni substantiv manglar eller feilaktig har vorte tildelt ekstra bøyingsformativ. Alle desse substantiva er substantiv i korrekt ubunden form fleirtal. Flest substantiv har fått ekstra bøyingsformativ. Dei fleste av substantiva er ukorrekt bøyde i form av at dei er regelrette substantiv som har fått uregelrett bøyingsform og motsett. Eit døme eg vil trekkje fram er substantivet *snømann*. Dette substantivet har korrekt fått uregelrett bøyingsform med vokalendring: *snømann* – *snømenn*. Ordet har derimot også ukorrekt fått regelrett bøyingsending: *snømenn*. Eit anna døme eg vil trekkje fram er eit substantiv som skil seg ut i kategorien: *programener* (programmer). Ordet har korrekt ending, men har også vorte tildelt ekstra bøyingsformativ inni ordet. Feilbøyinga kan verte forklart på ulike måtar og ei forklaring kan truleg vere overgeneralisering. Dette vil verte diskutert i delkapittel 5.5 *Andre funn*.

Substantiva som manglar ending har ikkje stum ending, og det er såleis lite sannsyn for at feilbøyingane kan forklarast som talemålsbaserte skrivefeil. Feiltypen kan bli vurdert som såkalla slurvefeil, då det er så få tilfelle.

Til samanlikning er det tolv feilbøyingar (0,06 %) i kategorien *andre feiltypar* i fyrstespråkstekstane. I likskap med andrespråkstekstane har nokre substantiv også her vorte tildelt ekstra bøyingsformativ. Ordet *snømenn* har også her feilaktig fått regelrett bøyingsending: *snømanner*. Her har substantivet heller ikkje fått uregelrett bøyingsform

ved vokalendring, som det skulle hatt. Berre eitt substantiv manglar ending. Dette er substantivet *minutten*, som vart diskutert under kategorien *substantivbøying i tal*.

Noko som skil andrespråkstekstane frå fyrstespråkstekstane er derimot at fem substantiv har fått *ukorrekt* bøyingsformativ i fyrstespråkstekstane. Dette var det ingen tilfelle av i andrespråkstekstane. Nokre ord frå fyrstespråkstekstane har fått *-a*-ending i staden for *-ene* i bunden form fleirtal: *kyra* (kyrne). Ord som *læreran* (lærerne) har fått bøyingsformativet *-an*. Slike feilbøyingar kan verte vurdert som talemålsbaserte, men eg har likevel valt å registrere dei som morfologiske feil. Både i andre- og fyrstespråkstekstane er det flest han- og hokjønnsord som er ukorrekt bøygde.

Det er ikkje meir enn ni feilbøyingar i denne kategorien i andrespråkstekstane. Eg vil difor konkludere med at andrespråkselevane utfører få feilbøyingar av substantiv som følgje av det eg karakteriserer som *andre feiltypar*.

4.3 Adjektiv

Adjektivbøying i tal og bestemming

Tabell 13: Døme på adjektivbøying i ukorrekt tal eller bestemming

Ukorrekt tal/bestemming	
Eintal/bunden form	Fleirtal/ubunden form
store (stor)	respektløs (respektløse)
kjærlige (kjærlig)	størst (største)
=4 (0,29 %)	=6 (0,44 %)
=10 (0,73 %)	

Tabell 13 viser at ti adjektiv er bøygde i ukorrekt tal eller bestemming. Adjektiva i kolonnen *eintal* endar på vokalen *-e*. Endingsvokalen vart fjerna då ordet vart retta i korpuset. Dette kan tyde på at adjektiva er ukorrekt bøygde i fleirtal. Det kan likevel også tyde på at orda er ukorrekt bøygde i bunden form eintal i staden for ubunden form eintal. Adjektiva i kolonnen *fleirtal* kan anten vere ukorrekt bøygde i eintal i staden for fleirtal, eller ukorrekt bøygde i ubunden form eintal i staden for bunden form eintal.

For å få kjennskap til om orda er bøygde i ukorrekt tal eller ukorrekt bestemming, har eg undersøkt orda i setningane dei høyrer til. Ved dei fleste tilfella er det utfordrande å skulle fastslå nøyaktig feiltipe. Eg har likevel etter eiga vurdering registrert feilbøyingane som anten bøygde i ukorrekt tal eller ukorrekt bestemming. Eg har registrert fire av orda som bøygde i ukorrekt tal, då ukorrekt bøygde i eintal, til dømes *respektløs* (i elevtekst: noen elever var helt *respektløs*). Dei resterande seks adjektiva er registrert som bøygde i ukorrekt bestemming, til dømes *størst* (i elevtekst: den *størst* og kjente dinosauren). Fem av desse er ukorrekt bøygde i bunden form eintal i staden for ubunden form eintal, medan eitt adjektiv er ukorrekt bøygd i ubunden form eintal i staden for bunden form.

Til samanlikning er 19 adjektiv bøygde i ukorrekt bestemming eller tal i fyrstespråkstekstane. Dette utgjer 0,53 %, altså relativt sett færre feilbøyingar enn i andrespråkstekstane. Ved ei inndeling av orda som anten bøygde i ukorrekt tal eller ukorrekt bestemming, er det flest adjektiv som er ukorrekt bøygde i tal, relativt sett fleire enn i andrespråkstekstane. Differansen mellom gruppene er likevel særst låg, og det finst inga fasit på inndelingane eg har gjort. Det er difor ikkje noko som gir grunnlag til å konkludere med at fyrstespråkselevane meistarar adjektivbøying i tal, i lågare grad enn andrespråkselevane. Om differansen mellom gruppene hadde vore endå større og inndelingane fullt påliteleg, kunne frekvensen av feilbøyingar i tal i fyrstespråkstekstane truleg vorte forklart som talemålsbaserte feil.

Eit felles mønster i gruppene er at det er flest han- og hokjønnsord som vert bøygde i ukorrekt tal og bestemming. Felles for gruppene er også at adjektiva som vert bøygde i ukorrekt tal, er adjektiv som skulle vorte bøygde i fleirtal.

Adjektiv i bunden form får ei *-e*-ending i norsk, som er noko ein ikkje kan sjå i særleg mange andre språk. Med så få feilbøyingar av adjektiv i *bestemming*, ser dette bøyingsmønsteret ikkje ut til å vere ei utfordring for andrespråkselevane i studien. Resultatet er i tråd med Paulsen (2009) sin studie, som fann at bruk av bestemming er noko innlærarane meistarar nokså bra (s. 98).

Adjektivbøying i genus

Tabell 14: Døme på adjektivbøying i ukorrekt genus

Ukorrekt genus	
Han-/hokjønn	Inkjekjønn
åpent (åpen)	grusom (grusomt)
varmt (varm)	ny (nytt)
=8 (0,58 %)	=9 (0,65 %)
=17 (1,24 %)	

Tabell 14 syner at 17 adjektiv er bøyde i ukorrekt genus. Til samanlikning er det også i fyrstespråkstekstane fleire adjektiv som er ukorrekt bøyde i genus enn i tal og bestemming, til saman 20 stykk (0,56 %). Differansen mellom kategoriane er derimot særst låg i fyrstespråkstekstane, med berre éin meir feilbøying i denne kategorien. I begge gruppene er det flest adjektiv som skulle hatt nøytrum genus som er ukorrekt bøyde i maskulinum eller femininum genus. Medan dette resultatet er nokså tydeleg i fyrstespråkstekstane, er det nesten like mange han- og hokjønnsord som er ukorrekt bøyde i nøytrum genus i andrespråkstekstane. Dette vil verte diskutert i delkapittel 5.4. At flest adjektiv i nøytrum genus vert ukorrekt bøyde som han- og hokjønnsord, er i tråd med Glahn m.fl. (2001) sin studie som viser at maskulinum og femininum genus vert brukt på kostnad av nøytrum genus i adjektivbøying hos innlærarar (s. 412). Felles for begge gruppene er også at dei meistarar adjektivbøying i genus, i lågare grad enn bøying i tal og bestemming. Dette er også i tråd med Glahn m.fl. (2001) sin studie, som syner at adjektivbøying i tal vert meistra før adjektivbøying i genus (s. 390). Det er tydeleg at bøying i genus skapar meir utfordringar enn bøying i tal i min studie.

Like tydeleg er det at feilbøyingane i adjektivklassen er konsekvensar av ukorrekt samsvarsbøying. Dette gjeld i begge gruppene. Eg vil trekkje fram eitt døme frå andrespråkstekstane: jeg gleder meg til vi skal lære *ny* (nytt) språk.

Som forventa er det fleire feilbøyingar i andrespråkstekstane enn i fyrstespråkstekstane. Med 1,24 % feilbøyingar meiner eg at andrespråkselevane meistarar adjektivbøying i *genus* i nokså høg grad. Dei meistarar derimot denne bøyingskategorien i lågast grad, av

alle kategoriane i studien. I tillegg er det større differanse mellom andrespråkstekstane og fyrstespråkstekstane i denne kategorien enn dei andre: 0,68 %. Dette tyder på at samsvarsbøying av adjektiv i genus er ein bøyingskategori i norsk som det tek lenger tid å lære og som færre andrespråkselevar meistrar.

4.4 Verb

Verbbøying i tempus

Tabell 15: Døme på verbbøying i ukorrekt tempus

Infinitiv	Presens	Preteritum	Perfektum	Imperativ
gikk (preteritum)	bli (infinitiv) (2)	synes (presens)	gjøre (infinitiv)	oppsummere (infinitiv)
jogg (imperativ)	trod (perfektum)	styre (infinitiv)	eksisterte (preteritum)	
oppsummerer (presens)	konkurrer (imperativ)	begynt (perfektum)	gjor + gjordte (preteritum)	
let (imperativ)	møttes (preteritum)	prøvd (perfektum)	vær (imperativ)	
	angrepet (perfektum)			
=4 (0,07 %)	=13 (0,24 %)	=4 (0,07 %)	=5 (0,09 %)	=1 (0,02 %)
=27 (0,49 %)				

Tabell 15 syner at 0,49 % verb er bøyde i ukorrekt tempus. Kolonnane viser kva tempus verba er ukorrekt bøyde i, og kva form dei er retta til. I kolonnen *infinitiv* er til dømes ordet *gikk* oppført, som i korpuset er retta til *gå*. Det kjem fram i tabellen at det er flest verb som skulle vorte bøyde i presens, som er ukorrekt bøyde i ei anna tempusform. I staden for korrekt form presens, har elevane nytta både preteritum, perfektum og imperativ, men i flest tilfelle grunnforma av verba. Eitt verb skulle ha vorte bøygd i imperativ, altså berre uttrykkje modus, men er feilaktig bøygd i ei anna form. Også dette verbet er skriven i grunnform, som korkje uttrykkjer tempus eller modus. Når det gjeld verb som korrekt skulle vorte skrivne i grunnform eller bøyde i preteritum og perfektum, er det nokså jamt kor mange som er bøyde i ukorrekt tempus.

Det er denne kategorien som utgjør flest feilbøyingar i verbklassen i andrespråkstekstane. Dette gjeld også i fyrstespråkstekstane, med 92 feilbøyingar. Likevel er talet på feilbøyingar i kategorien relativt sett lågast i fyrstespråkstekstane: 0,44 %. Differansen er derimot særleg låg. Dei same mønstera viser seg hos fyrstespråkselevane, mellom anna at flest verb i (korrekt) presens oftast vert feilaktig bøygde i ei anna tempusform.

Det er verd å nemne at det i fyrstespråkstekstane er eitt av desse orda som er bøygde i ukorrekt tempus heile 23 gongar, som utgjør 0,11 % åleine. Dette gjeld ordet *synes* som er feilaktig bøygde i preteritum *syntes*. Forma *synes* kan også vere grunnforma av verbet. Etter å ha søkt opp ordet i elevtekstane, er det derimot tydeleg at verbet skulle vorte bøygde i presens. Hadde det ikkje vore for den høge frekvensen av dette ordet, ville det vore flest verb i grunnform feilaktig bøygde i tempus i fyrstespråkstekstane. Verb i (korrekt) grunnform skil seg nemleg merkbar ut i fyrstespråkstekstane. Verb i grunnform som er feilaktig bøygde i tempus utgjør noko høgare tal i fyrstespråkstekstane (0,13 %), enn i andrespråkstekstane (0,11 %).

Noko som skil andrespråkstekstane frå fyrstespråkstekstane er at analysearbeidet ikkje gav noko treff på verb i passiv form som var ukorrekt bøygde i andrespråkstekstane. I fyrstespråkstekstane er eit fåtal av verba, verb som skulle vorte bøygde i passiv. Nokre verb er også feilaktig vorte bøygde i passiv. Ei mogleg årsak til at analysearbeidet ikkje viste feilbøyingar av verb i passiv form i andrespråkstekstane, kan vere at tempusforma har vorte nytta i særleg låg grad. Dette vil verte diskutert i delkapittel 5.5.

Kva tempusform får så verba som vert bøygde i ukorrekt tempus? I andrespråkstekstane vert dei fleste verba som er bøygde i ukorrekt tempus, feilaktig skrivne i grunnform: elleve av 27 verb. Verba manglar altså tempus. I fyrstespråkstekstane vert derimot dei fleste orda som vert bøygde i ukorrekt tempus, bøygde i preteritum. Heile 33 av 92 verb vert feilaktig bøygde i denne tempusforma. Igjen vil eg presisere at eitt enkelt ord er ein stor del av årsaka til dette resultatet. Utan feilbøyinga av ordet *synes* ville det vore meir jamt kva tempus dei feilbøygde verba vert tildelt. 25 av verba som er bøygde i ukorrekt tempus er verb som feilaktig er skrivne i grunnform.

Andrespråkselevane skriv altså flest verb feilaktig i grunnform når dei skulle vorte bøygd i tempus, medan fyrstespråkselevane feilaktig tildeler tempus til flest verb i grunnform. At andrespråkselevane skriv fleire verb feilaktig i grunnform når dei skulle hatt tempusbøyging, er å forvente då verbsystemet ofte er dominert av grunnforma av verbet i staden for ein finitt form hos innlærarar (Malmo, 2004, 32).

Bøyingskategorien tempus kan vere vanskeleg å meistre for ein innlærar. Nokre språk har ikkje tempusformer, og i andre språk vert formene gjerne nytta på andre måtar (Golden & Donald, 1990, s. 12). Bøyingsmønsteret i norsk er derimot nokså likt mønsteret i polsk, med unntak av bruk av perfektum. Tidlegare forskning har vist at skilje mellom preteritum og perfektum er eit vanskeleg trekk i norsk, særleg for innlærarar med polsk morsmål. Janik (2010) sin studie viser at innlærarar med polsk morsmål i stor grad nyttar preteritum i staden for perfektum (s. 70). I min studie finn eg særst få tilfelle der informantane nyttar preteritum på kostnad av perfektum. Det er ikkje eit resultat som utmerkar seg. Samanlagd er det få verb som vert bøygd i ukorrekt tempus, også i ei samanlikning med fyrstespråkstekstane, trass den høge frekvensen eitt av orda i desse tekstane utgjer.

Manglande tempus

Tabell 16: Døme på verb som manglar tempus

Infinitiv	Korrekt tempusform
bli (2)	presens
gjemme	presens
ha	presens
styre	preteritum
gjøre	perfektum
Oppsummere	imperativ
=12 (0,22 %) (presens = 8: 0,15 %)	

Tabell 16 syner at 12 verb er feilaktig skrivne i grunnform. Det er altså ikkje mange, men noko som utmerkar seg er at heile $\frac{3}{4}$ av tilfella, åtte stykk, er verb i grunnform som skulle vorte bøygd i *presens*. Det same mønsteret viser seg i fyrstespråkstekstane. 15 av

24 verb er verb i korrekt presensform. Presens er ein finitt verbform, og det er kjend at verb i finitte former ofte vert skrivne i grunnform hos innlærarar (Malmo, 2004, s. 32). At det same mønsteret viser seg i fyrstespråkstekstane peikar derimot mot at dette ikkje naudsynleg treng å vere hovudårsaka for kvifor verb i presens oftast vert skrivne i grunnform. Eg vil diskutere andre moglege årsaker i delkapittel 5.5.

Andre feiltypar

Denne kategorien viser andre feiltypar knytt til bøyning av verb som er registrert i analysearbeidet.

Tabell 17: Døme på verb med ekstra bøyingsformativ

Infinitiv	Presens	Preteritum	Perfektum
død (dø)	dalere (daler)	holdte (holdt) (2)	stukketer (stukket)
= 2 (0,04 %)	= 1 (0,02 %)	= 2 (0,04 %)	= 1 (0,02 %)
=6 (0,11 %)			

Tabell 17 viser verb som feilaktig har vorte tildelt ekstra bøyingsformativ. Her har eg valt å inkludere ordet *død*. Utan å kjenne til setninga, kan ordet *død* verte oppfatta som eit adjektiv (han er *død*), eller som grunnform av eit substantiv (en brutal *død*). Ordet *død* er derimot meint som verb i elevteksten, og vorte retta til grunnforma av verbet: *dø*. Det at verbet *dø* har fått tildelt bøyingsformativ, har altså gjort at ordet har skifta ordklasse, og vert oppfatta som anten adjektiv eller substantiv. Verba i tabell 17 kan vere ukorrekt bøygd som følge av overgeneralisering. Sistnemnde er eit kjend trekk ved språklæring både i barne- og andrespråkperspektiv, og er eit av trekka i Selinker sin mellomspråksteori. Det er særst få tilfelle av overgeneralisering, men det er likevel noko som er primært for gruppa. Dette vil verte diskutert i delkapittel 5.5.

Også verb som manglar bøyingsformativ er inkludert i kategorien *andre feiltypar*. Berre to verb manglar ending, og desse kan vere feilskrivne av andre årsaker enn at elevane trur at dette er riktig skrivemåte. Ved så få tilfelle, *kan* desse vere døme på såkalla slurvefeil. Eit døme er verbet *hadd* (hadde).

Tabell 18: Verb med ukorrekt bøyingsformativ

Preteritum	Perfektum
fortsettet (fortsatte) (2)	rivd (revet)
fortsetta (fortsatte)	planlegget (planlagt)
lata (lot)	leket (lekt)
bintte (bandt)	
vinkte (vinket)	
gnagte (gnaget)	
uttrykket (uttrykte)	
= 8 (0,15 %)	= 3 (0,05 %)
=11 (0,20 %)	

*her er alle tilfella presentert

Tabell 18 syner verb som er bøygd i korrekt tempus, men som likevel har fått ukorrekt bøyingsformativ. Ved nokre tilfelle skuldast feilbøyinga at uregelrette eller sterke verb har fått regelrett eller svak bøyingsform, eller motsett. Elles viser feilbøyinga seg i form av at ordet er bøygd etter ukorrekt bøyingsmønster, som ved døma *vinkte (vinket)* og *uttrykket (uttrykte)*.

Til saman er 21 verb (0,35 %) ukorrekt bøygd som følgje av *andre feiltypar*. Til samanlikning er også 21 verb (0,11 %) ukorrekt bøygd i denne kategorien i fyrstespråkstekstane. I denne gruppa var det ingen verb med ukorrekt ekstra bøyingsformativ, og berre eitt verb som mangla bøyingsformativ. Resterande feilbøyingar er verb med ukorrekt bøyingsformativ. Her viser dei same feiltypane seg som i andrespråkstekstane. Eit eksempel er at substantivet *suste* har vorte bøygd etter ukorrekt bøyingsmønster: *suset*. Eit anna er at verbet *å bære* feilaktig har fått regelrett bøyingsform i preteritum: *bærte* (bar).

Med 21 feilbøyingar vil eg seie at andrespråkselevane utfører nokså få feilbøyingar av verb som følgje av det eg karakteriserer som *andre feiltypar*. Det er likevel ein tendens til at verb i preteritum og perfektum enklare får tildelt ukorrekt bøyingsformativ enn andre tempusformer. Dette gjeld også i fyrstespråkstekstane. Ei mogleg årsak til at nettopp desse verbformene har fått ukorrekt bøyingsformativ, er truleg at

fortidsformene i størst grad er ulik grunnforma av verba. Gjerne er det vanskelegare å nytte korrekt bøyingsform (regelrett/uregelrett, svak/sterk) i desse formene. Det som gjer at fleire verb i preteritum får ukorrekt bøyingsformativ enn verb i perfektum, er mønsteret som viser seg i begge gruppene: at fleire av verba i preteritum vert bøygde etter ukorrekt bøyingsmønster: *gnagte* (gnaget).

5.0 Diskusjon av resultatata

I dette kapitlet vil eg gjennom diskusjon svare på forskingsspørsmåla som vil gi svar på problemstillinga i kapittel 6. Eg vil også trekkje fram andre funn i studien som viser seg som interessante.

5.1 Korleis beherskar andrespråkselevane dei ulike bøyingskategoriane i substantiv, adjektiv og verb?

Ei gjennomgang av resultatata frå andrespråkstekstane og ei samanlikning med fyrstespråkstekstane, har vist korleis andrespråkselevane meistrar bøyingskategoriane i dei ulike ordklassane. I dette delkapitlet vil eg kort oppsummere funna, og slik trekkje ein konklusjon på forskingsspørsmål 1, presentert i overskrifta.

Oppsummerande kan ein seie at andrespråkselevane meistrar bøyingskategoriane i substantivklassen i høg grad. Det er færrest feilbøyingar i denne ordklassen. Elevane meistrar særleg godt substantivbøying i genus i form av tildeling av bøyingsformativ. Her er det inkjekjønnsord som oftast vert ukorrekt bøygde, som er i tråd med Ragnhildstveit (2009). I kategoriane *tal* og *bestemming* er det derimot oftast han- og hokjønnsord som vert ukorrekt bøygde. I kategorien *bestemming* er det flest substantiv som skulle vorte bøygde i bunden form eintal, som er ukorrekt bøygde i ubunden form. I bøying i tal er det flest substantiv som ukorrekt vert bøygde i eintal i staden for fleirtal. Det er også noko fleire feilbøyingar i tal enn i bestemming, eit resultat som er i tråd med Paulsen (2009) sin studie. Differansen mellom kategoriane er likevel særst låg, og det vil vere meir korrekt å konkludere med at andrespråkselevane har nokså jamn kompetanse i kategoriane. Resultata i substantivklassen i andrespråkstekstane er i samsvar med resultatata i kontrollgruppa, med eit unntak: at inkjekjønnsord ukorrekt får bøyingsform som han- og hokjønnsord i kategorien *genus*. Dette er likevel å forvente, og i samsvar med tidlegare forking (Ragnhildstveit, 2009).

Andrespråkselevane utfører fleire feilbøyingar i adjektivklassen i forhold til substantiv- og verbklassane. Informantane meistrar meir eller mindre bøying i *tal* og *bestemming*, både som einskilde kategoriar og som éin kategori. Ved adjektivbøying i tal, er det flest adjektiv som ukorrekt er bøygd i eintal i staden for fleirtal, eit mønster ein også kunne sjå i substantivklassen. Ved bøying i bestemming er det flest adjektiv som vert feilaktig bøygd i bunden form eintal i staden for ubunden form. Det er ukorrekt tildeling av *genus* som ligg til grunn for frekvensen av feilbøyingar i adjektivklassen. At bøying i *genus* skapar meir utfordringar enn bøying i tal, er i tråd med Glahn m.fl. (2001). Det er i tillegg flest inkjekjønnsord som er bøygd i ukorrekt *genus*, som også er i tråd med tidlegare forskning. Det er derimot ikkje særleg færre han- og hokjønnsord som vert bøygd i ukorrekt *genus*. I ei samanlikning med fyrstespråkstekstane, skil resultatet i denne kategorien seg ut. I fyrstespråkstekstane er det meir tydeleg at det er flest inkjekjønnsord som vert bøygd i ukorrekt *genus*. I tillegg er det ikkje betydeleg fleire feilbøyingar av adjektiv i *genus*, enn i andre kategoriar i ordklassen i denne gruppa. Differansen mellom gruppene er betydeleg større i denne kategorien enn i dei andre.

Det er tydeleg at feilbøyingane er konsekvensar av ukorrekt samsvarsbøying. Oppsummerande er resultatata i adjektivklassen i andrespråkstekstane i samsvar med resultatata i kontrollgruppa, med unntak av at andrespråkselevane ser ut til å meistre bøying i *genus* i betydeleg lågare grad; også ved bøying av han- og hokjønnsord.

I verbklassen byr bøying i *tempus* på nokre utfordringar for andrespråkselevane. Det er likevel få feilbøyingar, særleg i ei samanlikning med fyrstespråkselevane. Det er tydeleg flest verb i presens som ukorrekt vert bøygd i ei anna tempusform. Dei fleste verba som vert bøygd i ukorrekt tempus, vert feilaktig skrivne i grunnform, som ikkje uttrykkjer tempus. Dette resultatet er i samsvar med tidlegare forskning (Malmo, 2004, s. 32). Trass i at bøyingskategorien *tempus* kan vere vanskeleg å meistre for innlærarar, meistrar altså andrespråkselevane i studien denne bøyingskategorien i høg grad. Resultata i verbklassen i andrespråkstekstane er meir eller mindre i samsvar med resultatata frå kontrollgruppa, med nokre få unntak. Andrespråkstekstane har ingen tilfelle av feilbøyingar av passive verbformer. Andrespråkselevane skriv også flest verb feilaktig i grunnform når dei skulle vorte bøygd i tempus. Fyrstespråkselevane derimot, tildeler

tempus til fleire verb som skulle vorte skrivne i grunnform, enn andrespråkselevane. I tillegg er det nokre få feilbøyingar som kan tyde på overgeneralisering i andrespråkstekstane, og i fyrstespråkstekstane er det ingen tilfelle kor verb ukorrekt får ekstra bøyingsformativ.

5.2 Kva ordklasse og bøyingskategori meistar andrespråkselevane i lågast grad?

I dette forskingsspørsmålet vil eg i hovudsak ikkje trekkje inn resultatata frå fyrstespråkstekstane. Resultata i studien viser tydeleg at andrespråkselevane meistar bøyning i adjektivklassen i lågast grad. 2,18 % er eit lågt tal på feilbøyingar. Samanlikna med dei andre ordklassane, har derimot differansen på 1,32 % til neste kategori (verb) betyding. Talet på feilbøyingar i dei andre ordklassane er under 1 % (0,86 % og 0,70 %) og har berre 0,16 % differanse seg i mellom. I adjektivklassen er 0,73 % adjektiv bøyde i ukorrekt tal eller bestemming, og 1,24 % bøyde i ukorrekt genus. Desse skulle ha uttrykt tal, bestemming eller genus i samsvar med substantivet i setningane. I staden for har adjektiva vorte tildelt ukorrekt tal, bestemming eller kjønn. Til dømes i setninga: *voldsomme* (voldsom) rasisme fører til krig, er adjektivet *voldsomme* ukorrekt skrivi i *bestemt form eintal* (eller fleirtal), og ikkje i samsvar med substantivet.

Resultata i studien min viser med dette at samsvarsbøyning er det andrespråkselevane meistar i lågast grad. I delkapittel 4.1 presenterte eg kor mange av dei *feilskrivne* orda i ordklassane som hadde *morfologiske* feil. I forhold til dei feilskrivne orda var det flest morfologiske feil å finne i adjektivklassen i andrespråkstekstane. I fyrstespråkstekstane var det derimot flest morfologiske feil, i forhold til dei feilskrivne orda, i verbklassen. Dette resultatet *kan* også peike mot at adjektivbøyning er *ekstra* utfordrande for andrespråkselevane, i forhold til fyrstespråkselevane.

Som nemnd i delkapittel 2.6 er samsvarsbøyning eitt av fleire markert trekk i norsk morfologi (Monsen & Randen, 2017, s. 54). Berggreen, Alver og Sørland (2012) trekkjer fram samsvarsbøyning som ein feiltype som framleis kan vise seg i andrespråkstekstar trass mange år med språklæring (s. 43). Også Malmo viser til samsvarsbøyning i samanheng med fossilisering. Det er mogleg at feilbøyingane knytt til samsvarsbøyning i studien er tilfelle av fossilisering. Det er likevel lite sannsyn for dette med tanke på at informantane er unge innlærarar.

Det er altså kjend at samsvarsbøying kan vere utfordrande for ein innlærer som lærer norsk som andrespråk. Golden, Donald og Ryen (2014) trekkjer derimot fram adjektivbøying som noko mange innlærarar meistrar etter relativt kort tid med mykje øving på det formelle (s. 24). Golden m.fl. grunnjev dette med at bruken av dei ulike bøyingsformene i adjektiv i dei fleste tilfelle er avhengig av substantivet. Dette er ikkje noko som ser ut til å gjere adjektivbøyinga enklare å meistre for andrespråkselevane i min studie. Andrespråkselevane møter utfordringar i adjektivbøyinga, når adjektiva skal verte bøygd i samsvar med kjerneordet i setninga. Adjektiv er ein av dei største ordklassane, og den ordklassen som vert bøygd mest i det norske språket. Berggreen m.fl. (2012) trekkjer fram at ein faktor som påverkar innlæringa av bøyinga i norsk morfologi, er kor vanleg det er å uttrykkje det aktuelle bøyingsinnhaldet ved ordklassen (s. 76). At samsvarsbøying er frekvent, skulle kunne gjere adjektivbøyinga i norsk enklare å meistre for ein innlærer. På den andre sida er det betydeleg mindre bruk av adjektiv enn substantiv og verb, som også frekvenslistene i denne studien viser.

Berre éin kategori i alle ordklassane har meir enn 1 % feilbøyingar. Det er difor også tydeleg kva bøyingskategori andrespråkselevane meistrar i lågast grad. Denne kategorien finn me i adjektivklassen, og feilbøyingane er følgjeleg igjen knytt til samsvarsbøying. Heile 1,24 % feilbøyingar høyrer til kategorien *genus*. Dette er 0,51 % fleire feilbøyingar enn i kategorien *adjektivbøying i tal/bestemming* (0,73 %). Dette er som nemnd i tråd med Glahn m.fl. (2001) sin studie som viser at bøying i tal vert lært før genus. Resultatet syner at bøying av adjektiv i samsvar med substantivet sin genus, vert meistra i lågare grad enn bøying i samsvar med substantivet si bestemming eller tal. Det at ubunden artikkel og bøyinga av adjektiv også heng saman med substantivet sin genus, gjer genus spesielt komplisert i norsk (Selj & Ryen, 2008, s. 230). Det er nokså jamt kva genus adjektiva som er ukorrekt bøygd skulle hatt. Det er likevel samanlagd flest adjektiv som skulle hatt nøytrum genus som vert ukorrekt bøygd som han- og hokjønnsord. Dette er såleis meir eller mindre i tråd med Glahn m.fl. (2001) sin studie som viser at maskulinum og femininum genus vert nytta i stor grad på kostnad av nøytrum genus (s. 412).

Eg vil konkludere med at samsvarsbøying av adjektiv i genus er noko andrespråkselevane meistrar i betydeleg lågare grad enn andre bøyingskategoriar i norsk, både i forhold til adjektivklassen og i forhold til bøyingskategoriane i dei andre ordklassane.

5.3 Kva ordklasse og bøyingskategori meistrar andrespråkselevane i høgast grad?

I dette forskingsspørsmålet vil eg ikkje trekkje inn resultatane frå fyrstespråkstekstane.

Talet på feilbøyingar er nokså jamt mellom ordklassane substantiv og verb. Verbklassen har til saman 0,86 % feilbøyingar, medan substantivklassen har 0,70 %. Med ein nokså låg differanse, meistrar altså andrespråkselevane bøying av substantiv i høgast grad.

Bøyingskategoriane *tal*, *bestemming* og *genus* i substantivklassen, har alle færre feilbøyingar enn kategoriane i dei andre ordklassane. Me har sett at bøying av adjektiv i samsvar med substantiv er noko elevane meistrar i lågare grad. Dette kan tyde på at bøying i bestemming, genus og tal vert vanskelegare å meistre, når det er adjektivet som skal verte bøygd i samsvar med substantivet. Dette er i samsvar med Paulsen (2009) sin studie som viser at det særleg er adjektivbøying, og å få med artikkelen i fraser med tre gongar bestemming, som er vanskeleg for innlærarar å meistre (s. 98).

At det er færrest substantiv som vert ukorrekt bøygd, kan skuldast at bruk av substantiv er eit trekk som finst i alle språk. Substantiv er også den største ordklassen i norsk. Det er i tillegg vist, ifølgje Berggreen, Alver og Sørland (2012), at ei av dei fyrste bøyingsformene som vert meistra hos ein innlærer, ofte er distinksjonen mellom eintal og fleirtal ved substantiv (s. 37). Golden og Donald (1990) trekkjer derimot fram at substantivbøying i genus kan vere vanskelegare å meistre, då det finst få reglar for kva kjønn eit ord høyrer til, og dimed for kva artikkel ein skal nytte (s. 16). Nokre språk har ikkje genusforskjellar i sin morfologi. Golden og Donald (1990) legg også til at det kan vere vanskeleg å forstå korrekt bruk av bestemming, då den etterhengte artikkelen i norsk berre finst i nokre få språk (s. 16).

Resultata i min studie viser eit nokså jamt tal på feilbøyingar i kategoriane *tal* og *bestemming*. Trass noko fleire feilbøyingar i tal, er tala for låge til å trekkje ein konklusjon som seier at substantivbøying i tal skapar meir utfordringar enn substantivbøying i bestemming. I tillegg er bøyingskategorien i studien med færrest

feilbøyingar substantivbøying i genus. I denne studien er det vel og merke ikkje forska på kva genus substantiva får når andre ord vert bøygd i samsvar med substantivet, eller kva bunden artikkel som er nytta føre substantiva. Substantiva som er bøygd i ukorrekt genus, er berre substantiv i bunden form eintal. Det er substantiv som er (ukorrekt) bøygd ved bruk av bøyingsformativ. Dette gjeld inkjekjønnsord som feilaktig får maskulinum genus, som er i tråd med Ragnhildstveit (2009) sin studie.

Andrespråkselevane meistrar adjektivbøying (samsvarsbøying) i *genus* i betydeleg lågare grad. Dette kunne som nemnd ha tyda på at andrespråkselevane meistrar substantivbøying i genus i høgare grad, og at dei møter utfordringar når dei så skal bøye adjektiva i samsvar med substantivet. Likevel vil eg vurdere at talet på feilbøyingar i kategorien *substantivbøying i genus* også kan vere høgare i andrespråkstekstane, enn det som kjem til syne i denne studien. Det er mogleg at feilbøyingane knytt til genus i adjektivklassen, kan kome som følge av ukorrekt tildeling av genus til substantiva, då substantivet si form avgjer kva bøyingsform adjektivet skal ha (Kulbrandstad, 2005, s. 151). Etersom eg har analysert substantiva, og ikkje sjølvvelevtekstane, er ikkje andre feiltypar knytt til substantivbøying i genus vorte inkludert. Som presisert kan ein anta at talet på feilbøyingar av substantiv i genus er høgare enn det som kjem til syne i denne studien. Det er mogleg at bøying i genus er utfordrande både i adjektiv- og substantivbøyinga, og ikkje primært ved samsvarsbøying av adjektiv. I så tilfelle kan generelt bøying i *genus* vere den bøyingskategorien andrespråkselevane meistrar i lågast grad, men dette er altså ikkje noko eg kan fastslå.

Eg vil likevel også trekkje fram bøyingskategorien *bestemming*, som den kategorien i studien andrespråkselevane meistrar i høgast grad (0,17 %). Differansen mellom kategoriane *bestemming* og *genus* er ikkje større enn 0,08 %. Kategorien *substantivbøying i tal* kan også trekkjast inn i denne diskusjonen med berre 15 feilbøyingar (0,28 %).

5.4 Kva viser ei samanlikning med ei kontrollgruppe sett saman av elevar med norsk morsmål?

I kapittel 4. samanlikna eg resultatata frå andrespråkstekstane med resultatata frå fyrstespråkstekstane, i kvar enkelt ordklasse og bøyingskategori. Her vil eg sjå resultatata

frå andrespråkstekstane i lys av resultata frå fyrstespråkstekstane med utgangspunkt i forskings spørsmål 2 og 3 (delkapittel 5.2 og 5.3).

Andrespråkselevane meistrar altså adjektivbøying (samsvarsbøying) i lågast grad. Dette er i samsvar med fyrstespråkselevane. Også i denne gruppa var det nokså stor skilnad på talet på feilbøyingar i adjektivklassen og dei andre ordklassane, med ein differanse på 0,60 %. Differansen er derimot ein god del lågare i denne gruppa enn hos andrespråkselevane (1,32 %). Adjektivbøying, nærare bestemt samsvarsbøying, er altså det begge gruppene meistrar i lågast grad. Resultata gjev likevel grunnlag for å seie at adjektivbøying gjerne er *særleg* vanskeleg å meistre for andrespråkselevane. Det er nemleg i adjektivklassen det er størst differanse mellom gruppene, når det gjeld talet på feilbøyingar (1,03 %). Talet på feilbøyingar i adjektivklassen i andrespråkstekstane utmerkar seg også i forhold til talet på feilbøyingar i verb- og substantivklassane.

Det er også kategorien *genus* i adjektivklassen fyrstespråkselevane meistrar i lågast grad. Medan det tydeleg er flest feilbøyingar i denne kategorien i andrespråkstekstane, er det derimot meir jamt i fyrstespråkstekstane. Berre éin færre feilbøying er å finne i kategorien *tal/bestemming*. Det er altså ikkje like tydeleg i fyrstespråkstekstane som i andrespråkstekstane, at adjektivbøying i samsvar med substantivet sin genus, er det dei meistrar minst. Det er derimot nokså tydeleg i andrespråkstekstane. Differansen mellom andre- og fyrstespråkstekstane i bøyingskategorien *genus* er 0,68 %. Dette seier oss at bøying i genus ved samsvarsbøying er ein bøyingskategori som kan vere *ekstra* vanskeleg å meistre for andrespråkselevane, og noko som tek lenger tid å lære.

I begge gruppene er det flest adjektiv som skulle hatt nøytrum genus, som feilaktig får bøyingsform som han- og hokjønnsord i samsvar med substantivet. Dette mønsteret er derimot meir tydeleg i fyrstespråkstekstane enn i andrespråkstekstane. I andrespråkstekstane er det nesten like mange adjektiv som skulle vorte bøyde i maskulinum eller femininum genus, som er feilaktig bøyde i nøytrum genus. Dette tyder igjen på at andrespråkselevane meistrar generelt bøying i genus ved samsvarsbøying, i lågare grad enn fyrstespråkselevane. Meir bestemt kan det seie oss at andrespråkselevane meistrar adjektivbøying av han- og hokjønnsord i genus i betydeleg lågare grad enn fyrstespråkselevane.

Substantivbøying er altså det andrespråkselevane meistrar i høgast grad. Også i fyrstespråkstekstane var talet på feilbøyingar nokså jamt mellom verb- og substantivklassen. Det er likevel også substantivbøying fyrstespråkselevane meistrar i høgast grad (0,30 % feilbøyingar). Differansen mellom gruppene er ikkje meir enn 0,40 % feilbøyingar i substantivklassen.

I andrespråkstekstane var det relativt sett færrest feilbøyingar i kategorien *genus* i substantivklassen. Dette er også tilfelle i fyrstespråkstekstane. Denne kategorien skil seg særleg ut i denne gruppa, då berre eitt substantiv (hankjønnsord) er ukorrekt bøygd i *genus*. At talet på feilbøyingar i kategorien i fyrstespråkstekstane er så lågt, kunne ha tyda på at dette er ein feiltype som er særeigen for andrespråkselevane, særleg ved bøying av inkjekjønnsord. På den andre sida er det ikkje noko betydeleg større differanse mellom gruppene i denne kategorien enn andre, og talet på feilbøyingar er særst lågt også i andrespråkstekstane.

Eg vil også igjen presisere at dette gjeld substantiv bøygd i *genus* ved tildeling av bøyingsformativ, og vise til diskusjonen knytt til forskingsspørsmål 3. Då det er flest feilbøyingar ved adjektivbøying i *genus* også i fyrstespråkstekstane (0,56 %), er det naturleg at fyrstespråkselevane også kan ha tildelt fleire substantiv ukorrekt *genus*, enn det som kjem til syne i studien. Eg vil difor også her trekkje fram bøyingskategoriane som fyrstespråkselevane elles syner å meistre i høgast grad, nemleg *substantivbøying i bestemming* og *substantivbøying i tal*. I kvar av desse kategoriane er berre 24 substantiv bøygd ukorrekt (0,12 %).

Det er altså meir eller mindre dei same mønstera som viser seg i begge gruppene. Samsvarsbøying av adjektiv i *genus*, utmerkar seg likevel som ekstra vanskeleg å meistre for andrespråkselevane. Ei kort oppsummering av funna vil verte presentert i delkapittel 5.6.

5.5 Andre funn

I dette delkapittelet vil eg diskutere andre funn i analysen, som eg som forskar meiner er interessante. Desse er både knytt til resultatata i andrespråkstekstane åleine, samt i lys av resultatata frå fyrstespråkstekstane.

Ukorrekt og manglande tempus

Av kategoriane i substantiv- og verbklassen er det kategorien *ukorrekt tempus* som har flest feilbøyingar både i andre- og fyrstespråkstekstane. Årsaka til at vel eg å trekkje denne fram, er derimot fordi differansen mellom gruppene ikkje er meir enn 0.05%. Dette tyder på bøyingskategorien *tempus* er noko andrespråkselevane meistrar i høg grad, sett i lys av fyrstespråkselevane, trass den høge frekvensen av ordet *synes* i fyrstespråkstekstane. Som vist i kapittel 4 er det både i fyrste- og andrespråkstekstane flest verb i (korrekt) presens som er bøyde i ukorrekt tempus, som også er årsaka til at vil trekkje fram denne bøyingskategorien. Dette funnet er tilsynelatande ikkje i samsvar med Berggreen m.fl. (2012) som påpeika at presenssystemet av verba er ei av bøyingsformene som fyrst vert meistra på tidlege læringsstadium (s. 37).

I andrespråkstekstane er dei fleste verba i presens feilaktig skrivne i grunnform. Dette er derimot i samsvar med Malmo (2004) som skriv at verbsystemet ofte er dominert av grunnforma av verbet i staden for ein finitt form hos innlærarar (s. 32). Likevel er det til samanlikning særst få verb i preteritum og imperativ, som også er finitte verbformer, som vert skrivne i grunnform. Ei anna forklaring kan vere morfologisk forenkling, kor andrespråkselevane nyttar éi form (grunnform) til erstatning for ei anna form (presens). Desse forklaringane vert derimot noko svekka, når også fyrstespråkselevane tydeleg skriv flest verb i (korrekt) presens feilaktig i grunnform. At dette mønsteret også er å finne i fyrstespråkstekstane, svekkar også påstanden min om at resultatet ikkje er i samsvar med Berggreen m.fl. (2012).

Eg kunne ha vurdert feila som såkalla slurvefeil i begge gruppene, om det ikkje hadde vore eit betydeleg tal på verb i (korrekt) presens, samanlikna med andre tempusformer. Med dette kan ei meir truverdig forklaring anten vere at bruk av presens er meir frekvent i tekstane eller at feilbøyingane er talemålsbaserte. Eg vil likevel seie at slurvefeil kan vere årsaka bak nokre av tilfella. Mange av presensformene er nokså like grunnformene, med berre ein ekstra konsonant, som til dømes *r* i endinga (gjemme –

gjemmer). Fleire av verba det gjeld har korrekt uregelrett bøyingsform, og har bøyingsformativ i preteritum som er meir ulik grunnforma av verbet enn kva presensforma er.

I forhold til verba som er bøyde i ukorrekt tempus, er det tydeleg færrest verb i imperativ som er feilbøyde. Både i andre- og fyrstespråkstekstane er det berre eitt verb i imperativ som er ukorrekt bøyde, då skrivne i grunnform. Dette kan vere i samsvar med Berggreen m.fl. (2012) sitt funn knytt til presenssystemet av verba. Det er likevel for få tilfelle til å kunne trekkje ein konklusjon. At det er så få tilfelle kan skuldast at verb i imperativ gjerne ikkje vert skrivne i like stor grad som andre verbformer i elevtekstane. Ei anna forklaring er at verb i imperativ ikkje uttrykkjer tempus, men berre modus. Ei tredje årsak kan vere bøyingsreglane for verb i imperativ. Sjølv om alle tempusformene har meir eller mindre tydelege bøyingsmønster, har verb i imperativ meir regelrett bøyingsmønster enn til dømes tempusformene presens og preteritum. Det er derimot fleire verb i andre tempusformer som vert ukorrekt bøyde i imperativ. Dette gjeld særleg verb som skulle vorte skrivne i grunnform, og feilbøyingane kan truleg vere talemålsbaserte eller såkalla slurvefeil (å jogge – å jogg).

Noko anna som skil seg ut i kategorien *tempus* er at analysearbeidet ikkje gav noko treff på passive verbformer som var ukorrekt bøyde i andrespråkstekstane. Ei mogleg årsak kan vere at verbforma har vorte nytta i særst låg grad. Passiv vert nytta i høgare grad i norsk, enn i mange andre språk (Selj & Ryen, 2008, s. 241). Verbforma er døme på ein konstruksjon som innlærarar ofte unngår, og dimed har vanskeleg for å nytte effektivt, dersom dei ikkje har konstruksjonen i morsmålet sitt (Selj & Ryen, 2008, s. 243). Dette kan såleis vere ei forklaring på kvifor det ikkje er nokre feilbøyingar av passive verbformer i andrespråkstekstane.

Eit siste interessant funn i denne kategorien er at fyrstespråkselevane i høgare grad enn andrespråkselevane, tildeler verb tempus som korrekt skal stå i grunnform. At dette i særst låg grad gjeld andrespråkselevane, kan igjen skuldast at verbsystemet er dominert av grunnforma av verbet. Det er likevel ikkje å forvente at fyrstespråkselevane feilaktig gjev tempus til verb i (korrekt) grunnform.

Dei feilbøyde adjektiva og substantiva sin genus

Eit mønster som har vist seg i andrespråkstekstane er at det er flest adjektiv i han- og hokjønnsform, som vert ukorrekt bøyde i anten *tal* eller *bestemming*. Likevel er det flest adjektiv som skulle vorte bøyde i samsvar med *nøytrum* substantiv, som vert bøyde i ukorrekt genus. Det same mønsteret er følgeleg å finne ved feilbøyingane i substantivklassen. Flest han- og hokjønnsord vert bøyde i ukorrekt tal og bestemming, medan flest inkjekjønnsord vert bøyde i ukorrekt genus. Dette kan skuldast at inkjekjønnsord ofte får *maskulinum genus* hos innlærarar (Ragnhildstveit, 2009). Me kan likevel også sjå det same mønsteret i fyrstespråkstekstane. Det er derimot eitt unntak. Substantiv i (korrekt) ubunden form eintal som feilaktig er bøyde i bunden form eintal, består av åtte inkjekjønnsord, mot to hankjønnsord, i fyrstespråkstekstane. I andrespråkstekstane er det også berre inkjekjønnsord, men til samanlikning består delkategorien berre av eitt substantiv. Eit anna interessant funn er altså at fyrstespråkselevane ser ut til å bøye fleire substantiv (inkjekjønnsord) i (korrekt) ubunden form eintal, feilaktig i bunden form eintal. Ei mogleg årsak til at dette mønsteret ikkje er å sjå i andrespråkstekstane, kan vere underbruk av bestemming. Samanlagd er det likevel andrespråkselevane som har flest feilbøyingar i kategorien *substantivbøying i bestemming*, men som nemnd er differansen mellom gruppene låg.

Overgeneralisering

Både i substantiv- og verbklassen såg me døme på ord som har fått tildelt ekstra bøyingsformativ i andrespråkstekstane. Verba *dø* og *blø* i (korrekt) grunnform, har fått ekstra ending: *død* og *blød*. Verbet *dø* er feilaktig bøygd i følgjande setning i ein elevtekst: nå skal jeg snart *død*. Også verbet *stukket* i perfektum har ukorrekt fått ekstra ending: *stukketer*. Dette kan vere døme på overgeneralisering, men eg vil også trekkje fram ei anna mogleg forklaring. Ifølgje Molander og Skauge (2009) skapar konsonantopphopingar problem for mange innlærarar, då konsonantar ikkje kan stå ved sida av kvarandre i fleire språk (s. 211). Konsonantane må verte skilde med ein vokal. Feilbøyinga av ordet *stukket* kan skuldast vanskar med konsonantopphopinga.

I substantivklassen har ordet *program* i ubunden form fleirtal (programmer), vorte ukorrekt bøygd som *programener*. Ordet har korrekt ending, men har også vorte tillagt ekstra bøyingsformativ inni ordet. Feilbøyinga kan verte forklart på ulike måtar. Ei

mogleg årsak kan vere at eleven har lært forma av ordet i *bunden fleirtal* (programmene) og overført denne til bøyinga i *ubunden fleirtal*. Ei anna forklaring for bøyingsformativet *-en*, er at eleven fyrst og fremst kan ha bøygd substantivet som hankjønnsord i *bunden form eintal* (programmen). Eleven har då overført denne forma til bøyinga i *ubunden fleirtal* og lagt til den endelege endinga *-er*.

Feilbøyingane av desse orda kan verte forklart som overgeneralisering, som er ein forklarande faktor for feil i Selinker sin mellomspråksteori. Feiltypen er primær for andrespråksgruppa, men det er likevel særst få tilfelle. Eg vil difor ikkje på grunnlag av dei få tilfella, antyde at språket i andrespråkstekstane bør verte klassifisert som mellomspråk.

5.6 Ei oppsummerande beskriving og klassifisering av andrespråkstekstane

Som me har sett er stort sett dei same mønstera å finne i andre- og fyrstespråkstekstane. I begge gruppene er det relativt sett flest adjektiv som er ukorrekt bøygd, og færrest substantiv. Det er meir eller mindre dei same kategoriane som har flest og færrest feilbøyingar i ordklassane, i dei ulike gruppene. Talet på feilbøyingar er nokså jamt mellom gruppene i dei fleste kategoriane. Det samla talet på feilbøyingar er likevel høgast i andrespråkstekstane i kvar bøyingskategori.

I andrespråkstekstane er det noko fleire feilbøyingar i kategorien *tal* i substantivklassen, enn kategorien *bestemming*. I fyrstespråkstekstane er det endå meir jamt mellom kategoriane. Kategorien *genus* har færrest feilbøyingar i andrespråkstekstane, også i fyrstespråkstekstane med særst lågt tal på feilbøyingar. Dette gjeld substantiv som vert tildelt *genus* i form av bøyingsformativ. Som nemnd under forskingsspørsmål 3 vil eg også inkludere kategorien *bestemming* når det gjeld kva kategori andrespråkselevane meistrar i høgast grad, både i forhold til substantivklassen og i forhold til alle bøyingskategoriane i studien.

I andrespråkstekstane er det flest feilbøyingar knytt til *genus* i adjektivklassen. Dette er meir eller mindre i samsvar med fyrstespråkstekstane, der det er meir jamt mellom bøyingskategoriane. Det er følgeleg færrest feilbøyingar i bøying i *tal* og *bestemming*, både som éin kategori og som einskilte kategoriar. Med ei inndeling av feilbøyingane i

anten tal eller bestemming, er det ut frå mi vurdering flest feilbøyingar knytt til bestemming i andrespråkstekstane og flest feilbøyingar knytt til tal i fyrstespråkstekstane. Som nemnd kan fleire av tilfella vere både ukorrekt bruk av tal og bestemming, og differansen mellom feiltypane etter inndelinga er særst låg. Kategorien *genus* har merkbart fleire feilbøyingar.

I verbklassen meistrar andrespråkselevane bøyning i *tempus* i lågast grad, også i lågare grad enn alle kategoriane i substantivklassen. Dette er også eit mønster me ser hos fyrstespråkselevane. Talet på feilbøyingar er likevel nokså lågt, og differansen er særst låg mellom gruppene. Det at flest verb i (korrekt) *presens* feilaktig verte bøyde i ei anna tempusform i andrespråkstekstane, er også tilfelle i fyrstespråkstekstane. Elles skriv andrespråkselevane i høgare grad verb feilaktig i *grunnform*. Fyrstespråkselevane tildeler derimot feilaktig verb i grunnform *tempus* i høgare grad.

Oppsummerande kan ein fastslå at andrespråkselevane som forventa meistrar bøyning av substantiv, adjektiv og verb i lågare grad enn fyrstespråkselevane. Det er likevel låg differanse mellom gruppene, og samanlagd låge tal på feilbøyingar i andrespråkstekstane. Resultata viser at andrespråkstekstane har eit målspråksnært språk, i høve til morfologi. Det er tydeleg at andrespråkselevane har nokså god skriftleg form-, innhalds- og brukskompetanse. Dei har god morfologisk medvit, særleg ved substantiv- og verbbøying.

Det er samanlagd særst lite som kan klassifisere språket i elevtekstane som mellomspråk, etter det denne studien syner. Tekstane ber preg av at elevane meistrar samsvarsbøying i lågare grad enn andre bøyingskategoriar, som ikkje er eit overraskande funn. Det er likevel også denne bøyingskategorien fyrstespråkselevane meistrar i lågast grad. Det som utgjer den største skilnaden mellom andre- og fyrstespråkstekstane er feilbøyingar ved samsvarsbøying av adjektiv i *genus*.

Med utgangspunkt i Berggreen, Alver og Sørland (2012) sine fire utviklingsfasar i norsk andrespråkslæring, vil eg plassere andrespråkstekstane i studien i den siste fasen: *mot eit jamnaldningslikt norsk*. Som Berggreen m.fl. trekkjer fram, er feil utført av ein innlærer på dette nivået, feil som i stor grad også kunne vore utført av

majoritetsspråklege (s. 45). Det er også mogleg at nokre av tekstane kunne vorte plassert i fasen *utbyggingsspråk*, kor særleg adjektivbøying kan by på utfordringar. Gjerne er frekvensen av feil knytt til samsvarsbøying påverka av enkeltelevar sine prestasjonar. Då eg ikkje har analysert elevtekstane i seg sjølv, og særleg samsvarsbøying framleis kan vere utfordrande i den siste fasen, vel eg å konkludere med at andrespråkstekstane har eit språk *mot eit jamnaldningslikt norsk*.

Eitt av kompetansemåla lagt fram i delkapittel 2.3 *Læreplanen i norsk* seier at elevane i ordinær opplæring etter sjuande trinn skal meistre sentrale reglar i formverk. Rettskriving og formverk var også ei av forventingsnormene i Normprosjektet. Elevane skal etter fjerde trinn *meistre bruk av bøyingsverket* og etter sjuande trinn *meistre ortografisk skriving* (Skrivesenteret, 2016). På grunnlag av endeleg resultat vil eg seie at andrespråkselevane samanlagd meistrar norsk formverk i nokså høg grad.

Som nemnd har eg ingen kjennskap til elevane sin språklege bakgrunn og kor lenge dei har budd i Noreg. Det er difor ikkje mogleg for meg å sjå resultata i lys av nemnde faktorar. At resultata samanlagd ber preg av eit målspråksnært språkssystem, kan tyde på at mange av andrespråkselevane har hatt opplæring i norsk i mange år. Truleg er det nokre som har lært norsk over kortare tid, og dette kan ha påverknad på resultata. Som nemnd i delkapittel 5.3 fann Haven (2016) at det var store individuelle forskjellar mellom elevane sine skriveferdigheiter i hennar studie av tre andrespråkselevar frå Normkorpuset (s. 54). Som presisert i same delkapittel kan enkeltelevar sine prestasjonar ha påverknad på det totale resultatet.

Eg er også medviten om at det vart det utvikla forventingsnormer i prosjektet som lærarane nytta som reiskap for skriveopplæring og vurdering (Skrivesenteret, 2016). Eg vil difor også ta med i vurderinga av resultatet i denne studien, at elevane ved prosjektskulane *kan* ha hatt læringseffekt av prosjektet og at nokre av elevtekstane kan vere på høgare nivå enn ved skular som ikkje har delteke på prosjektet. Elevane på sjuande trinn har vel og merke berre vore følgt i prosjektet over eitt skuleår. Likevel fann Haven (2016) at elevane frå Normkorpuset i hennar studie, som i hovudsak er frå sjuande trinn, hadde utvikla sine skriveferdigheiter knytt til rettskriving og formverk gjennom Normprosjektet (s. 55). På den andre sida vil eg også nemne at

forventingsnormene utvikla i Normprosjektet gjeld både elevar med norsk morsmål og norsk som andrespråk. Andrespråkstekstane er altså retta ut frå same kriterium som fyrstespråkstekstane.

Resultata i denne studien seier noko om andrespråkselevane i Normprosjektet sin kompetanse i substantiv-, adjektiv- og verbbøying. Resultatet gjeld såleis ei gruppe andrespråkselevar der informantane truleg har ulik kompetanse i norsk formverk. Talet på informantar avgrensar generaliseringsmoglegheitene. Studien sin validitet og reliabilitet vert likevel styrka i samanlikninga med resultata frå kontrollgruppa som er sett saman av elevar med norsk morsmål. I tillegg er resultata i samsvar med funn frå tidlegare forskning.

6.0 Konklusjon

Føremålet med denne studien har vore å svare på følgjande problemstilling:

Korleis meistrar andrespråkselevar bøying av substantiv, adjektiv og verb?

Ein studie av substantiv-, adjektiv- og verbbøying i andrespråkstekstar frå Normkorpuset, viser at andrespråkselevane meistrar bøying av substantiv og verb i høg grad, og adjektivbøying i nokså høg grad. Ei samanlikning med ordbøying i fyrstespråkstekstar, viser at andrespråkselevane utfører fleire feilbøyingar enn fyrstespråkselevane. Differansen mellom gruppene er likevel låg, og andrespråkstekstane har eit målspråksnært språk. Talet på feilbøyingar er nokså jamt i verb- og substantivklassane. Substantivklassen viser seg likevel som den ordklassen andrespråkselevane meistrar i høgast grad, særleg bøyingskategorien *bestemming*. Substantiv er den største ordklassen i norsk språk, og også eit kjend trekk i andre språk. Det er derimot endå tydelegare at det er bøying av adjektiv andrespråkselevane meistrar i lågast grad. Dette er eit resultat av utfordringar med samsvarsbøying av adjektiv i genus. Det er også flest feilbøyingar knytt til samsvarsbøying av adjektiv i fyrstespråkstekstane. Då det er kjend at samsvarsbøying kan vere vanskelegare å meistre enn fleire andre bøyingskategoriar i norsk andrespråkslæring, er det ikkje overraskande at det er flest feilbøyingar knytt til denne bøyingsforma.

Med relativt få informantar og på grunnlag av at informantane er deltakarar i Normprosjektet, er det behov for vidare undersøkingar for at resultatet skal vere fullt påliteleg. Resultata som kjem fram i samanlikninga som er utført mellom andre- og fyrstespråkstekstane styrkar derimot studien. Resultatet er også i samsvar med tidlegare forskning.

6.1 Veggen vidare

Med ei jamn auking av innvandring til Noreg, vert det eit stadig større behov for forskning på minoritetslevar og norsk andrespråklæring. Det er relativt lite forskning på minoritetslevar og norsk morfologi, som er eit særst aktuelt forskingsområde. Det er kjend at samsvarsbøying av adjektiv er eit trekk ved norsk språk som er utfordrande for innlærarar å meistre, noko også min studie viser. Adjektivbøying og nærare bestemt samsvarsbøying i genus vil vere særst aktuelt og interessant å forske vidare på. Det er naturleg å undersøkje endå nærare kvifor samsvarsbøying (i genus) skapar utfordringar, og korleis innlærarane enklare kan meistre bøyingforma.

I denne studien er ordbøying i andrespråkstekstar frå sjuande trinn analysert. I andre studiar kan det vere interessant å undersøkje ordbøying i tekstar av elevar på lågare trinn, eller tekstar skrivne av elevar med nynorsk som målform. Det er også mogleg å analysere elevtekstane i sin heilskap, i staden for å analysere frekvenslister som i denne studien. Ein kan då sjå på både heilskap og delar, og svake og sterke sider ved tekstane. Ein annan idé er å undersøkje utviklinga elevane har hatt gjennom prosjektet med fokus på kompetanse i morfologi. I tillegg vil det vere interessant å utføre den same undersøkinga i andrespråkstekstar som ikkje er henta frå Normkorpuset. Ein kan då gjere ei samanlikning av resultata, og få innblikk i om elevane i Normkorpuset har høgare kompetanse i morfologi, som følgje av prosjektet. I Normkorpuset er det også mogleg å studere bestemte teksttypar, som kan seie noko om kva sjanger elevane meistrar i høgast og lågast grad, i forhold til mellom anna morfologi.

Referansar

- Berge, K. L. & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. Rapport 2 frå Normprosjektet. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkutdanning.
- Berggreen, H. Alver, V. R & Sørland, K. (2012). *God nok i norsk? : språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Berg-Olsen, S. (2017). Grammatisk kjønn og variasjon i norsk. *Språkrådet*, 45, s. 28.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. Canada: John Wiley and sons.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). Språkmodell (Illustrasjon). Henta frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32164/FERDIGxOPPGAVExtrykkeutgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brautaset, A. (2009). Norsk som andrespråk. I T. Bull & A.-R. Lindgren (Red.), *De mange språk i Norge* (s. 166-167). Oslo: Novus forlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glahn, E., Håkansson, G., Hammarberg, B., Holmen, A., Hvenekilde, A. & Lund, K. (2001). Processability in Scandinavian Second Aanguage Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 23(3), 389-416. <https://doi.org/10.1017/S0272263101003047>
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Golden, A. & Donald, K. M. (1990). Hva er vanskelig for utlendinger i norsk grammatikk? I A. Golden, K. M. Donald, B. A. Michalsen & E. Ryen, *Hva er vanskelig i grammatikken? Sentrale emner i norsk som andrespråk* (s. 12-18, 24). Oslo: Universitetsforlaget.
- Golden, A. Donald, K. M. & Ryen, E. (2014). *Norsk som fremmedspråk. Grammatikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagen, K., Matre, S., Otnes, H. & Solheim, R. (2016). Brukerveiledning for Normkorpuset. *Institutt for lingvistiske og nordiske studier*. Henta frå <http://tekstlab.uio.no/brukerveiledninger/norm/#anonymisering>
- Haven, M. (2016). *Å skrive når norsk er andrespråk: tekstanalyse av beskrivende tekster av minoritets elever på mellomtrinnet* (Masteroppgåve, Institutt for språk og litteratur).

NTNU. Henta frå https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2401817/masteroppgave_%20Haven%20Miriam.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hovdenak, M. (2009). Ord, ord og ord. *Språkrådet*, 37, s. 30.

Janik, M. O. (2010). *En polakk i norsk fortid* (Avhandling, Institutt for skandinaviske studier). Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Henta frå https://w2.uib.no/filearchive/en-polakk-i-norsk-fortid.-om-feil-gjort-av-polskspraaklige-norskinlaerere-i-bruk-av-perfektum-og-preteritum_1.pdf

Jensen, B. U. (2018). Er resultatet gyldig? Noen utfordringer ved bruk av kvantitative metoder i andrespråksforskning. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk. Perspektiver på læring og utvikling* (s. 449, 457-459). Oslo: Cappelen Damm.

Kulbrandstad, L. A. (2005). *Språkets mønstre. Grammatiske begreper og metoder* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kulbrandstad, L. A. & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? Overordnede perspektiver. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk. Perspektiver på læring og utvikling* (s. 28-31). Oslo: Cappelen Damm.

Malmö, G. (2004). Undervisning av elever med norsk som andrespråk. I I. Moslet & P. H. Bjørkeng (Red.), *Norskdidaktikk - tekstnær og elevnær undervisning* (s. 32). Oslo: Universitetsforlaget.

Matre, S. (2009). Om språk og språkutvikling. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (3. utg., s. 59-60). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Molander, B. & Skauge, I. L. (2009). *Lese Lære Lykkes*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

Moraczewska, A. M. (2017). *Tilegnelse av bestemthet hos polske norskstudenter. En kasusstudie* (Avhandling, MIKS). Høgskolen i Innlandet. Henta frå <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2498876/Moraczewska.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nistov, I. & Nordanger, M. (2018). Kva er mellomspråk? I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk. Perspektiver på læring og utvikling* (s. 261). Oslo: Cappelen Damm.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2

Paulsen, G. (2009). *Bestemt om bestemthet?* (Masteroppgåve, Institutt for lingvistiske og nordiske fag). Universitetet i Oslo. Henta frå

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26831/MasterxGroxBPaulsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ragnhildstveit, S. (2009). *Genustildeling og morsmålstransfer i norsk mellomspråk* (Masteroppgåve, Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier). Universitetet i Bergen. Henta frå: <https://w2.uib.no/filearchive/genustildeling-og-morsmaalstransfer.-en-korpusbasert-studie..pdf>

Rønning, M. (2014). Morfologi. I M. Rønning, K. Sørland & O. Vaagen, *Norsk grammatikk for grunnskolelæreren* (s. 62-70). Oslo: Cappelen Damm AS.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International review of applied linguistics in language teaching* (vol.10), 209-231.

Selj, E. & Ryen, E. (2008). *Med språklige minoriteter i klassen* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Skrivesenteret. (2016). *Om normprosjektet*. Henta frå <http://norm.skrivesenteret.no>

Skrivesenteret. (2016). *Forventningsnormene*. Henta 1 frå <http://norm.skrivesenteret.no/forventningsnormene/>

SSB. (2018, 5. mars). *14 prosent av befolkningen er innvandrere*. I Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Henta 17. april 2019 frå <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/14-prosent-av-befolkningen-er-innvandrere>

SSB. (2013, 10. desember). *Språket – første skritt mot integrering*. I Samfunnsspeilet 5/2013. Henta 17. april 2019 frå <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/spraaket-forste-skrutt-mot-integrering>

Thurén, T. (2013). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I K. Fangen & A.-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 72, 82). Oslo: Gyldendal Akademisk.

UIO. (2017, 14. februar). NORMKORPUSET – elevtekster fra mellomtrinnet i norsk skole. Henta 20. februar 2019 frå <https://www.hf.uio.no/iln/om/organisasjon/tekstlab/prosjekter/norm/>

Universitetet i Bergen. (2014, 12. november). Forskingsprosjekt i Norsk som andrespråk. Henta frå <https://www.uib.no/fag/andresprak/82682/forskingsprosjekt-i-norsk-som-andresprak>

Utdanningsdirektoratet. (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR7-01). Henta frå <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR7-01). Henta frå: <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01/Hele/Hovedomraader>

Utdanningsdirektoratet (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR7-01). Henta frå <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01/Hele/Kompetansemaal>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Henta frå <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Henta frå <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Hovedomraader>

Wangensteen, B. (2015). *Tanums store rettskrivningsordbok* (10. utg.). Oslo: Kunnskapsforlaget.

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm.

Vedlegg 1

Resultat frå fyrstespråkstekstane presentert i tabellar.

Substantiv

Tabell 1: Døme på substantivbøying i ukorrekt bestemming

Ukorrekt bestemming			
Ubunden eintal	Bunden eintal	Ubunden fleirtal	Bunden fleirtal
håpet (håp)	lærer (læreren)	bygningene (bygninger)	
gratisferjen (gratisferje)	jord (jorda)		
=10 (0,05 %)	=13 (0,06 %)	=1 (0,0048 %)	=0 (0 %)
=24 (0,12 %)			

Tabell 2: Døme på substantivbøying i ukorrekt tal

Ukorrekt tal	
Eintal	Fleirtal
plankene (planke)	omformer (omformerne)
(spisebordet)	tjenest (tjenester)
=10 (0,05 %)	=14 (0,07 %)
=24 (0,12 %)	

Tabell 3: Døme på substantivbøying i ukorrekt genus

Ukorrekt genus	
Han/hokjønn	Inkjekjønn
årsnedbøret (årsnedbøren)	
=1 (0,005 %)	=0 (0 %)
=1 (0,005 %)	

Tabell 4: Døme på substantiv som har ukorrekt eller ekstra ending

Fleirtal	
Ukorrekt bøyingsformativ	Ekstra bøyingsformativ
lærerane (lærerne)	snøene (snø)
kyra (kyrne)	snømanner (snømenn)
=6 (0.03 %)	=5 (0.02 %)
=11 (0.05 %)	

Manglar bøyingsformativ:

minutten (minuttene)

= 1 (0,005 %)

Adjektiv

Tabell 5: Døme på adjektivbøying i ukorrekt tal eller bestemming

Ukorrekt tal/bestemming	
Eintal/bunden form	Fleirtal/ubunden form
nære (nært)	høyt (høye)
brae (bra)	ferdig (ferdige)
=6 (0,17 %)	=13 (0,36 %)
=19 (0,53 %)	

Tabell 6: Døme på adjektivbøying i ukorrekt genus

Ukorrekt genus	
Han-/hokjønn	Inkjekjønn
kaldt (kald)	kald (kaldt)
nytt (ny)	mørk (mørkt)
=6 (0,17 %)	=14 (0,39 %)
=20 (0,56 %)	

Eitt tilfelle av ukorrekt *gradbøying* i fyrstespråkstekstane:

Lenger (lengre)

Verb

Tabell 7: Døme på verbbøying i ukorrekt tempus

Infinitiv	Presens	Preteritum	Perfektum	Imperativ	Passiv
spiller (presens) 2	Syntes (pret) 23	Møte (inf) 2	Tenk (imp)	Rulle (inf)	Splitte (inf)
Hadde (preteritum) 2	Ha (inf) 2	Syns (pres) 2	Gjør (pres eller imp)		Spise (inf)
Spiller (presens)	Komme (inf)	Spurt (perf)	Kjøre (inf)		Skytet (perf)
Reis (imperativ)	Lære (inf)	Tør (pres)	Lur (imp)		
Fikses (passiv)	Kose (inf)	Gjøre (inf)	Utføre (inf)		
=26 (0,13 %)	=43 (0,21 %)	=13 (0,06 %)	=6 (0,03 %)	=1	=3 (0,01 %)
=92 (0,44 %)					

Tabell 8: Døme på verb som manglar tempus

Infinitiv	Korrekt tempusform
ha (2)	presens
komme	presens
skyte	presens
løfte	preteritum
utføre	perfektum
rulle	imperativ
splitte	passiv
=24 (0,12 %) (presens = 15: 0,07 %)	

I fyrstespråkstekstane var det ingen verb med ukorrekt ekstra bøyingsformativ, og berre eitt verb som mangla bøyingsformativ:

skul (skulle)
=1 (0,005 %)

Tabell 9: Døme på verb med ukorrekt bøyingsformativ

Preteritum	Perfektum
bærte (bar)	skjært (skåret)
sprang (sprengte)	tvinga (tvunget)
loka (lukket)	bygd (bygget)
giddet (gadd)	brekt (brukket)
tåret (turte)	lagd (laga)
letet (lette)	slettet (slitt)
skjerte (skar)	
ropet (ropte)	
besøket (besøkte)	
rulte (rullet)	
= 15 (0,07 %)	= 6 (0,03 %)
=21 (0,10 %)	