



# MASTEROPPGAVE

## Utvikling av substantivbøyning hos innlærere med polsk og karen som morsmål

Development of noun inflection in learners with Polish and Karen as their mother tongue

Ole Jørgen Dalen Nilsen og Christoffer Cliteur

Masteroppgave i norsk GLU 5-10 (MGUNO550)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Petter Haugereid

16.05.2022

Vi bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

## Sammendrag

Denne masteroppgaven er en studie innenfor fagfeltet norsk som andrespråk. Hensikten med studien er å utforske hvordan substantivbøyningen i norsk utvikler seg over tre år i tekster skrevet av innlærere med karen og polsk som morsmål. De to morsmålene er på hver sin side av den typologiske skalaen i forbindelse med bøyning. Polsk er et syntetisk språk med mye bøyning, mens karen er et analytisk språk som inneholder liten grad av bøyning. Studien undersøker hvordan innlærere med to forskjellige morsmål tilegner seg typologiske trekk som bestemthet, numerus og genus. På bakgrunn av informanter med to forskjellige morsmål, vil studien også belyse hvordan morsmålet kan ha innvirkning på innlæringen av norsk. Analyseresultatene baserer seg på kvantitativ og kvalitativ analyse. Ved å undersøke tilegnelsen av substantivbøyningen hos innlærere med to typologiske motsetninger som morsmål, kan man anskaffe nyttig kunnskap som grunnskolelærer. I læreryrket vil man arbeide med elever fra hele verden. Det er viktig for lærere å kunne legge til rette for best mulig læring for minoritetsspråklige elever.

Datamaterialet i denne studien baserer seg på elevtekster skrevet av fire forskjellige informanter med til sammen 39 tekster. Av disse er 22 skrevet av innlærere med karen som morsmål, mens 17 er skrevet av polske innlærere. Elevtekstene er hentet fra God nok i norsk-korpuset. Korpuset ble innhentet fra 2007-2010 i forbindelse med God nok i norsk-prosjektet til Berggreen, Sørland og Alver (2012).

Resultatene av studien viser stor utvikling i substantivbøyningen fra første til tredje året hos alle informantene. Bestemthetsbøyningen går fra å være lite tilstedeværende i første året til å bli tydeligere det tredje året, men den stagnerer i større grad hos en av informantene med karen som morsmål. Bøyning i forbindelse med numerus ser ut til å utvikle seg godt hos alle informantene. De polske informantene ser i stor grad ut til å mestre og utvikle reglene for regelrett flertallsbøyning i ubestemt form godt. Selv om informantene med karen som morsmål ikke har bøyning i substantiv, viser analyseresultatene at de tilegner seg store deler av bøyningen omtrent likt som de polske. Alle informantene bruker hovedsakelig hankjønnsbøyningen til substantiv med felleskjønn. De polske informantene ser i større grad ut til å mestre intetkjønnsbøyningen bedre enn informantene med karen. Hankjønnsbøyningen mestrer og utvikler alle informantene omtrent på lik linje. Bøyningen knyttet til kjønn inneholder noe transfer i tekstene til de polske informantene.

## Abstract

This master thesis is a study within the domain of Norwegian as a second language. The purpose of the study was to explore the development of the inflection of Norwegian nouns during three years in students' texts written by learners with Polish and Karen as their mother tongue. These two languages are placed on opposing sides of the typological scale of noun inflection. Polish is a synthetic language with a high degree of inflection, while Karen is an analytic language with little inflection. The study explores how learners with these two different native languages acquires typological characteristics like definiteness numeral and gender. Informants representing each of these two native languages provide insight into how one's mother tongue might affect the learning of Norwegian. The study utilized quantitative and qualitative analyses. The study's exploration of the acquisition of noun inflection in learners with two typologically opposing native languages could provide valuable knowledge for primary and secondary school teachers. Teachers must be prepared to teach children from all over the world. Therefore, it is important to facilitate learning for minority language speakers.

The data used in this study consists of 39 texts, written by four different students. Of these 39 texts, 22 are written by learners with Karen as their mother tongue, while 17 are written by learners with Polish as their mother tongue. The texts were initially collected between 2008 and 2010 and made available through the «God nok i norsk»-project of Berggreen, Sørland and Alver (2012).

The results indicate a substantial development in noun inflection from the first to the third year texts of all informants. Definite articles, which was mostly lacking in the first-year-texts, became more prevalent in the third-year-texts. However, a larger degree of stagnation was seen in the informants with Karen as their mother tongue. Inflection concerning numeral seemingly improved among all informants. The learners with Polish as their mother tongue seemed to become competent in the rules for inflection of indefinite plural. Even though the informants with Karen as their mother tongue were not used to noun inflection, the results show that their noun inflection in Norwegian was somewhat similar to the informants with Polish as their mother tongue. All informants almost exclusively use the masculine form in nouns with dual gender. The Polish informants were seemingly more competent in neuter inflection compared to the Karen informants. Mastery of masculine

inflection were seemingly similar between all informants. Inflection related to gender contains some bilingual influence in the texts written by the Polish informants.

## Forord

I første semester på Høgskolen på Vestlandet ble vi introdusert for norsk som andrespråk. Et fagfelt vi ikke hadde jobbet med før, men som automatisk trigget interessen. Av den grunn har vi begge gjennom studieløpet skrevet flere mindre oppgaver og eksamener knyttet til norsk som andrespråk. Det ble derfor naturlig at masteroppgaven vår skulle ta for seg samme tema. Dette var fordi det var et spennende fagfelt som vi ønsket å undersøke mer. Det var derimot ingen selvfølge at oppgaven skulle ta for seg den grammatiske delen av norskfaget. Vi kom til et punkt i studieløpet hvor vi måtte ta et valg om hva masteroppgaven skulle handle om. Da fant vi begge ut at vi ønsket å skrive noe om grammatikk innenfor andrespråk og bestemte oss for å skrive sammen. Med inspirasjon av Kjartan Sørland kom vi frem til at vi ønsket å forske på substantiv og ønsket å undersøke utvikling hos innlærere av norsk. Etter arbeid med masteroppgaven har vi fått en større forståelse for hvor interessant det er å se forskjellige individer tilegne seg grammatikk og vi håper å kunne få stor nytte av dette i læreryrket.

Det er noen som fortjener en takk i dette forordet. Aller først vil vi takke Petter Haugereid for god veiledning, trivelige samtaler på kontoret og god dialog gjennom hele prosjektet. Vi vil også rette en takk til Kjartan Sørland som ga oss God nok i norsk-korpuset da han gikk av med pensjon, uten dette denne oppgaven aldri blitt til. Vi vil også takke Silje Ragnhildstveit, som er ansvarlig for korpuset ved HVL for tillatelse til å bruke det. Til slutt vil vi gjerne takke hverandre for et fantastisk godt samarbeid. Vi har jobbet hardt, vært strukturerte og frustrerte. Samtidig har vi ledd og kost oss gjennom opplevelsen av å gjøre en slik studie.

Det har vært en spennende reise å lære så mye om grammatikk og språk, og vi er sultne på å bruke og dele denne kunnskapen med elever i skolen. Vi ser nå frem til å være en av de første til å gå ut av høyskolen med integrert master som lærer. Med et nytt skarpt syn på opplæring, ser vi frem til å komme i gang med arbeidet som lærere. Vi håper forskningen vi har utført vil være til fremtidig nytte både for oss selv og for andre lærere eller forskere.

Ole Jørgen Dalen Nilsen og Christoffer Cliteur

Bergen, mai 2022.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>Liste over figurer og tabeller</b> .....	<b>6</b>
<b>1.0. Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Problemstilling og begrensning .....	9
1.2. Forskningens verdi og relevans.....	12
1.3. Disposisjon .....	13
<b>2.0. Teori</b> .....	<b>15</b>
<b>2.1. Andrespråk</b> .....	<b>16</b>
2.1.1. Andrespråk i et historisk perspektiv.....	17
2.1.2. Tidligere andrespråksdidaktisk forskning i Norge .....	17
2.1.3. Andrespråkstilegnelse .....	19
<b>2.2. Mellomspråksteori</b> .....	<b>21</b>
2.2.1. Generelle trekk ved mellomspråket.....	21
2.2.2. Kompetanse og performanse .....	22
<b>2.3. Norsk som innlærerspråk</b> .....	<b>24</b>
2.3.1. Språkslektskap og språktypologi .....	26
2.3.3. Analytiske og syntetiske språk .....	28
2.3.3. Fonologisk typologi .....	29
2.3.4. Syntaktisk typologi .....	31
<b>2.4. Substantiv i norsk</b> .....	<b>33</b>
2.4.1. Bestemthet og numerus i substantiv .....	35
2.4.2. Genus i substantiv .....	37
2.4.3. Kasus i norsk .....	37
<b>2.5. Karen og norsk i et kontrastivt perspektiv</b> .....	<b>38</b>
2.5.1. Substantiv i karen .....	39
<b>2.6. Polsk og norsk i et kontrastivt perspektiv</b> .....	<b>41</b>
2.6.2. Substantiv i polsk.....	42
<b>3.0. Metode</b> .....	<b>43</b>
<b>3.1. Bruk av korpus</b> .....	<b>44</b>
3.1.1. Fordeler og ulemper ved bruk av korpus .....	45
<b>3.2. Utvalg av informanter og tekstgrunnlag</b> .....	<b>45</b>
<b>3.3 Validitet knyttet til valg av informanter</b> .....	<b>52</b>
<b>3.4. Valg av analysemetode – mellomspråkanalyse</b> .....	<b>56</b>
<b>3.5. Forskningsetisk perspektiv</b> .....	<b>59</b>
<b>4.0. Analyse</b> .....	<b>60</b>

<b>4.1. Presentasjon av elev 65 .....</b>	<b>63</b>
4.1.1. Bestemthet .....	65
4.1.2 Numerus .....	67
4.1.3. Genus.....	67
<b>4.2. Presentasjon av elev 67 .....</b>	<b>71</b>
4.2.1. Bestemthet .....	74
4.2.2. Numerus .....	76
4.2.3. Genus.....	76
<b>4.3. Presentasjon av elev 70 .....</b>	<b>82</b>
4.3.1. Bestemthet .....	83
4.3.2. Numerus .....	86
4.3.3. Genus.....	87
<b>4.4. Presentasjon av elev 49 .....</b>	<b>89</b>
4.4.1. Bestemthet .....	90
4.4.2. Numerus .....	92
4.4.3. Genus.....	94
<b>5.0. Oppsummering og diskusjon .....</b>	<b>96</b>
5.1. Adeles utvikling .....	98
5.2. Beates utvikling .....	100
5.3. Celinass utvikling.....	102
5.4. Dinas utvikling .....	103
5.5. Sammenligning av morsmålene.....	94
5.5.1. Sammenligning med Nordangers funn .....	96
5.6. Transfer fra polsk til norsk i forbindelse med genus .....	98
<b>6.0 Avslutning.....</b>	<b>100</b>
6.1. Forslag til videre forskning .....	102
<b>Litteratur.....</b>	<b>103</b>

## Liste over figurer og tabeller

Figur 1: Isfjellmodellen.....	13
Figur 2: Typologisk skala som viser hvor norsk, karen og polsk befinner seg .....	20
Tabell 1: Tabell som viser et kontrastivt perspektiv mellom norsk og karen i forskjellige kategorier.....	30
Tabell 2: Tabell som viser bøyningskategorier i karen og norsk.....	31
Tabell 3: Tabell som viser et kontrastivt perspektiv mellom norsk og polsk i forskjellige kategorier.....	33
Tabell 4: Tabell som viser bøyningskategorier i norsk og polsk. ....	35
Tabell 5: Tabell som viser bestemthet hos Adele. ....	46
Tabell 6: Tabell som viser numerus hos Adele. ....	52
Tabell 7: Tabell som viser genus hos Adele. ....	56
Tabell 8: Tabell som viser bestemthet hos Beate. ....	60
Tabell 9: Tabell som viser numerus hos Beate. ....	63
Tabell 10: Tabell som viser genus hos Beate. ....	65
Tabell 11: Tabell som viser bestemthet hos Celina .....	68
Tabell 12: Tabell som viser numerus hos Celina.....	71
Tabell 13: Tabell som viser genus hos Celina.....	74
Tabell 14: Tabell som viser bestemthet hos Dina.....	77
Tabell 15: Tabell som viser numerus hos Dina. ....	82
Tabell 16: Tabell som viser genus hos Dina. ....	83



## 1.0. Innledning

Temaet norsk som andrespråk ble valgt på bakgrunn av personlig interesse for fagfeltet, samt troen på viktigheten av minoritetsspråklige elevers rolle i skolen. Valget for studiens tema forankrer seg i et ønske om å bidra på forskningsfeltet innenfor andrespråk og å gi et didaktisk bidrag til andre som jobber med minoritetsspråklige. Vi retter vårt fokus mot substantivbøyningen til elever med norsk som andrespråk og undersøker utviklingen over tre år.

Det er enighet blant forskere om at norsk kategoriseres som et svakt syntetisk språk, noe som kan by på utfordringer i innlæringsprosessen når norsk er andrespråket. Vi ønsker å belyse hvilke utfordringer innlærere med språk fra hver side av den typologiske skalaen står ovenfor i innlæringen av norsk. Selinkers *interlanguage*-teori tar for seg hvordan mellomspråket påvirkes av morsmålet. På bakgrunn av dette undersøker vi hvordan transfer fra polsk kan forklare eventuelle feil knyttet til genus. Studien vår er empirisk orientert, og datamaterialet vårt består av elevtekster skrevet av innlærere med polsk og karen som morsmål. Polsk anses som et sterkt syntetisk språk, og karen anses som et sterkt analytisk språk.

De siste tiårene har innvandringen økt, og det er derfor stor sannsynlighet for å arbeide med minoritetsspråklige elever i skolen. På bakgrunn av dette ser vi andrespråksfeltet som relevant og interessant å undersøke. Vi har et ønske om å fordype oss innenfor feltet for egen profesjon og yrkesutøvelse. Med et ønske om å arbeide med minoritetsspråklige elever, er det nærliggende å si at kunnskap om andrespråksinnlæring er av høy relevans. Arbeid med andrespråkelever vil kreve individuell tilrettelegging av lærerne i skolen. Minoritetsspråklige elever følger egne læreplaner frem til de har god nok kunnskap til å følge ordinær opplæring i norsk (Opplæringsloven, 1998, § 2-8).

Mangfold i språk og kultur står sentralt i skolen. På lik linje med at dette øker innsikt og kunnskap, kan det også by på utfordringer for lærere i forbindelse med pedagogiske tilnærminger (Selj og Ryen, 2019, s. 5). Det stiller høyere krav hos dagens lærere om fornyet kunnskap for å ivareta et kulturelt mangfold. Med andrespråksinnlærere i klassen, må læreren ha kunnskaper om generelle trekk ved innlæringen av et andrespråk. Gjennom denne studien ønsker vi å bidra didaktisk til nåværende og fremtidige lærere for at de på

best mulig måte kan ivareta det språklige og kulturelle mangfoldet. Ved å gjøre dette kan man legge til rette for likeverdige muligheter knyttet til utvikling og læring (Selj og Ryen, 2019, s. 11).

## 1.1 Problemstilling og begrensning

Formålet med oppgaven er å undersøke utviklingen av substantivbøyningen i norsk hos innlærere med polsk og karen som morsmål. Vi undersøker utviklingen over tre år og problemstillingen lyder derfor slik:

*Hvordan utvikler substantivbøyningen seg i elevtekster skrevet av innlærere med karen og polsk som morsmål over tre år?*

I tillegg til å undersøke utviklingen av substantivbøyningen hos innlærere med polsk og karen, sammenligner vi utviklingen og tilegnelsen til innlærere med et analytisk og et syntetisk morsmål. Ved utvalget av informanter valgte vi selektivt et analytisk språk og et syntetisk språk som morsmål for å kunne gjennomføre sammenligningen. Polsk er et språk som bøyer substantiv etter genus og derfor er det interessant å undersøke om det er tegn til transfer knyttet til dette. Med det som utgangspunkt utarbeidet vi forskningsspørsmålene:

1. På hvilken måte kan man se forskjell på utvikling og tilegnelse av substantivbøyning hos elever med polsk og karen som morsmål, som er et syntetisk og et analytisk språk?
2. Hvilke tegn til transfer ser man i forbindelse med genusbøyningen hos de polske innlærerne?

Ved hjelp av disse spørsmålene ønsker vi å belyse utviklingen til innlærere med mye bøyning i morsmålet sammenlignet med innlærere med lite bøyning i morsmålet. Videre kan vi gi en mulig forklaring på hvorfor innlærerne gjør de feilene de gjør, og hvorfor de utvikler bøyningen av substantiv som de gjør. Ved hjelp av analysene vil vi kunne finne sammenhenger mellom innlærernes feil knyttet til substantiv i norsk og morsmålene deres. Dermed kan vi drøfte utviklingen deres på bakgrunn av morsmålet. Studiens primære oppgave er å belyse utviklingen hos de minoritetsspråklige elevene. Dette gjør vi ved å

kvantitativt analysere antall korrekte forekomster av de forskjellige typologiske trekkene innenfor bestemthet, numerus og genus. Videre analyserer vi dataene kvalitativt.

Før elevtekstanalysene har vi dannet oss noen hypoteser. Morsmålet er en viktig faktor for innlæringen av andrespråket. Hypotesene går ut på at de polske informantene vil tilegne seg den norske substantivbøyningen enklere enn innlærerne med karen som morsmål. Grunnen til dette er at de polske elevene allerede er vant med høy grad av bøyning fra morsmålet, mens elevene med karen ikke er det. Polsk inneholder to av de tre bøyingskategoriene vi undersøker, og har derfor bedre forutsetninger for tilegnelsen på norsk. På generelt grunnlag er polsk mer likt norsk enn hva karen er. Det er essensielt å nevne at vi ikke har kunnskaper om innlærernes kompetanse fra eget morsmål. Studien har et kontrastivt perspektiv mellom norsk og de respektive morsmålene.

## 1.2. Forskningens verdi og relevans

På bakgrunn av økt innvandring de siste tiårene er vår refleksjon at alle lærere burde ha kunnskap om hvordan minoritetsspråklige elever tilegner seg et andrespråk, uavhengig av morsmål. God tilrettelegging for innlærerne kan gi dem bedre forutsetninger og læringsvilkår i norsk skole. Dermed har denne mastergradsavhandlingen verdi og relevans for oss som fremtidige lærere, og lærere som allerede jobber i skolen. Analysene vi utfører i studien er også av verdi da forskningsprosessen kan gi oss et forskningsmetodisk og analytisk verktøy. Vi utfører elevtekstanalyser, noe vi som fremtidige norsklærere kommer til å bruke hyppig i vår profesjonsutøvelse.

For andrespråklærere er kunnskaper i norsk grammatikk av stor betydning (Mac Donald & Ryen, 2019, s. 230). Det samme kan kontrastiv kunnskap være. Dersom en lærer har forståelse for at norsk språkstruktur kan skille seg fra elevenes morsmål, kan dette være fordelaktig for innlærernes utvikling. Denne studien belyser hvordan innlærere med morsmål fra to forskjellige sider av den typologiske skalaen utvikler og tilegner seg norsk substantivbøyning. Samtidig utforsker vi et kontrastivt perspektiv mellom norsk og morsmålene deres. Mastergradsavhandlingen belyser sentrale teorier knyttet til andrespråkstilegnelse og mellomspråk, og kan derfor tilby lærere relevant kunnskap for andrespråksinnlæring.

### 1.3. Disposisjon

Utover det innledende kapitelet inneholder denne oppgaven fem kapitler. Etter innledningen kommer kapittel 2 som utgjør den teoretiske delen av oppgaven vår. Her definerer vi andrespråksbegrepet, før vi beskriver det historiske perspektivet for andrespråk. Videre gir vi et omriss av tidligere andrespråksdidaktisk forskning, der vi beskriver hvordan det startet og hvordan forskningen ble til. Deretter presenterer vi sentral teori om andrespråkstilegnelse før vi viser til relevant mellomspråksteori, samt forklarer performanse- og kompetansebegrepet. Vi beskriver videre norsk som innlærerspråk med vekt på språktypologi og språkslektskap. Samtidig gjør vi rede for definisjonen av syntetiske og analytiske språk. Siden vår studie omhandler substantiv i norsk, forklarer vi de typologiske trekkene innenfor dette. Her belyser vi relevant teori innenfor bestemthet, numerus og genus som er sentrale deler av vår studie. Vi kommer også kort inn på kasus, fordi polsk inneholder dette som bøyingskategori. Avslutningsvis i teorikapitlet tar vi for oss kontrastive trekk i norsk og de respektive morsmålene.

Etter det teoretiske perspektivet kommer kapittel 3. Her beskriver vi de metodiske valgene og legger frem relevant teori for bruk av korpus og hvilke fordeler og ulemper som er knyttet til dette. Deretter forklarer vi bakgrunn for utvalg av informanter og hvilket tekstgrunnlag de bidrar med. Vi redegjør for validitet knyttet til utvalg av informanter for å sikre troverdigheten til studien. Videre forklarer vi hvorfor vi gjennomfører en mellomspråksanalyse. Til slutt i metodekapitlet gjør vi rede for studiens forskningsetiske perspektiv.

Kapittel 4 er et analysekapittel som tar for seg mellomspråksanalyser av totalt 39 tekster. Disse er skrevet av fire elever med norsk som andrespråk. To av elevene har koren som morsmål og to har polsk. Gjennom analysen belyser vi elevenes kompetanse og utvikling over tre år, innenfor bestemthet, numerus og genus. Vi bruker både kvantitativ og kvalitativ metode for å beskrive funnene våre. Tabellene består av kvantitative data og vi analyserer disse kvalitativt.

I kapittel 5 oppsummerer og diskuterer vi resultatene fra analysekapitlet. Videre diskuterer vi forskningsspørsmålene og sammenligner funnene knyttet til bestemthet med

doktorgradsavhandlingen til Nordanger (2017). Avslutningsvis i kapitlet forklarer vi hvordan man kan se transfer fra polsk til norsk i elevtekstene knyttet til genus.

Studien avslutter med kapittel 6 der vi presenterer hovedaspektene fra kapittel 5. Vi oppsummerer konklusjonen av forskningsspørsmålene som studien undersøker. Til slutt kommer vi med forslag til videre forskning på grammatikk innenfor fagfeltet norsk som andrespråk.

## 2.0. Teori

I dette kapitlet gjør vi rede for sentrale begreper og teorier som er relevante for vår studie. Vi starter med et vidt perspektiv og forklarer andrespråksbegrepet. Videre undersøker vi tidligere forskning på fagfeltet norsk som andrespråk og teorier knyttet til andrespråkstilegnelse. Deretter tar kapitlet for seg relevant mellomspråksteori og generelle trekk ved et mellomspråk, samt kompetanse- og performansebegrepet. Etterfulgt av teorier rundt norsk som innlærerspråk hvor vi beskriver morfologisk, fonologisk og syntaktisk typologi i norsk. Vi forklarer begrep som analytisk og syntetisk språk og beskriver hvordan språkslektskap kan ha innvirkning på innlæringen av et språk. Deretter vil vi vende blikket mot fenomenet denne studien undersøker, som er substantivmorfologi. Vi forklarer de typologiske trekkene bestemthet, numerus og genus i norsk substantivbøyning. Avslutningsvis beskriver vi generelle typologiske trekk i de utvalgte morsmålene polsk og karen, samt spesifikke typologiske trekk ved substantiv i de respektive språkene og sammenligner de med norske trekk.

### 2.1. Andrespråk

Andrespråk defineres av Berggreen og Tenfjord (2003) som alle språk man lærer etter morsmålet. Vi bruker altså ikke andrespråksbegrepet om kun det andre språket man lærer, men også om det tredje, fjerde og femte. Det kan være vanskelig å utdype hva «etter» innebærer, men Berggreen og Tenfjord (2003, s. 16) skriver at det er vanlig i forskningslitteraturen å sette et skille ved treårsalderen. Treårsalderen brukes fordi man da kan forvente at morsmålet er etablert i sine strukturelle hovedtrekk, hvilket betyr at hvis noen lærer to språk før fylte tre år, vil begge regnes som førstespråk/morsmål (Berggreen & Tenfjord, 2003, s. 16).

Hvis et barn lærer seg to språk tilnærmet samtidig, kalles dette for simultan tospråklighet, og knyttes ofte til at barnet har foreldre med to forskjellige morsmål (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 151). Tospråklighet senere i livet kaller vi suksessiv tospråklighet. Denne formen for tospråklig utvikling hører hjemme i andrespråklæringen. Grunnen til dette er at et individ som skal lære seg et andrespråk, allerede har innebygde kunnskaper om språk og språkbruk,

og denne innlæringen kan dermed betegnes som suksessiv (Berggreen, Sørland & Alver, 2012, s. 17).

Berggreen og Tenfjord (2003) skiller mellom to forskjellige typer andrespråk. Det ene har vi omtalt over og kalles andrespråk, mens den andre varianten kalles fremmedspråk. De forskjellige variantene betegnes ofte av måten de læres på. Det ene kommer gjennom en mer naturlig tilegnelse av språket, mens det andre kommer gjennom formell læring. Man kan si at andrespråklæring kan oppstå både gjennom formelle og naturlige kontekster. I undervisningsøkter foregår læringen formelt, mens en mer naturlig tilegnelse av andrespråket skjer gjennom mer dagligdagse situasjoner, som for eksempel gjennom kommunikasjon med medelever. Fremmedspråket læres i utgangspunktet formelt gjennom undervisning, og elevene bruker ikke fremmedspråket til å kommunisere med utenfor klasserommet. På denne måten kan vi si at læringskonteksten er forskjellig for andrespråk og fremmedspråk (Berggreen & Tenfjord, 2003, s. 16).

#### 2.1.1. Andrespråk i et historisk perspektiv

På 1900-tallet forsterket industrien og teknologien seg. Dette gjorde inn- og utvandring mer tilgjengelig, hvilket førte til et naturlig opphav av tospråklighet og andrespråk. Det er verdt å merke seg at tospråklighet og andrespråk strekker seg enda lengre tilbake enn dette, og at det er andrespråksbegrepet vi vektlegger i denne oppgaven. Over lang tid ble det stilt spørsmål ved hvordan man skulle forholde seg til andrespråk. Mot slutten av 1960-tallet begynte flere forskere å interessere seg for fagfeltet og satte i gang forskning (Abrahamsson, 2009, s. 19). Språkforskere begynte å ta innlærerspråk på alvor og se på de strukturelle, kognitive og psykolingvistiske prosessene som lå bak, uten å ta utgangspunkt i pedagogiske tilnærminger (Abrahamsson, 2009, s. 19). Bakgrunnen for å vitenskapelig studere andrespråk, ligger i at majoriteten av mennesker lever i en verden der man stadig møter flerspråklige kontekster. Samtidig er det ikke unormalt å snakke flere språk. Mange har en mor, far eller begge foreldrene fra et annet land enn det man vokser opp i. Dette er med på å øke interessen rundt språk som ikke er morsmål, og åpner nysgjerrigheten rundt kognitive og sosiale interaksjoner rundt språkinnlæring (Abrahamsson, 2009, s. 18). Den økende globaliseringen og innvandringen i verden gjør at bruken av andrespråk øker. De siste tiårene har det vært mer innvandring enn tidligere. Dette åpner opp for et solid

teoretisk og empirisk grunnlag for å forske på og få en dypere innsikt i det strukturelle, kognitive sosiale aspektet av tospråklighet.

På midten av 1900-tallet sto et behavioristisk syn på språkinnlæring sentralt. Her sto forskere som Ivan Pavlov, Leonard Bloomfield og Burrhus Frederic Skinner sentralt i språkforskningen. Disse språkforskerne la vekt på forskjellige tilnærminger. Pavlov hadde fokus på klassisk betinging, som gikk ut på læring der et individ kobler sammen stimulus (for eksempel mat) med en annen stimulus (for eksempel lyd) som signaliserer at det kommer mat. Bloomfield fokuserte på amerikansk strukturalistisk lingvistikk og barnespråk. Skinners språkforskning baserte seg mest på øvelse og imitasjon, samtidig som det ble lagt vekt på den analytiske tilnærmingen for opplæringen (Abrahamsson, 2009, s. 30). Dette gikk ut på at man så på ulikhetene mellom innlærerspråket og morsmålet. Innlærerprosessen ble mer krevende jo større ulikhetene mellom morsmålet og målspråket var (Abrahamsson, 2009). Samtidig som det behavioristiske synet preget språkdidaktikken, ville de unngå å bruke innlærerens morsmål i undervisningen. Mange forskere mente at innlærerprosessen kunne bli forstyrret av morsmålet.

I den behavioristiske språkdidaktikken ønsket forskere å se helt bort fra morsmålet i undervisningen fordi det kunne virke forstyrrende for innlæringsprosessen. Det ble lagt stor vekt på drilløvinger på målspråket for å øve på gjentakende mønstre og strukturøvinger. Disse øvingene var lagt opp slik at sjansen for at eleven skulle gjøre minst mulig feil var lavest mulig (Hilditch & Aarsæther, 2008). Samtidig var språkforskerne overbevist om at morsmålet hadde en forstyrrende innvirkning på innlærerprosessen. Dette ble grunnlaget for en kontrastiv analyse som er en systematisk sammenligning av språk. Analysen ble brukt for å sammenligne morsmålet og det nye språket som skulle læres. Teorien gikk ut på at der de to språkene skilte seg fra hverandre ville feil oppstå. Dette kunne gjelde enten leddstilling eller uttale. Feil som ble gjort forklarte man som negative overføringer fra morsmålet og de korrekte overføringene ble markert som positive. Resultatet av denne type læring var at det ble spesielt lagt vekt på å øve på målstrukturer som var forskjellig i morsmålet og målspråket (Hilditch & Aarsæther, 2008, s. 45).



Noam Chomsky tok på 1960-tallet et oppgjør med det behavioristiske synet på barns førstespråksinnlæring. Det behavioristiske synet var mer mekanisk og fulgte en bestemt struktur, der Chomsky la frem en teori om at barnet er aktivt og kreativt med i sin egen språklæringsprosess (Hilditch og Aarsæther, 2008, s. 44). Chomsky hevdet også at mennesker hadde en evne til å lære språk, noe som gjør at man klarer å bruke sitt førstespråk for å lære et annet. Gjennom å bearbeide språklig erfaring, fungerer dette til å bygge opp et språkssystem som man kan bruke til å lære et nytt språk. Innlæreren bygger opp systemer og hypoteser som de prøver ut mot det nye språket, som viser til den aktive og kreative prosessen ved å lære et andrespråk (Hilditch og Aarsæther, 2008, s. 44).

### 2.1.2. Tidligere andrespråksdidaktisk forskning i Norge

Siden 70-tallet har norsk som andrespråk vokst frem som et viktig forskningsfelt. De første studiene gjort på andrespråk kom gjennom de første hovedoppgavene i 1980 (Golden & Hvistendahl, 2015). Grunnen til at de begynte å skrive disse oppgavene og legge fokus på norsk som andrespråk, var at forskerne ønsket å dokumentere hvilke utfordringer minoritetsspråklige elever hadde i møte med norsk. Kunnskapen gjennom hovedoppgavene og forskningen skulle bidra til å lage godt relevant undervisningsmaterieell for andrespråkelever (Golden & Hvistendahl, 2015). Dataene for hovedoppgavene kom naturligvis fra innlærertekster, på samme måte som de gjør i vår studie. Golden og Hvistendahl (2015) viser til et fokus på mellomspråkanalyser. De hevder at det svært få oppgaver skrevet hvor selve tekstfokuset til elevene er en del av problemstillingen i oppgavene.

En av doktorgradene som finnes på feltet er Marte Nordanger (2017) sin avhandling *The encoding of definites in L2 Norwegian*, som tar for seg hvilken effekt førstespråket til russisk- og engelsktalende har for læringen av andrespråket. Denne avhandlingen er relevant for vår studie grunnet temaet Nordanger undersøker, samt at hun studerer innlærertekster. I motsetning til Nordanger, som har forsket på voksne innlærere, har vi lagt søkelyset på elever i barnealder fra God nok i norsk-korpuset. Nordanger (2017) viser til tidligere forskning på engelsk som andrespråk, som viser at det å ha et førstespråk uten bestemthet som en grammatisk kategori, fører til langsommere innlæring og større utfordring knyttet til korrekt bruk av artikkel og bruk av artikkel generelt. Det er derfor naturlig å tenke seg at de

russiske innlærerne i studien til Nordanger har større vansker med dette enn de engelske. Derfor er det noe oppsiktsvekkende å se at de engelskspråklige i den første datainnsamlingen hennes utelater bestemthetsendelsen i større grad enn de russiskspråklige. De russiske innlærerne utelater i større grad den ubestemte formen. Det fulle bildet endres ved siste innsamling av data. De engelskspråklige innlærerne har i større grad mestret bruken av bestemthet, og de russiske mestrer i større grad den ubestemte formen. Den bestemte formen kan se ut til å ha stagnert noe hos de russiske innlærerne. Nordanger (2017) konkluderer med at innlærerne med de to morsmålene hun undersøker utfordres på ulike måter i startfasen knyttet til grammatisk bestemthet. I delkapittel 5.5.1 sammenligner vi noen av våre funn i forbindelse med bestemthet med Nordangers resultater.

Golden og Hvistendahl (2015, s. 231) definerer andrespråksskriving på to forskjellige måter. Den ene omhandler en statisk definisjon hvor skriveren har et annet morsmål enn norsk, og dermed foregår det andrespråksskriving. Den andre definisjonen er litt mer dynamisk og beskriver andrespråksskriving som skriving med tydelige innlærertrekk. De oppsummerer i artikkelen *Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia, med vekt på de norske studiene* mye av forskningen som har blitt gjort på andrespråksskriving i Skandinavia (Golden & Hvistendahl, 2015). I artikkelen viser de til fire viktige deler av forskningen: Skriving på språknivå, skriving på tekstnivå, skriveopplæring på andrespråket og andrespråksskriving som sosial praksis. Inndelingen som er presentert her tar for seg andrespråksskrivingen fra et mikronivå til et makronivå. Skriving på språknivå handler om den første perioden av andrespråksforskningen i Norden og peker også på studier som omhandler innlærerens skriftlige mellomspråk (Golden & Hvistendahl, 2015, s. 234). Skriving på tekstnivå omhandler bruk av ulike setningskoblingselementer eller ulike uttrykk for logiske relasjoner. Dette ble introdusert til andrespråksfeltet i 1988 av Golden, Mac Donald og Ryen. Den tredje delen av forskningen er skriveopplæring på andrespråket. Dette er en type studier som har vokst mye de siste årene, men dekker enda ikke like mye som studier av skriving på førstespråket. Studiene omhandler skriving i fagene og tilpasset opplæring. Den tar også for seg lærevansker hos andrespråkselever, teknologistøtte i skrivingen og vurdering og identitetskonstruksjoner i en skriveopplæringskontekst (Golden & Hvistendahl, 2015, s. 237).

Den siste typen studier Golden og Hvistendahl (2015) vektlegger, er andrespråksskriving som sosial praksis. De hevder at det ikke er gjort en større studie i Norge som setter søkelys på den sosiale situasjonen som andrespråksskriving inngår i. Derimot viser de til et eksempel fra Danmark og introduserer en avhandling skrevet av Lars Holms i 2004. Han trekker frem klasserommet som et eksempel på sosial praksis gjennom andrespråksskriving. Holms (2004) beskriver skriftligheten som en sosial praksis, som skapes gjennom interaksjon og forhandling i et gitt sosialt felt (Holms 2004, som referert i Golden & Hvistendahl, 2015, s. 240).

Den typen studier som skiller seg ut som mest relevant for vår oppgave, er den første, som analyserer skriving på språknivå. Slike studier analyserer typiske innlærertrekk i språket og utviklingen av mellomspråket. Dette gjøres gjennom performanseanalyser og mellomspråkanalyser. Korpuset vi bruker i vår oppgave, består av elevtekster. Dette er utarbeidet av Harald Berggreen, Kjartan Sørland og Vigdis Alver (2012) gjennom God nok i norsk-prosjektet (GNIN- prosjektet). Golden og Hvistendahl (2015) skriver at hensikten med slike analyser er å hjelpe innlærere med å skrive gode tekster som er grammatisk korrekte, og som stemmer overens med norsk morfologi og syntaks. Vår forskning på korpuset vil befinne seg på et tekstlig mikronivå og se på utviklingen av bøyingsmorfologien i substantiv til innlærere over tid.

I forbindelse med GNIN-prosjektet har Sørland (2010) gjort en undersøkelse som går ut på utvikling av substantivfraser i tidlig innlærernorsk. Denne forskningen tar utgangspunkt i elevtekster fra GNIN-korpuset, og undersøker blant annet et par av elevtekstene vi undersøker i vår studie. Morsmålene til elevene som har skrevet elevtekstene i Sørland (2010) sitt datamateriale er karen, polsk, bulgarsk, thai, arabisk og somali. Sørland (2010) presiserer at han konsentrerer seg om det syntaktiske, og mindre om morfologiske og morfosyntaktiske forhold. Slik skiller den seg fra vår studie, da vi primært ønsker å undersøke de morfologiske forholdene ved elevenes substantivbøyning. Sørland (2010) kommer frem til at det er store individuelle forskjeller hos elevene i forbindelse med produksjon av substantivfraser, og at det er stor fremgang hos syv av åtte deltakere. Det blir flere og bedre substantivfraser i tekstene som ble skrevet i andre året til elevene.

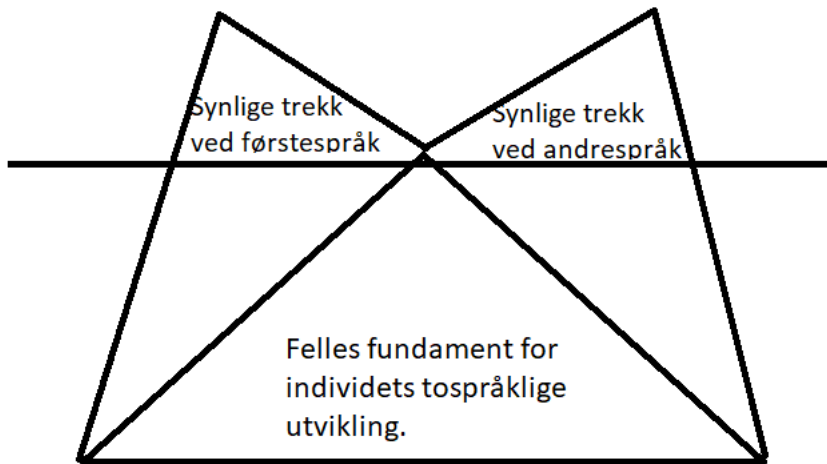
### 2.1.3. Andrespråkstilegnelse

Når et barn lærer sitt første språk, har det ingen språkkunnskaper fra før. Dette skjer gjerne mellom 1-3-årsalderen. Alle språk lært før det kalles, som nevnt i 2.1., et førstespråk. Her skiller teoretikere mellom første- og andrespråk ved at innlærere har erfaring og kunnskap om et språk fra tidligere (Hildtich & Aarsæther, 2008, s. 46). Språkstrukturene fra morsmålet vil ligge til grunn når innlæreren skal lære et andrespråk. Språkerfaringer innlæreren har fra før, kan være med på å prege andrespråkstilegnelsen. Gjennom teoriene til Chomsky om språktilegnelse, er det blitt mer vanlig å se på den som skal tilegne seg språket som kreativ og aktiv i innlæringsprosessen. Generativ eller UG-basert andrespråksanalyse er noe som enda er svært omdiskutert. Det er enda ingen enighet om det er universalgrammatikken eller førstespråket som er startfasen på andrespråkstilegnelsen (Åfarli, 2015).

Åfarli (2015) beskriver universalgrammatikken som en baker som har tilgang på alle ingrediensene og kan lage så mange brød han vil. Med dette mener han at universalgrammatikken ikke blir brukt opp, men kan brukes på nytt hver gang man lærer et nytt språk. Videre forklarer han at dersom man har de grunnleggende ferdighetene fra universalgrammatikken, vil man ha et bedre utgangspunkt for å lære et andrespråk, tredjespråk og fjerdespråk om man ønsker. Det kommer av at man har de grunnleggende ingrediensene for språk som kan overføres til det neste språket.

Det er fortsatt en stor diskusjon mellom forskere om hvilken av teoriene Åfarli (2015) presenterer, som er den korrekte. Ifølge forskning på innlæringstrekk, vil det nok være en kombinasjon av de to som er den mest korrekte tilnærmingen. Morsmålet vil ha innvirkning på innlæringen av et andrespråk.

I 1987 lanserte Jim Cummins teorien «The Common Underlying Proficiency Model» om tilegnelse av andrespråk. Teorien går ut på at innlærere av et språk har både morsmålet og andrespråket i bruk under en samtale. Språkene har en felles bakenforliggende kilde i forbindelse med en kognitiv mekanisme i hjernen (Cummins & McNeely, 1987, s. 80 – 81). Tanken til Cummins om hjernen som en felles sentral motor uansett hvilket språk de bruker, blir ofte illustrert gjennom en dobbel isfjellmodell for å illustrere sammenhengene.



Figur 1: Isfjellmodellen som viser hvordan trekk i førstespråk og andrespråk henger sammen.

Språkssystemet kan illustreres med modellen til Cummins ved at språkssystemet er det vi ser på overflaten som leksikon, syntaks og morfologi (Egeberg, 2021). Det underliggende begrepssystemet er hoveddelen som ikke er synlig, men som ligger under vann og bærer isfjellet. I forbindelse med vår studie, vil dette være relevant i form av at vi som forskere kun får øye på performansen i elevtekstanalysene, men ikke vet særlig om elevenes bakgrunnskunnskaper. Som vi skal komme nærmere inn på, vil ikke alle feil en innlærer gjør, være representativt for hva innlæreren egentlig kan. Ifølge Cummins (1981) vil det ta omtrent to år for en innlærer å utvikle et andrespråk, knyttet opp mot hverdagslige kommunikative sider. Samtidig hevder han at det tar betydelig lengre tid for innlærere å tilegne seg et akademisk relevant andrespråk, og viser til en tidsramme på fem til syv år.

## 2.2. Mellomspråksteori

Mellomspråket betegnes som den perioden man lærer et andrespråk. Mellomspråksbegrepet kommer av den amerikanske språkforskeren Larry Selinker sitt begrep *interlanguage* fra 1972, og har siden den gang blitt stående som den vanligste termen for innlærerspråk. Termen står for a) innlærerens observerbare språkbruk og/eller b) innlærerens indre grammatikk som konstrueres for andrespråket (Berggreen et al., 2012, s. 18). Teorien er delt i to deler som bygger på mellomspråk der den ene går ut på hvilke ferdigheter innlæreren sitter på i et gitt tidspunkt i prosessen. Den andre går ut på utviklingen man ser over tid der det er fokus på forandringen som skjer i språket

(Abrahamsson, 2009, s. 43). En innlærer går gjennom ulike stadier under innlæringsprosessen, og mellomspråket utvikler seg mer og mer mot målspråket (Berggreen og Tenfjord, 2003, s. 19). Et målspråk er det språket som er under tilegnelse av individet. Berggreen og Tenfjord (2003, s. 19) hevder at observasjoner av manglende samsvar mellom målspråk og mellomspråk er avgjørende for å betrakte mellomspråk som egne språkssystem. Med andre ord kan mellomspråk sees på som regelbaserte.

Selinkers *interlanguage*-teori var et av de første forsøkene på en sammenhengende teori som brukte overføring fra morsmålet sammen med kognitive prosesser for å utvikle språklæringen. Ved bruk av feilanalyse kunne man enklere finne frem til hvilke årsaker som best kunne forklare hvordan innlærerens egen konstruksjon av mellomspråket og hvordan de kunne bruke dette for å lære seg andrespråket. Dette ble gjort gjennom kognitive prosesser og ulike strategier for mellomspråk (Abrahamsson, 2009, s. 111).

Selinker tok for seg fem sentrale kognitive prosesser; transfer fra morsmålet, transfer fra undervisning, læringsstrategier, kommunikasjonsstrategier og overgeneraliseringer. Transfer fra morsmålet trekker frem elementer, former og strukturer fra morsmålet og anvender det i mellomspråket. Transfer fra undervisning bruker spesifikke elementer eller strukturer fra undervisningen og viser hvordan det kan påvirke innlærerens mellomspråk. Læringsstrategier går ut på hvilke bevisste eller ubevisste læringsstrategier innlærere tar i bruk ved tilegnelse av et andrespråk. Kommunikasjonsstrategien handler om den umiddelbare kommunikasjonen som innlæreren trenger for at kommunikasjonen ikke skal bryte sammen. Den siste strategien overgeneralisering handler om grammatiske og semantiske trekk i målspråket sammen med forenkling, som er med på å skape mellomspråk og en viktig del av andrespråkforskningen (Abrahamsson, 2009, s. 111-115). Det finnes flere begreper som kan brukes innenfor mellomspråk slik som innlærerspråk eller elevspråk (Monsen og Randen, 2017, s. 61). Åfarli (2015) presenterer teori om at mellomspråket påvirkes av universalgrammatikk og morsmål, hvilket fører til at vi har utallige mellomspråk. Likevel finnes det generelle trekk i mellomspråk.

### 2.2.1. Generelle trekk ved mellomspråket

Ovenfor så vi at det finnes utallige mellomspråk, og at mellomspråk derfor er svært varierte. Mellomspråk har dominerende trekk til felles med målspråket. Til tider finner man nesten parallelle former, men ofte finner man strukturer i mellomspråket som kun minner om, men skiller seg fra, lignende strukturer i målspråket (Berggreen og Tenfjord, 2003, s. 31).

Berggreen et al. (2012, s. 21) påpeker at mellomspråket vil være relativt enkelt i starten av innlæringsperioden, og at de ikke omfatter særlig mye. Innlæreren har et fåtall konstruksjoner og uttrykksmuligheter. Både Berggreen og Tenfjord (2003, s. 29) og Hilditch og Aarsæther (2008, s. 47) er enige om at et generelt trekk ved mellomspråk er at det er enkle språk. Det grammatiske nivået kommer frem gjennom fonologien, morfologien, syntaksen, ordforrådet og det tekstlige nivået. En tekst som er skrevet på et mellomspråk vil ofte være kortere og mindre utbygd enn tekster skrevet av en morsmåselev. Forenkling og generalisering som Hilditch og Aarsæther (2008) kaller det, vil være synlig gjennom manglende bøyingsmorfologi, hvilket er særlig relevant for denne oppgaven.

Det er en enighet i litteraturen om at mellomspråkene har opphav i tverrspråklig innflytelse (Berggreen et al., 2012; Berggreen & Tenfjord, 2003; Hilditch & Aarsæther, 2008).

Tverrspråklig innflytelse kan man se som spor etter elementer, regler og mønstre fra innlærerens morsmål. Den tverrspråklige innflytelsen kan vise seg gjennom blant annet feiltyper og feilmengde i mellomspråket, læringsletthet i visse fenomener, unngåelse og overbruk av språklige grep (Berggreen et al., 2012, s. 27). Monsen og Randen (2017) hevder at norskinnlæring er lettere for noen språkgrupper enn andre, og at elever med samme morsmålsbakgrunn har fellestrekk i sin måte å lære norsk på.

Vi har vært inne på at forskjellige mellomspråk kan variere, men vi finner også mye variasjon i språket til innlærere i mellomspråkstekstene. Trekkene i mellomspråkstekstene endres over tid. Berggreen og Tenfjord (2003, s. 29) forklarer at variasjonen kan komme av hvor god tid språkbrukeren har til rådighet, og at man kan se at hvordan innlæreren behersker en regel, påvirkes av språklige omgivelser og oppgavetype. Innlærere arbeider muligens med flere antakelser om språklige fenomen, og vi får derfor se ulike versjoner av fenomenet fra tekst til tekst (Berggreen et al. 2012, s. 25). Selv om noe tilsynelatende er lært, kan det være lite befestet hos innlæreren. Viktigheten av denne typen variasjon skal vi holde fast ved fordi det anses som positivt. Det kan være en indikasjon på at eleven arbeider med

fenomenet og prøver å tilegne seg grammatikken. Variasjon som dette er et kjent læringsfenomen som på fagspråket kalles flerformer eller feiltyper. Språklige feil er med på å uttrykke elevenes kunnskapstilstand og viser elevenes nåværende kompetanse (Monsen & Randen, 2017, s. 63). I denne sammenhengen er ikke feil et tegn på mislykket læring. Feilene representerer utprøving av hypoteser innlærerne danner seg i forbindelse med bestemte fenomener i norsk. Berggreen et al. (2012, s. 25) forklarer at man kan skille mellom to forskjellige feiltyper for kommunikasjon på norsk. Disse er a) feil som ikke forstyrrer forståeligheten og b) feil som forstyrrer forståeligheten av det en elev skriver eller sier. Feilene som ikke forstyrrer forståeligheten, vil ofte være de vanskeligste å kvitte seg med fordi man får færre tilbakemeldinger når man blir forstått.

### 2.2.2. Kompetanse og performanse

Når man skal gjøre en analyse av tekster skrevet av en innlærer med norsk som andrespråk, er det kun teksten og språket man har tilgang til, også kalt performanse. De aller fleste språkforskere skiller mellom kompetanse og språkbruk. Fenomenet blir også kalt kompetanse og performanse (Eide & Busterud, 2015, s. 45). Kompetanse i denne forstand brukes om grammatisk kunnskap, enten bevisst eller ubevisst. Performansen eller språkbruken er det som kommer tydelig frem ved produksjon av språklige uttrykk og de observerbare ytringene. Noam Chomsky (1965) velger å begrense termen til å gjelde en persons implisitte kunnskap om et språks grammatiske og fonologiske struktur. Videre hevder han også at det er få argumenter for å stille spørsmål ved det tradisjonelle synet som undersøker performansen. Gjennom performansen vil det være mulig å antyde noe om den underliggende kompetansen til den som har skrevet en tekst (Chomsky, 1965, s. 10). Kunnskap om typologiske trekk i norsk er ikke underliggende, noe som kan være tydelig når man ser på innlærertekster. Vår studie undersøker bøyningsmorfologien i substantiv, samt samsvar mellom determinativ og substantiv i ubestemt form entall. Det er derfor den grammatiske strukturen som vektlegges i våre performanseanalyser.

Isolert sett, er det lite sannsynlig at man kan si noe om et individs språklige og grammatiske kompetanse uten å gå veien om performansen. Eide og Busterud (2015, s. 20) hevder at det språklige materialet til en språkbruker er eksempler på performanse. Videre hevder de at det med utgangspunkt i skriftlig materiale er begrenset hva man kan si om selve



kompetansen. Dette vil si at selv om språkbrukeren sitter inne med mye kunnskap, betyr det ikke at det kommer tydelig frem i det de skriver. Den grammatiske kunnskapen beskrives av Eide og Busterud (2015, s. 46) som implisitt, fordi de hevder at man vanligvis ikke er bevisst på denne typen kunnskap.

Innenfor første- og andrespråksforskningen er det ganske store utfordringer knyttet til å få innsikt i kompetansen. Kompetansen er ikke noe som kan direkte undersøkes og performansedata gir bare en indirekte tilgang til kompetansen (Eide & Busterud, 2015, s. 46). Nygård (2020, s. 188) hevder at når man studerer språk, finnes det et visst paradoks. Hun skriver at kompetanse og performanse ikke har et en-til-en forhold. Det vil være komplisert og tidkrevende å kartlegge kompetansen gjennom performansen. Noen andrespråksinnlærere lærer seg hele fraser utenat, uten at de nødvendigvis kan særlig om oppbygning eller grammatisk grunnstruktur. Disse frasene vil være passende i noen sammenhenger og andre steder helt feil. Det kan være vanskelig for innlærere å bruke disse fleksibelt og i forskjellige sammenhenger. Samtidig kan man se det fra den motsatte siden, at kompetansen er høyere enn hva som kommer frem i performansen. Dette kan skyldes slurvfeil eller diverse rammefaktorer.

## 2.3. Norsk som innlærerspråk

### 2.3.1. Språkslektskap og språktypologi

Det går et hovedskille mellom språklig typologisk slektskap og språklig genetisk slektskap. Både førstespråk og andrespråk læres på forskjellig måte. Det er ikke nødvendigvis slik at det er førstespråket eller morsmålet man får mest bruk for i livet (Monsen & Randen, 2017, s. 45). Tar man utgangspunkt i noen som flykter til Norge og begynner på første trinn, vil de få et større grunnlag for undervisning i norsk. Samtidig er det ofte slik at førstespråket og andrespråket har et felles fundament, som ofte gjør at det å lære et andrespråk kan bli lettere når man allerede har kunnskaper fra førstespråket. Her kan man skille ut trekk fra morsmålet og sammenligne det med andrespråket og skape en relasjon i innlæringsprosessen. Når man gjør dette, må man se på hvilken rolle morsmålet eller førstespråket har når man skal lære et nytt språk.

Når man ser på studier av genetisk slektskap, finner man frem til hvilken språkfamilie det gitte språket hører til. Slike studier tar også for seg hvilke språk som har samme opphav. Språkene har fordelt seg i ulike språkgrupper, men språk fra samme språkfamilie har hatt lik utvikling. Dette strekker seg helt tilbake til urspråk, der man ønsker å kategorisere hvilke urspråk som ga opphav til forskjellige språk. Det genetiske språkslektskapet til norsk er den nord-germanske gruppen av de indoeuropeiske språkene (Wikander, 2010, s. 68). Dersom man skal se på utvikling av språk, er det naturlig å peke på det genetiske slektskapet som har hovedfokus rettet mot ordforråd og systematiske lydlike likheter (Monsen & Tveit Randen, 2017, s. 46).

Sett fra et innlærerperspektiv er det slik at dersom et språk er i samme språkfamilie, kan det være enklere å tilegne seg. Språkene i samme familie vil ha flere fellestrekk, som kan gjøre deler av innlæringen lettere. Dette betyr at for oss som har norsk som morsmål, vil det være enklere å lære et germansk språk enn å lære et slavisk språk, på grunn av likheter i språkene.

I motsetning til dette har vi det språktypologiske slektskapet. I et didaktisk perspektiv kan man ha muligheten til å trekke likheter og forskjeller i typologi mellom innlærerspråket og morsmålet. Monsen og Randen (2017, s. 47) beskriver typologibegrepet som den delen av språkvitenskapen som sammenligner ulike språk, og forklarer videre at språktypologi er studier av språk inndelt etter språklig struktur. Dette handler om å se på hvilke spesielle trekk hvert språk har, og kategorisere dem i grupper ut ifra det. Det er et hovedtrykk på de strukturelle trekkene som kjennetegner de ulike språkene. Dette gjøres ved å se på grammatiske og lydlike strukturer (Monsen & Randen, 2017, s. 47). Sett fra et innlærerperspektiv, vil de typologiske trekkene ved målspråket være av betydning. Når man finner flere likheter og sammenfallende ting ved førstespråket og andrespråket man skal lære, vil det gjøre innlæringsprosessen enklere. Gjennom den språktypologiske tilnærmingen ønsker man å kartlegge de grunnleggende fellestrekkene som befinner seg i det menneskelige språket. Når man jobber med norsk som andrespråk, er det viktig at man sitter på kunnskap om språktypologi. Gjennom dette kan man avdekke fellestrekk i elevens morsmål og andrespråket som skal læres, som vil gi en forståelse for hva man mestrer og hvilke avvik som forekommer. Ved å trekke frem morsmålet som en ressurs i klasserommet kan dette føre til en god form for tilpasset opplæring. Vi som lærere kan ikke lære oss alle

språk, men kunnskap om språkslektskap og språktypologi vil gi oss muligheten til å forstå hvordan språk er forskjellig og hvilke variasjoner som finnes (Monsen & Randen, 2017).

Dersom man sammenligner språk, har man muligheten til å finne ut hvilke trekk som er vanlige eller uvanlige, samt hvilke trekk som er universelle. At språk er universelle beskrives av Monsen og Randen (2017, s 48) som de strukturelle språktrekkene som er typiske og finnes i alle eller nesten alle språk. Eksempler på slike trekk er at alle språk har vokaler og konsonanter, verb og substantiv, samt subjekt og verbal. Innenfor forskning er det en generell enighet om at alle språk har noen felles grunnleggende egenskaper. Dette betyr ikke at strukturen i alle språk er like, men at det er en form for et begrenset antall mulige variasjoner. Dette gjør at man vil kunne klare å finne likhetstrekk med alle språk uavhengig av typologisk slektskap.

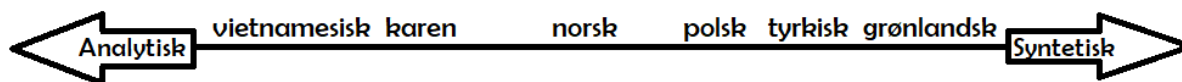
Selv om det finnes noen universelle trekk, er det viktig å påpeke at de trekkene som ikke gjelder alle språk, men nesten alle, kalles for universelle tendenser. Universelle tendenser er noe er ikke noe alle språk har, men noen. Et eksempel på en universell tendens er nasale konsonanter i norsk. Dersom noe forekommer enda sjeldnere i verdens språk, kalles dette for en typologisk markerthet. Når man beskriver noe i et språk som markert, betyr det at det språktrekket typologisk sett er uvanlig i verdens språk. Et eksempel på denne typen markerthet er de rundede vokalene vi har i norsk (Monsen & Randen, 2017). Sett fra et innlærerperspektiv, vil et språk med høy grad av typologisk markerthet mest sannsynlig gjøre det språket vanskeligere å lære. Dette er fordi det er flere typologiske trekk som skiller seg ut og kan være vanskelig å forstå og tilegne seg. Det vil være mer krevende å gjøre en overføring av språktrekk fra førstespråk til andrespråk, noe som vil prege den tverrspråklige innflytelsen.

### 2.3.3. Analytiske og syntetiske språk

I språkvitenskapen er det vanlig å skille mellom analytiske og syntetiske språk. Vi undersøker elevtekster skrevet av innlærere med karen og polsk som morsmål. Karen er kategorisert som et analytisk språk og polsk er et syntetisk språk.

Rønning et al. (2020) forklarer at analytiske språk har liten eller ingen bøyning, mens syntetiske språk kan uttrykke hele setninger med få ord fordi det består av et såpass rikt

bøyningsystem. Med andre ord kan språk kategoriseres som analytisk eller syntetisk etter graden av bøyningsmorfologi.



Figur 2: Typologisk skala som viser hvor norsk, karen og polsk befinner seg

Monsen og Randen (2017, s. 52) setter vietnamesisk helt ute på den analytiske siden av skalaen og grønlandsk helt ute på den syntetiske siden. Vietnamesisk er kjent for å være et språk uten bøyning. Syntetiske språk hvor mening uttrykkes gjennom bøyningsmorfologi, sammensetninger og avledninger har ofte en ganske fri leddstilling (Monsen & Randen, 2017, s. 52). Syntetiske språk kan kategoriseres fra svakt syntetiske til svært sterkt syntetiske. Tyrkisk og grønlandsk er, som vi ser, eksempler på svært syntetiske språk. Dette på tross av at de er to svært forskjellige språk. Karen og polsk kommer på hver sin side av skalaen, der karen anses som et relativt sterkt analytisk språk og polsk anses som sterkt syntetisk. Både Rønning et al. (2020) og Monsen og Randen (2017) setter norsk omtrent på midten av skalaen, og karakteriserer det som et svakt syntetisk språk fordi det har en god del bøyningsmorfologi.

Andersson (2001, s. 25) hevder at analytiske språk er enklere å lære enn syntetiske grunnet den lavere graden av bøyningsmorfologi. Altså kan et målspråk med mindre grad av bøyningsmorfologi enn morsmålet være enklere å lære. Argumentet han bruker for å underbygge påstanden om at analytiske språk er enklere å lære, er at vi i barnets tidlige språkutvikling finner et mer analytisk preg enn i språket hos voksne. Et annet argument Andersson (2001, s. 25) bruker for å underbygge påstanden om at analytiske språk er enklere å lære, er at man i kommunikasjon med personer som prater andre språk ofte danner seg hjelpespråk. Disse hjelpespråkene kaller han pidginspråk, og disse hevder han stort sett er analytiske.

Med tanke på at norsk er et svakt syntetisk språk, kan vi derfor si at bøyningsmorfologien i språket kan gjøre det utfordrende for enkelte elever å tilegne seg. Som vi har vært inne på

tidligere i teorikapitlet, er morsmålet en avgjørende faktor for tilegnelsen av et nytt språk. I vår studie vil det derfor være naturlig å tenke seg at elevene med polsk som morsmål mestrer bøyingsmorfologien i norsk bedre enn elevene med karen som morsmål. Grunnen til dette er at polsk er et svært syntetisk språk med mye bøyingsmorfologi, og elevene er derfor vant til høy grad av bøyning. Karen er, som nevnt, et analytisk språk med lite bøyning. Dette betyr at norsk bøyingsmorfologi kan by på større utfordringer for elevene fordi norsk er et mer syntetisk språk. I tillegg til at polsk har større grad av bøyingsmorfologi, er Polen i likhet med Norge, et vestlig land. Norsk og polsk er begge indoeuropeiske språk hvilket også kan gjøre utgangspunktet enklere for polske elever enn for elevene med karen som morsmål. Polsk er et slavisk språk og norsk er et nord-germansk språk.

### 2.3.3. Fonologisk typologi

Fonologisk typologi omhandler måten man klassifiserer de ulike språkene på bakgrunn av uttale. I dette feltet legger man vekt på hvilke vokaler, konsonanter og stavelser som finnes i språket (Monsen & Randen, 2017, s. 49). Studien vår vektlegger det morfologiske aspektet ved innlærertekster. Fonologisk typologi har sin relevans knyttet til morfologien ved at innlærere ofte skriver ord slik man uttaler dem. Hvis man sammenligner norsk med andre språk i verden, ser man at norsk har en sjelden mengde med vokaler. I norsk har vi ni vokaler, men sett i lys av mange andre språk i verden er det relativt mye. Vokaler i norsk deles inn i korte og lange. Arabisk har for eksempel kun tre vokaler. Arabisk er et veldig vanlig innvandrerspråk, og dette kan by på visse utfordringer for innlærere med arabisk som morsmål. De syns ofte det er vanskelig å høre forskjellen på vokaler. Derfor høres gjerne de norske ni ut som variasjoner av deres tre, og skaper problemer med uttalen. Et eksempel er ordet «fly». Det uttales med «y-lyd», men noen innlærere uttaler det med en «u-lyd», altså «flu».

### 2.3.4. Syntaktisk typologi

Syntaktisk typologi omhandler hvilken rekkefølge de forskjellige ordene i en setning har. Særlig i typologiske studier deles språkene inn etter setningsstruktur. Det norske språket beskrives som et SVO-språk. Det kommer av at grunnstrukturen til norske setninger er

subjekt – verbal – objekt (Monsen & Randen, 2017, s. 55). Dette betegnes som den nest mest brukte setningsstrukturen i verdens språk (Næss, 2011, s. 192). VSO, VOS og OVS er mindre brukte leddstillinger, men forekommer i noen språk. Vi har seks mulige leddstillinger, men det er bare tre av de som brukes i forskjellige språk i verden (Monsen & Randen, 2017, s. 55). Den mest brukte strukturen er subjekt – objekt – verbal (SOV). I en setning på norsk ville dette blitt «Jeg kjeks spiser», noe som høres svært ugrammatisk ut for en nordmann. Tre fjerdedeler av verdens språk har denne setningsstrukturen. Språk som tyrkisk og swahili er blant disse. Det vil også være en variasjon fra språk til språk i forbindelse med avvik fra den faste leddstillingen før det skaper store formelle feil (Monsen & Randen, 2017, s. 55).

Begge språkene i studien vår har samme setningsstruktur som norsk, altså SVO. I norsk er leddstillingen viktig for å markere setningsleddenes funksjon. Dersom man endrer plassering av setningsleddet, vil setningens betydning kunne endre seg. Setningen «Oksen jager bonden» og «Bonden jager oksen» inneholder de samme ordene, men når man omplasserer setningsleddene, får setningen en helt annen betydning (Monsen & Randen, 2017, s. 55). Syntetiske språk som polsk har ofte en friere leddstilling enn de analytiske, som for eksempel karen.

## 2.4. Substantiv i norsk

Faarlund, Lie og Vannebo (1997) har i Norsk referansegrammatikk definert ti ordklasser. Substantiv er en av de ti ordklassene vi har i norsk. Ifølge Rønning et al. (2020, s. 62) er det ikke naturgitt hvor mange ordklasser vi har eller hvilken ordklasse de ulike ordene hører til. Substantiv er innholdsord, noe som vil si at de uttrykker innhold, og de bøyes i tall (numerus), bestemthet og kjønn (genus). Ordklassen substantiv er åpen og inneholder navn på klasser av forskjellige fenomen (regn), personer (lærer), steder (by), ting (datamaskin, fotball), og individuelle medlemmer av slike klasser. Substantiv kan deles i egennavn (personnavn, stedsnavn og firmanavn) og fellesnavn. Et substantiv kan være konkrete ord (fjell), men også abstrakte (kjærlighet, tillit) (Budal et al., 2020, s. 122-123). At en ordklasse er åpen vil si at de inneholder svært mange ord, og at de er i stadig endring i form av utskifting av ord. Vi fortsetter blant annet å importere ord fra andre språk samtidig som

nye begrep og uttrykk kommer til (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 157). En lukket ordklasse defineres derimot som en ordklasse hvor gamle ord sjelden faller fra eller nye kommer inn.

Vi har tre hovedkriterier for å sette forskjellige ord i de ulike ordklassene; semantiske, syntaktiske og morfologiske kriterier. Det semantiske kriteriet omhandler innhold eller mening, det syntaktiske kriteriet sier noe om hvilken funksjon ordet har i setningen, og det morfologiske kriteriet omhandler hvordan ordet blir bøyd. Morfologien virker å være det mest betydelige kriteriet, og vi sier derfor ofte at ord som kan bøyes likt, tilhører samme ordklasse (Rønning et al., 2020, s. 63). Likevel er ikke det morfologiske kriteriet i seg selv nok til å bestemme ordklasse da det finnes flere ord som ikke kan bøyes, og man kan derfor ikke lenger se på bøyingsmønster, men heller se på ordets funksjon i setningen (syntaks). Kulbrandstad og Kinn (2016, s. 155) hevder at bøyingskriterier er meget utbredte i ordklasseinndeling. Dette forklarer de ved å si at «bøying er langt mer håndgripelig enn betydning som kriterietyper, og det er mer konkret enn syntaks». Typiske norske verb har for eksempel bøyingsformene infinitiv, presens, preteritum, imperativ, perfektum partisipp, presens partisipp. Substantiv kan også bøyes i tall (entall og flertall) og bestemthet (ubestemt og bestemt form). Selv om Rønning et al. (2020) hevder at morfologien er det mest betydelige kriteriet, vil det ikke være nok å kun se på dette. Det finnes noen ord som er ubøyelige. For eksempel kan substantivet *snø* bøyes i bestemt og ubestemt form (*snø* – *snøen*), men siden det ikke er tellelig, kan det ikke bøyes i flertall (*\*snøer* – *\*snøene*) (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 155).

Ifølge Rønning et al. (2020, s. 64) er det semantiske kriteriet det mest upresise av de tre, men det er likevel ofte lett forståelig for elever. Læreres forklaring av substantiv som ordklasse inneholder hyppig det semantiske kriteriet ved at man forklarer substantiv som navn på ting, akkurat som man forklarer verb som gjøreord. Semantisk forklaring av ordklasser er som oftest ikke nok. Hvis vi kun legger det semantiske kriteriet til grunn, vil ord som *glad*, (*å*) *glede*, (*en*) *glede* havne i samme ordklasse. Betydningen til disse tre ordene ligger ganske tett opptil hverandre, men hvis vi ser på andre egenskaper ved disse ordene, ser vi at de tilhører tre forskjellige ordklasser. De syntaktiske kriteriene går som nevnt ut på hvilke funksjoner ordene kan ha i setninger og fraser. Syntaktiske kriterier forklares av Kulbrandstad og Kinn (2016, s. 156) som mer abstrakte enn de morfologiske kriteriene, men

de er ikke mulig å unngå i språkforskningen og diverse grammatiske framstillinger som for eksempel i setningsadverb.

Kulbrandstad og Kinn (2016, s. 159) forklarer at noen ord er mer prototypiske for sin ordklasse enn andre ord. Dette knytter de opp mot de tre kriteriene for ordklassene. Ordene som er mest prototypiske for substantiv har alle de tre kriteriene, semantisk, syntaktisk og morfologiske egenskaper. Morfologiske egenskaper i substantiv er at de har bøyingsformer som uttrykker tall og bestemthet og de har iboende grammatisk kjønn. Det grammatiske kjønn kommer som regel til uttrykk gjennom determinativet som står til ordet (Budal et al., 2020, s. 123). De syntaktiske egenskapene for substantiv er at de kan opptre som subjekt, objekt, predikativ eller som utfylling til preposisjon. Semantiske egenskaper er, som vi har nevnt, navn på klasser av personer, steder eller ting. Har et substantiv alle disse kriteriene, anser vi det som et prototypisk og sentralt medlem av ordklassen. At ord har syntaktiske egenskaper er helt nødvendig for at det kan klassifiseres som et substantiv. Dette alene er likevel ikke tilstrekkelig for å klassifisere et ord som substantiv, fordi det finnes andre ordklasser med syntaktiske egenskaper som det er snakk om her (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 160). Dersom et gitt ord kun inneholder et av de tre kriteriene, anses det som et perifert medlem av ordklassen ifølge Kulbrandstad og Kinn (2016).

#### 2.4.1. Bestemthet og numerus i substantiv

Bestemthet og numerus henger tett sammen da man ikke kan definere et substantiv i entall (singularis) eller flertall (pluralis) uten å definere substantivet som bestemt eller ubestemt (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 198). Bøyning i tall gjelder dersom det er et fellesnavn, men det finnes noen unntak. Disse unntakene er nært knyttet til dialekter og muntlig språkbruk. Dersom fellesnavnet skal bøyes i tall, forutsetter dette at fellesnavnet er tellelig. Visse konkreter eller substantiver som er rent abstrakte og ikke er tellelige, forekommer som regel ikke i flertall. Et abstrakt substantiv kan imidlertid brukes i flertall dersom det går an å individualisere det. Det skal gå an å tenke seg individuelle tellelige forekomster av egenskapen, tilstanden eller virksomheten (Faarlund et al., 1997, s. 144). Det vanligste ved bøyning av substantiv er å legge bøyingsendelsen til stammen for å uttrykke tall og bestemthet: fotball – fotball(en) – fotball(er) – fotball(ene). Noen ord har som nevnt nullending. Eksempelet Budal (2020, s. 112) bruker for å illustrere dette, er ordet hus. Der



har vi de ubestemte formene i entall og flertall uten noe tillagt bøyningssuffiks. I tillegg kan vi bøye ord med stammeendring, som ofte er en vokalendring i stammen. And – ender, bok - bøker er eksempler på dette (Budal, 2020, s. 112). Bestemthet i substantiv er en typologisk markerthet i norsk. Vi tar utgangspunkt i forklaringen til Rønning et al. (2020, s. 212-213) som forklarer utfordringen bestemthet byr på hos minoritets elever. Han forklarer nemlig at å få tak i hva som ligger i valget mellom bestemt og ubestemt form, er svært vanskelig for mange. I norsk har vi en etterhengt bestemt artikkel (*stol-en*, jf. eng. *the chair*). Noe slikt finnes det i svært få andre språk. Mange mener at alle språk har en eller annen måte å vise bestemthet på, men de fleste er annerledes enn i norsk. Det fører til at innlæreren av norsk ikke kan overføre sin allerede eksisterende kunnskap om bestemthet fra sitt eget språk til tilegningen av sitt nye språk direkte. Berggreen et al. (2017, s.76) forklarer at fordi bøyningsmorfemene på norsk kommer sist i setningen og har svakt trykk, kan det være vanskelig for innlærere å få fatt i hva bøyningsendelsen informerer om, og hvilke bokstaver endelsene omfatter. Videre kommer det frem at det som hjelper innlærere, er at bøyning fenomenene er så frekvente og at mønstrene er noenlunde regelmessige. Dette kan gjøre det enklere for innlæreren å lære seg bøyningen.

I norsk er det vanlig å knytte bestemt form opp mot et determinativ. Ved å koble substantivets bestemte form til et determinativ, vil man få det vi kaller dobbel bestemthet. Dobbelt bestemthet markeres ved å skrive «dette landet» eller «denne bilen». Dobbelt bestemthet er et syntaktisk trekk som skiller norsk fra for eksempel dansk hvor de i de fleste tilfeller har ubestemt form (dette land eller min bil) (Faarlund et al. 1997, s. 296) Dobbelt bestemthet kan, som vi ser, gjøres med et påpekende determinativ, men det kan også gjøres ved hjelp av et etterfølgende eiendomsord (bilen min, landet mitt). Dobbelt bestemthet er den mest brukte formen for bestemthet tilknyttet abstrakte substantiv. Faarlund et al. (1997, s. 296) forklarer at fenomenet også omtales som «overbestemt substantiv» og forklarer at det definitte forholdet kan være markert ved flere adledd enn selve substantivet. Substantivfraser som et substantiv inngår i, kan altså inneholde andre bestemmerledd.

#### 2.4.2. Genus i substantiv

Substantiv bøyes, som vi har sett, i numerus og bestemthet. I tillegg til dette har alle substantiv et genus (kjønn) (Vinje, 2018, s. 86). Det er ikke en helt uvanlig misoppfatning om at substantivene også bøyes i genus, hvilket ikke er helt korrekt. Budal (2020, s. 123) presiserer at alle substantiv har iboende grammatisk kjønn (hankjønn, hunkjønn eller intetkjønn), og at de altså ikke bøyes i genus. Uansett hvor mye du bøyer et substantiv, vil det ikke bytte kjønn. Kjønn til et substantiv kommer som regel til uttrykk gjennom determinativet som står til ordet: «En» bil (hankjønn) – «ei» seng (hunkjønn) – «et» bilde (intetkjønn).

Selv om ikke genus kan bøyes, hevder Faarlund et al. (1997, s. 150) at genus er med på å bestemme formen på ord som står i adledd til substantivet, i tillegg til formen på substantivet selv. Vi har to forskjellige genussystemer. Det ene har vi nevnt ovenfor med hankjønn, hunkjønn og intetkjønn, samt et genussystem som kun deler opp i felleskjønn og intetkjønn (Vinje, 2018, s. 86). Sistnevnte skiller ikke hankjønn og hunkjønn, og vi får derfor det som kalles genus commune, som er felleskjønn. Tokjønnsystemet finner vi kun i bokmål, da nynorsk har et mer utpreget trekjønnsystem enn bokmål. Det vi kaller tokjønnsystem stammer historisk sett fra dansk, og har blitt brukt i riksmål og konservativt bokmål med modifikasjoner, mens i radikalt bokmål bruker man trekjønnsystemet (Faarlund et al., 1997, s.151). Selj og Ryen (2014, s. 229) skriver også at vi har tre genus i levende bruk, men vi finner unntak i bergensk, og at det er få klare regler som gir oss pekepinn om hvilket genus et substantiv har.

Ord som er feminine i nynorsk og flere dialekter, vil kunne variere mellom maskulinum og femininum i bokmålets trekjønnsystem. Faarlund et al. (1997, s. 151) skriver at denne variasjonen skyldes dialektiske, sosiolektiske, stilistiske og språkpolitiske forhold. Videre skriver de at konkrete og hverdagslige substantiv som «bok», «dør», «hylle», «hytte», «sag» og «øks» gjerne ansees som feminine ord, mens mer høytidelige ord som for eksempel «kirke», «ro», «skjønnhet» og «tro» ofte brukes som maskuline ord. Fordelingen vi ser mellom disse ordene blir ofte seende slik ut; ei (en) bok – boka, ei (en) dør – døra, ei (en) hylle – hylla; en kirke - kirken, en ro – roen, selv om alle disse ordene kan oppfattes som feminine ord innenfor de offisielle rettskrivingsnormene vi har i bokmål (og er feminine i nynorsk). Genusbestemt formvariasjon blir vanskeliggjort ved at ikke femininum trenger å

markeres ved adledd og ved selve substantivet. Det kan for eksempel hete «en liten bok – boka» samtidig som man kan skrive «ei liten bok – boka». «Vi kan altså ha feminint suffiks ved det substantiviske hovedordet uten å ha feminin markering ved adleddene som står til substantivet, mens vi omvendt ikke kan ha adledd i femininum uten også å ha feminint suffiks ved det substantiviske hovedordet.» (Faarlund et al., 1997, s. 152). Noe vi ser lite av er for eksempel «ei lita bok – boken», og hvis man sier «en lita bok» så ansees dette som direkte ugrammatisk.

Vinje (2018, s. 88) skriver at mange ord har skiftet genus i tidens løp. Nye ord må plasseres i genusgrupper, og hvilken genusgruppe de nye ordene skal plasseres i avhenger av forskjellige forhold. Eksempelvis må man se på tilslutning til betydningsmessig og lydlig nærstående ord, samt forholdene i det långivende språket. Faarlund et al. (1997, s. 155) påpeker at ord som er innlånt fra et språk med trekjønnsystem kan få samme genus i norsk dersom det passer i det norske språkssystemet. Innlånte ord fra språk med tokjønnsystem har også muligheten til å beholde sitt opprinnelige genus. Flere ord i det norske språket kommer fra dansk, som er et språk med tokjønnsystem. Ord som i utgangspunktet er feminine, har blitt felleskjønn i dansk. Når vi får disse ordene i norsk, kan de ofte få maskulint genus. Dersom innlånte ord kommer fra språk uten grammatisk genus, kan de få genus ut fra samsvar med betydning og form hos hjemlig norske ord (Faarlund et al., 1997, 159).

Mye tilsier at hunkjønnen er mer og mer på vei ut av det norske språket, og forskning viser at flere talespråk i Norge også mister hunkjønnen. Som nevnt har bergensk vært kjent for å utelukkende ha hankjønn i talen, men nå ser man også at dette fenomenet sprer seg utover (Tveter, 2017). Terje Lohndal og Marit Westergaard ved universitetet i Tromsø har siden 2019 ledet et prosjekt hvor de forsker på grammatisk kjønn og å finne eventuelle grunner til hvorfor endringer finner sted i forbindelse med språk. Prosjektet heter «A Multilingual Approach to Grammatical Gender (MultiGender): Acquisition, Variation & Change». Forskergruppen ville undersøke hvordan barn med ett og flere språk lærer seg kjønn, og hvordan kjønn forandrer seg over tid. De konkluderte med at femininum i norske substantiv er sårbart på grunn av forsvinningen av determinativet som uttrykker hunkjønn (ei) (Lohndal & Westergaard, 2021). Videre skriver de at det ikke er noe problematikk knyttet til den definitte referansen i femininum.

Forskning om genus viser at tilegnelsen av kompetanse om kjønn kan være vanskelig for en innlærer av norsk. Forskjellige språk har forskjellige genusystem. Et ord som «hus» er for eksempel intetkjønn i norsk, men er hankjønn i russisk og hunkjønn i spansk. Engelsk har ikke genus, noen språk har to genus, andre språk har flere genus og ifølge Lohndal (som referert i Tveter, 2017) finner vi språk i Afrika med opptil 20 kjønn. For å nevne noen, har språk som swahili, zulu, kongo (kikongo) flere enn fem kjønn (WALS, u.å.). Derfor kan genus by på utfordringer for innlærere av et hvilket som helst språk, og ordets kjønn bør læres som en egenskap ved ordet i det norske språket (Selj & Ryen, 2014, s. 230).

#### 2.4.3. Kasus i norsk

Vi har nå sett på bøyingskategorier i det norske språk, og vi vil nå komme nærmere inn på kasus i norsk. Selv om kasusbøyning ikke lenger er i bruk i norsk, anser vi det som relevant for vår oppgave å nevne det, fordi kasus er en viktig del av bøyningen i polsk.

I norrøn tid (700-1350) ble substantiv i norsk bøyd i kasus. Gammelnorsk hadde, i likhet med tysk, fire kasus (nominativ, dativ, akkusativ og genitiv). Tyrkisk og finsk er andre språk som bruker kasus og de respektive språkene har seks og 16 kasus. Polsk har syv forskjellige kasus. Forskjellige setningsledd har alltid en syntaktisk funksjon, og i gammelnorsk ble kasuset til et setningsledd avgjort av den syntaktiske funksjonen. I dag bruker vi ikke kasus i norsk, men har rester av kasusbøyningen (Rønning et al., 2020, s. 65). For å illustrere eksempler på rester av kasusbøyning i norsk, vil jeg bruke Rønning et al. (2020, s. 65-66) sin eksemplifisering av fenomenet:

«Jeg slo meg» - i dette eksempelet er ikke forskjellen på «jeg» og «meg» personene. Forskjellen er at «jeg» er subjektet i setningen og derfor har kasuset nominativ, mens «meg» er objektet i setningen og står i akkusativ. Språkrådet har godkjent at subjektsform brukes for nominativ og objektsform om akkusativ.

Enkelte dialekter har også i bruk dativ, samtidig som både genitiv og dativ finnes i noen faste uttrykk etter preposisjoner. Eksempler på genitiv er «til sjøs», «til fjells» og «til skogs». Mens eksempler på dativ finner vi i uttrykk som «i live», «av gårde» og lignende (Rønning et al. 2020, s. 66). Selv om vi ser eksempler på rester av kasusbøyning i norsk, er det viktig å presisere at kasusbøyning i seg selv ikke lenger er en del av norsk. I lys av et

innlærerperspektiv, kan fraværet av kasus være utfordrende for elever med høy grad av kasusbøyning i morsmålet. Elevenes eksisterende kunnskaper om kasusbøyning på morsmålet, som i vårt tilfelle er polsk, vil ikke være direkte overførbart til norsk.

## 2.5. Karen og norsk i et kontrastivt perspektiv

Karen er et folkeslag i Myanmar og Thailand hvor de snakker beslektede sino-tibetanske språk. I vår studie vil vi blant annet undersøke utviklingen av substantivbøyningen til to elever med karen som morsmål. Dette kapitlet vil belyse det kontrastive perspektivet mellom karen og norsk. Karen består av mange forskjellige dialekter og versjoner som for eksempel pwo karen og sgaw karen. Alle dialektene og versjonene av karen er en del av tibeto-burmesiske språk. I denne studien vil vi samle dialektene og versjonene, og omtale alle som karen. Kato (2020, s. 942) hevder at mange mennesker med karen som morsmål bytter språk til burmesisk og thai, og det er usikkert hvor mange mennesker som anvender språket til vanlig. Det er laget mange skriftsystem for karens dialekter. Pwo karen sine skriftsystem stammer fra det burmesiske skriftspråket og ligner derfor på burmesisk. Karen-språkene har mange likheter med burmesisk i form av kulturelle termer, samtidig som de har tatt i bruk mye låneord fra thai. Karen er et enstavelsspråk, noe som vil si at språket domineres av ord med en stavelse (Kato, 2019, s. 136). Det finnes flerstavellesord, men disse er ofte et resultat av sammensetting av ord og affikser.

Ord i karen kan kategoriseres i fem ordklasser; substantiv, verb, adverb, partikler og interjeksjoner. Adjektiv kategoriseres ikke som en egen ordklasse i karen fordi semantisk adjektivlike ord kategoriseres som verb (Kato 2019, s. 140). Kato (2020, s. 948) hevder at det ikke er bøyning i verken substantiv eller verb, hvilket betyr at vi kan karakterisere karen som et svært analytisk språk. For å sammenligne dette med norsk, ser man stor forskjell på disse språkene ved at norsk har relativt mye bøyingsmorfologi. Som i mange andre enstavelsspråk, er sammensatte ord svært vanlig i karen. Ord som blir sammensatt i karen er kun verb og substantiv.

Kategori	Norsk	Karen
Stavelsesstruktur	Avansert (KKKVKKKK)	Moderat avansert (KKVK)
Leddstilling	SVO	SVO
Alfabet	Latinsk	Burmesisk
Typologisk klassifisering	Svakt syntetisk	Analytisk

Tabell 1: Tabell som viser et kontrastivt perspektiv mellom norsk og karen i forskjellige kategorier.

Stavelsesstrukturen i norsk er ansett som avansert, som vi kan se ovenfor. At stavelsesstrukturen er KKKVKKKK betyr i prinsippet at et ord kan starte med tre konsonanter før det kommer en vokal etterfulgt av fire konsonanter igjen. I karen ser vi at stavelsesstrukturen er enklere, men WALSH (u.å.) anser det som en moderat avansert stavelsesstruktur. Kato (2020, s. 943) forklarer at stavelsesstrukturen i karen er KKVK. I denne stavelsesstrukturen kommer det to konsonanter før en vokal etterfulgt av enda en konsonant. Med tanke på at stavelsesstrukturen i de to språkene er såpass forskjellig, og at norsk stavelsesstruktur er mer kompleks enn i karen, kan det være naturlig at innlærere av norsk forenkler stavelsene og fjerner noen konsonanter eller setter vokaler mellom (Husby, 2017). Hvenekilde (1985) gjorde en studie av tyrkiske og vietnamesiske elever, og fant at feil de ofte gjorde var å legge til en ekstra vokal som for eksempel «bolomster» for «blomster». I tillegg endret de grafemrekkefølge, hvilket gjorde at ord som «spise» ble omgjort til «sipse».

I tibeto-burmesiske språk er subjekt-objekt-verbal (SOV) den vanligste ordstillingen, men ordstillingen i karen er den samme som i norsk, altså subjekt-verbal-objekt (SVO). Med tanke på at de to språkene har samme leddstilling, vil det være naturlig å anta at elever med karen som morsmål har et greit utgangspunkt for å mestre dette i norsk også. I karen finner vi denne ordstillingen i de fleste forskjellige typer setninger og Kato (2020) presenterer oss for noen av disse. For eksempel i setninger hvor noen gir noe til en annen. Her kommer alltid mottaker rett etter verbet etterfulgt av det som gis. Slik som dette «Jeg ga han en bok».::

(1) /jə phɪlân ʔəwê láɪʔàʊ

Jeg ga han bok

'Jeg ga han en bok'

SVO-ordstillingen beholdes også ved eksistensielle og possessive setninger. Adverb og adposisjonsfraser kommer alltid etter verb og objekt, som for eksempel «spis risen fort!»

(Kato, 2020, s. 950):

(2) /ʔá mi ʔèphlé/

Spis ris fort

'Spis risen fort!'

Typologisk er karen definert som et analytisk språk, og dette utgjør en stor forskjell fra norsk som kategoriseres som svakt syntetisk, som vi har vært inne på i 2.4.2 om analytiske og syntetiske språk. De to språkene er såpass forskjellige typologisk at innlærerne med karen som morsmål mest sannsynlig vil ha utfordringer med å tilegne seg bøyingsmorfologien i norsk.

### 2.5.1. Substantiv i karen

Dette kapitlet omhandler forskjeller og likheter knyttet til substantiv i karen og norsk. Vi vektlegger kategoriene i tabellen under.

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

Tabell 2: Tabell som viser bøyingskategorier i karen og norsk.

Som vi ser i tabell 2, er numerus en av bøyingskategoriene vi bruker i norsk, men i karen bøyes ikke substantivene. I karen vises tall og bestemthet på en helt annen måte, for eksempel slik:

(3) /thò θən dù/  
gris tre CLF:dyr  
'tre griser'

(CLF står for klassifikator)

Her bøyes ikke substantivet «gris» som i norsk hvor man legger bøyingsendelsen til stammen. I karen har substantivene altså fast form og meningsinnhold som flertall, bestemthet og gradbøyning vises gjennom et ord som legges til. Kato (2020) skriver at dersom de i karen skal vise til flertall, vil dette alltid konstrueres ved bruk av tallord etter substantivet, som man ser i eksempelet med ordet «gris». Vi har visse utellegelige ord i norsk også uten bøyingsendelser hvor vi må legge til måleord for å angi mengde. Det vil være naturlig å tenke at elever med karen som morsmål anser tallbøyning på norsk som utfordrende, og muligens har vanskeligheter med å tilegne seg denne måten å uttrykke tall på. Et skille mellom entall og flertall trenger ikke å være en stor utfordring for alle innlærere, men dette kan by på utfordringer hos innlærere med karen som morsmål.

Karen har en viss form for bestemthetsmarkering ved at de legger til et funksjonsord etter substantivet (Kato, 2019). Denne formen for bestemthetsmarkering kan ikke sies å være parallell i forbindelse med den bestemthetsmarkeringen vi har i substantiv i norsk. Norsk har bestemthetsbøyning knyttet til selve substantivet. Vi tillegger bøyingsendelser for å markere tall og bestemthet som for eksempel i «grisen og grisene». Som nevnt i 2.4.2, har substantiv i norsk iboende grammatisk kjønn, og uansett hvor mye man bøyer et substantiv, vil ikke kjønnendres. Substantiv i karen kategoriseres ikke etter grammatisk kjønn i motsetning til norsk og dette kan by på utfordringer for elevene (WALS, u.å.). En sammenfallende typologisk faktor for norsk og karen er at ingen av språkene bøyer substantiv i kasus.



## 2.6. Polsk og norsk i et kontrastivt perspektiv

Polsk er det offisielle språket i Polen og blir anvendt av mer enn 50 millioner mennesker. I vår studie vil vi undersøke utviklingen av substantivbøyningen til to elever med polsk som morsmål, og vi vil derfor se på polsk og norsk i et kontrastivt perspektiv. Polsk tilhører det lekhitiske grenen av de vestslaviske språkene. Det er i samme språkgruppe som polabisk og kasjubisk språk som ofte blir sett på som dialekter av polsk. Majoriteten av de som snakker polsk, oppholder seg i Polen eller i nabolandene, men det er også individer som har utvandret utenfor Europa. I likhet med flere slaviske språk, som tsjekkisk, slovakisk og kroatisk, bruker polsk det latinske alfabetet (Rothstein, 2006, s. 874). Polsk skiller ikke mellom korte og lange vokaler og ordaksenten ligger som oftest på nest siste stavelse. Språket bærer preg av mange lånord fra latinsk og fransk, men i nyere tid har det også kommet inn en del engelske lånord. To av de største gruppene av arbeidsinnvandrere til Norge i de senere årene er tyskere og polakker. Dette er noe som naturligvis gjør at skolene har merket en økning i barn med polsk og tysk som morsmål. Dette aktualiserer spørsmål og behov for forskning rundt disse morsmålene, og hvordan de tilegner seg norsk. Det å ha kunnskap om andrespråkutvikling og elevers morsmål, er til god nytte i norskundervisningen.

Kategori	Norsk	Polsk
Stavelsesstruktur	Avansert (KKKVKKKK)	Avansert (KKKKV)
Leddstilling	SVO	SVO
Alfabet	Latinsk	Latinsk
Typologisk klassifisering	Svakt syntetisk	Syntetisk

Tabell 3: Tabell som viser et kontrastivt perspektiv mellom norsk og polsk i forskjellige kategorier

Polsk bruker det latinske alfabetet. Det er en rekke av språklydene i polsk som ikke kan uttrykkes direkte gjennom det latinske alfabetet, derfor har polsk også diakritiske tegn og

bokstavkombinasjoner for å utrykke ulike språklyder. Vi nevnte i kapitlet om karen at norsk har en svært avansert stavellesstruktur. Knudsen og Husby (2020, s. 162) hevder at polsk har mer komplekse stavelser enn norsk. Dette forklarer de med at man finner opp til fire konsonanter i opptakten. Dette blir da strukturen KKKKV, men det finnes også enklere strukturer som KKKV og KKV på lik linje med norsk.

Sammenfallende for alle de tre språkene vi har fokus på i denne oppgaven (norsk, karen og polsk) er at de alle er SVO-språk, men forskjellen er at ordstillingen i polsk ikke er like fiksert. Polsk er definert som et svært syntetisk språk. Som vi har sett, har syntetiske språk ofte friere leddstilling og uttrykker mening ved hjelp av bøyingsmorfologi, sammensetninger og avledninger. Dette gjør at det ligger mer informasjon i hvert ord (Monsen & Randen, 2017, s. 52).

Elever som har et sterkt syntetisk språk som morsmål, vil savne noen av bøyingskategoriene i norsk. Strukturelt sett skiller de slaviske språkene seg fra de germanske og romanske gjennom kasus.

Ordstillingen i slaviske språk bestemmes ikke i like høy grad av hvilken rolle et setningsledd har. I denne typen språk er det kasusmarkeringen som angir funksjonen til forskjellige setningsledd. Tar vi for eksempel utgangspunkt i norsk setningsoppbygging og skal skrive en setning om noe som er tidligere omtalt i en tekst eller ikke, uttrykkes dette gjennom ubestemt eller bestemt form: «Jeg så en hest» og «Jeg så hesten». I det første eksemplet kan man si at hesten ikke er omtalt før, mens hesten i andre eksempelet er omtalt tidligere. Denne typen bestemthet kommer ikke frem i polsk, noe som er sjeldent for vest-slaviske språk (Andersson, 2001, s. 75). En ting som er likt i norsk og polsk er trekjønnsystemet. I polsk finner vi de tre forskjellige grammatiske kjønnene maskulin, feminin og nøytrum. Polsk er et språk med høy grad av bøyingsmorfologi og ansees derfor av faglitteraturen som et sterkt syntetisk språk. Derfor vil en elev med polsk som morsmål mest sannsynlig ha gode forutsetninger for å mestre den norske bøyingsmorfologien på sikt. Norsk er et språk med mindre grad av bøyingsmorfologi enn polsk.

## 2.6.2. Substantiv i polsk

Her demonstrerer vi forskjeller mellom substantiv i polsk og norsk. For å gjøre dette vil vi ta utgangspunkt i kategoriene som står i tabellen under: numerus, bestemthet, genus og kasus.

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

Tabell 4: Tabell som viser bøyingskategorier i norsk og polsk.

Flertallsbøyning i polsk uttrykkes morfologisk gjennom et suffiks som tillegges stammen, noe som er sammenfallende mellom norsk og polsk. Derfor vil elevene med polsk som morsmål muligens ha et bedre utgangspunkt enn elevene med karen til å tilegne seg tallbøyningen. Som nevnt i kapitlet om numerus og bestemthet i norsk, kan man se at den etterhengte bøyingsendelsen i norske substantiv er noe spesiell. De polske innlærerne vil mest sannsynlig bruke litt tid til å tilegne seg dette, men har et greit utgangspunkt. Ifølge Rothstein (2006, s. 875) finnes det visse ord som man kun finner i flertallsform på polsk (for eksempel *drzwi* som betyr dører), mens enkelte ord primært brukes i entallsform. Ordene som brukes i entallsform er abstrakte ord. Dette er også likt i norsk da visse norske abstrakte ord kun brukes i entallsform. Et ikke-tellelig abstrakt ord er for eksempel «kjærlighet». Norsk har også ord som kun brukes i flertallsform og et eksempel på dette er substantivet «klær».

Som vi har vært inne på i delkapittel 2.4.1, regner mange forskere med at alle språk har en eller annen måte å markere bestemthet. Definit referanse ansees som et semantisk universalium, uten at det nødvendigvis grammatikaliseres (Kramsky, 1972, s. 55). Denne markeringen vil kunne variere i forhold til lingvistisk form. Sett i et europeisk perspektiv, kan det se ut som alle germanske og romanske språk markerer kategorien grammatisk. Slaviske

språk jevnt over gjør det derimot ikke, med unntak av enkelte russiske dialekter og bulgarsk. Polsk, som er et slavisk språk, markerer ikke bestemthet (Dryer, 2013). WALs (u.å.) viser at norsk har definitiv suffiks i substantiv, mens polsk ikke bruker noen form for bestemthetsmarkering. Dette utgjør en svært stor forskjell i bøyningen på de forskjellige språkene, og vil muligens skape utfordringer for polske elever knyttet til fenomenet.

Polsk har tre grammatiske kjønn; maskulin, femininum og nøytrum, som vi også har i norsk. I polsk har man også noen substantiv som kan referere til både han- og hunkjønn og det grammatiske genuset kommer til uttrykk når et pronomen, adjektiv, ordenstall eller partisipp opptrer sammen med substantivet. Det er kun noen tilfeller som avspeiler biologisk kjønn gjennom genus. I de fleste tilfeller må det bestemmes gjennom ytterlige opplysninger i setningene (Nowak, 2003). I polsk er deklinasjon avhengig av kjønn, hvilket også gjelder norske substantiv. På polsk vil deklinasjonsformer av maskulinum og nøytrum ha de fleste like endelser i entall, mens de to feminine deklinasjonene i entall deler endelse. Samtidig er det noen maskuline substantiv som har «-a»-endelse som følger den feminine deklinasjonen i entall, der alle substantivene refererer til mannlige mennesker. Ved flertall er det bare nominativ-, genitiv- og akkusativendinger som er delvis kjønnsbasert. Andre typer endinger er mer vanlig for andre substantiv (Rothstein, 2006, s. 875-876). Da de polske elevene er vant til å kategorisere substantivene i språket etter kjønn, vil det være naturlig at disse elevene ikke har altfor store utfordringer knyttet til dette, kontra elevene med karen som morsmål.

Polsk er et slavisk språk som strukturelt skiller seg fra de germanske og romanske språkene. Kjenntegn for de slaviske språkene er kasus. De fleste slaviske språk har syv kasus, hvilket også gjelder polsk. Kasus i polsk er: nominativ, genitiv, dativ, akkusativ, vokativ, instrumentalis og lokativ (Andersson, 2001, s. 74). Kasus blir brukt for å antyde hvilken grammatisk oppgave det enkelte substantivet har i setningen. Dette betyr at det er kasus som sier noe om ordets funksjon i setningen og med dette bestemmer setningens mening. Ordenes rekkefølge og setningsstruktur spiller mindre rolle på polsk enn for eksempel norsk. I norsk har vi ikke lenger kasus, som vi har vært inne på i delkapittelet 2.4.3. Manglene av kasus i norsk kan selvsagt by på visse utfordringer da de gjør det annerledes på morsmålet. Den høye graden av bøyingsmorfologi vil mest sannsynlig gagne de polske elevene i tilegnelsen av den norske bøyingsmorfologien.

### 3.0. Metode

Målet med studien er å belyse utvikling av substantivbøyning i norsk hos elever med henholdsvis polsk og karen som morsmål. Som omtalt i delkapittel 2.3.2., skiller man på fagfeltet mellom begrepene kompetanse og performanse. Vi vil i stor grad forholde oss til performansebegrepet ved å analysere informantenes substantivbøyning, og samsvar mellom determinativ og substantiv i ubestemt form entall. På en annen side vil vi forholde oss til kompetansebegrepet da vi gjennom analysen av innlærernes synlige performanse antyder noe om kompetansen. I dette kapitlet gjør vi rede for vårt valg av metode. Vi har valgt å gjøre en mellomspråksanalyse hvor vi analyserer substantivbøyningen i elevtekster skrevet av et utvalg informanter. Da vår empiriske kilde er et tekstkorpus, vil vi innledningsvis forklare kjennetegn ved bruk av korpus og belyse fordeler og ulemper ved tekstkorpus som empirisk materiale. Metodekapitlet vil også informere om hvordan og hvorfor vi har valgt ut de aktuelle innlærerne og tekstene deres. Videre forklarer vi analysemetoden og hvorfor vi valgte elevtekstanalyse som metode. Avslutningsvis i kapitlet vil vi drøfte det forskningsetiske perspektivet ved studien.

#### 3.1. Bruk av korpus

For å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene i studien, valgte vi å finne vårt empiriske materiale gjennom et tekstkorpus som ble etablert i God nok i norsk-prosjektet (2007-2010). Et korpus er et utvalg tekster satt sammen til et materiale man kan hente ut data fra. Det brukes som oftest i en vitenskapelig sammenheng og gir muligheten til å hente ut akkurat den informasjonen man ønsker for sin studie. En grunn til at vi velger å bruke tekstkorpus, og ikke å samle inn tekster fra et eller flere klasserom, er fordi det aktuelle korpuset inneholdt mange tekster med relevans for vår studie. I dette tekstkorpuset får vi tilgang til større tekstmengder enn vi hadde klart å samle inn selv, noe som ofte er en vanlig grunn til bruk av tekstkorpus (Aa, 2020, s. 118-119). Aa (2020) hevder at et tekstkorpus er spesialdesignet for å gjøre språklige undersøkelser. Skulle vi selv samlet elevtekster for å undersøke utviklingen til andrespråkselever, måtte vi startet med dette for flere år siden. Et korpus er ment å representere en større gruppe individer og tekster. Dette er med på å gi en troverdig og representativ presentasjon av det man ønsker å forske på.

Tekstkorpuset fra GNIN-prosjektet inneholder mange tekster skrevet over flere år av 84 elever. Innsamlingen av disse elevtekstene holdt på fra 2007-2010. GNIN-korpuset gjorde det mulig for oss å forske på utviklingen til andrespråkelever over flere år. Dette er fordi ved å se på utviklingen over et par uker eller måneder, vil man ikke kunne konkludere med at eleven faktisk har utviklet seg. Når man setter det i et lengre tidsperspektiv og helst over flere år, blir studien mer representativ for elevens individuelle utvikling. Samtidig blir det mer representativt for elever med samme morsmål.

Et korpus kan inneholde både skriftlig og muntlig materiale, og er som oftest elektronisk eller maskinskrevet (Cardona et al., 2014). Som tidligere nevnt består GNIN-prosjektet sitt korpus av elevtekster, hvilket gjør det hensiktsmessig å bruke dette for vår studie da det er tekster skrevet i en naturlig kontekst. Korpuset vi har fått tilgang til er ikke elektronisk, men kun i papirform. Dette gjør at vi ikke har mulighet til å søke opp fenomener i tekstene digitalt. Elevtekstene er maskinskrevet, sortert, nummerert og skrevet ut. Grunnen til at vi ikke har fått tilgang til den elektroniske versjonen er fordi den ansvarlige for korpuset må vedlikeholde det etiske forskningsaspektet knyttet til anonymisering. Det elektroniske eksemplaret kunne gitt oss sensitive opplysninger om informantene uten deres samtykke.

Tagging og annotering kjennetegner ofte et korpus. Dette er spesielt for tekstkorpus av den digitale varianten hvor man kan søke seg frem, noe som gjør det enkelt å trekke ut informasjon. McEnery et al. (2006) skiller mellom korpus-basert og korpus-drevet studie. Vår studie er korpus-basert siden målet er å undersøke utviklingen av bøyningsmorfologi over en lengre periode, og korpuset er da en kilde vi bruker for å finne svar på en problemstilling som allerede er formulert. Dersom man gjør en korpus-drevet studie, er det korpuset i seg selv man ønsker å studere.

### 3.1.1. Fordeler og ulemper ved bruk av korpus

Det å bruke korpus som kilde til sin empiriske data har fordeler og ulemper. En ulempe er at vi sitter med begrenset informasjon om informantene. Vi får ikke vite annet enn kjønn, alder, morsmål og hvor lenge de har vært i Norge. Dermed har vi for eksempel ikke informasjon om elevenes norskkunnskaper eller elevenes språkkunnskaper på morsmålet.

Likevel er det ikke mer informasjon vi trenger for å utføre denne typen studie. Med tanke på at vi har fått tilgang til tekster som er samlet inn over tre år, er det mulig for oss å undersøke utviklingen av bøyingsmorfologien. Når vi i tillegg får informasjon om morsmålene til informantene, er det mulig å analysere tekstene og sammenligne bøyingsmorfologien i norsk hos elever med de to morsmålene vi har valgt. Tekstkorpuset inneholder tekster skrevet av elever med forskjellige morsmål, og vi ønsket elever med et analytisk førstespråk og elever med et syntetisk førstespråk for å kunne sammenligne. Hvorfor det ble akkurat informanter med de morsmålene vi valgte, forklarer vi i delkapittel 3.2.

Cohen et al. (2011, s. 199) nevner at en svært viktig forutsetning for å unngå ikke-validitet i datamaterialet er å ikke erverve personlige oppfatninger som kan påvirke analysen. Selv om vi ikke vet noe om norskkunnskapene til informantene (annet enn det vi ser i elevtekstene), morsmålskunnskaper eller hvilken norskundervisning de har fått, kan det være en styrke for vår studie at vi ikke vet for mye om informantene. Hvis vi hadde valgt å samle inn tekster fra forskjellige klasserom, ville vi fått en annen type forhold til informantene. Ved bruk av tekstkorpus vil vi ikke påvirkes av utenforstående faktorer som forkunnskaper eller fordommer som måtte forekomme.

En ulempe ved bruk av tekstkorpuset vårt er i forbindelse med tekstgrunnlaget til informantene, noe vi beskriver nærmere i delkapittel 3.2. Vi ønsket informanter med tekster fra alle tre årene, men dette lot seg ikke gjøre på grunn av tekstgrunnlaget til informantene i korpuset generelt. En informant med polsk og en med karen som morsmål har derfor ikke tekster fra andre året. Enda en sentral ulempe knyttet til analysen av vårt korpus, er som nevnt tidligere, at vi ikke har muligheten til å søke opp fenomener i korpuset digitalt. Dette gjør at tallene i vår kvantitative analyse ikke kan telles opp for oss, noe som vil si at det lettere kan oppstå feil i resultatene våre.

### 3.2. Utvalg av informanter og tekstgrunnlag

Tidlig våren 2021 fikk vi gjennom god dialog med Kjartan Sørland tilgang til GNIN-korpuset, da han skulle gå av med pensjon. Vi fikk benytte oss av den fysiske utgaven av korpuset og muligheten til å bruke det i vår masteroppgave. Dette er godkjent av Silje Ragnhildstveit som har ansvar for korpuset ved HVL i dag. Vi har tidligere beskrevet fordeler og ulemper

med bruk av korpus i delkapittel 3.1.1. Da vi skulle velge ut informanter fra korpuset, ønsket vi å sette rammene for studien først slik at vi kunne velge ut de informantene som passet best for vårt formål. I korpuset finner vi et variert antall tekster per informant. Vi ønsket et bredt utvalg tekster, hvor alle informantene hadde skrevet noen tekster hver over en lengre periode.

Vi valgte selektivt ut to av morsmålene med flest informanter og et godt nok tekstgrunnlag. Samtidig ønsket vi informanter med tekster fra alle tre årene. Dette gjorde vi for at vår studie skulle være mest mulig representativ og troverdig. Vi endte opp med to informanter med tekster fra første, andre og tredje året, og to informanter med tekster kun fra første og tredje året. Begrunnelsen for at to av informantene kun har tekster fra første og tredje året, er på bakgrunn av det generelle tekstgrunnlaget. Ideelt sett hadde det beste vært å ha informanter med tekster fra hvert år. Det var ingen andre morsmål som var representert med et bredere tekstgrunnlag i korpuset.

Som utgangspunkt for vår oppgave, ville vi at et av morsmålene skulle være et analytisk språk, mens det andre skulle være syntetisk. Da vi hadde fått en oversikt over alle informantene og alle tekstene i korpuset, valgte vi ut fire informanter, to med polsk som morsmål og to med karen. Med flere informanter innenfor samme morsmål, har vi muligheten til å svare mer troverdig på spørsmålene vi stiller i vår studie. Når vi har flere informanter med samme morsmål, kan det være mer representativt for å antyde noe om generell kompetanse hos en innlærergruppe. Samtidig vil vi ha muligheten til å undersøke de språklige individuelle ferdighetene hos informantene. Ved større tekstgrunnlag, har vi som forskere bedre forutsetninger for å finne eksempler av språktrekkene vi undersøker (Nygård, 2020, s. 189).

Ettersom oppgaven fokuserer på substantiv, har vi prøvd å vektlegge informanter og tekstgrunnlag likt. Dette gjør det mulig å peke på de typologiske trekkene vi ønsker å undersøke i vår studie. Det er en adekvat mengde tekster fordelt på morsmålene. Som nevnt innledningsvis i delkapittelet, har en informant fra hvert morsmål tekster fra alle tre årene og to informanter som mangler data fra andre året. Dette kan være en ulempe for våre utviklingsstudier, da man mangler data å analysere fra andre året. På bakgrunn av antall tekster vi har fra første og tredje året til disse informantene, er det nok til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene for studien.



### 3.3 Validitet knyttet til valg av informanter

Når man skal velge informanter, er det viktig å gjøre seg opp noen bevisste og konkrete valg. Man må sette rammefaktorene for sin studie og finne ut hva man ønsker å undersøke. En sentral del av sampling er å kunne sikre et utvalg informanter som kan representere en populasjon (McEnery et al., 2006, s. 19). Våre informanter er barn med norsk som andrespråk som har deltatt i GNIN-prosjektet. Hvordan vi skulle velge ut informanter, var ikke en enkel prosess da vi ønsket at vår forskning skulle være troverdig. I GNIN-korpuset var det, som nevnt, begrenset med informasjon om informantene. At det er begrenset med informasjon, kan være positivt i forbindelse med validitet. Som omtalt i 3.1.1., mener Cohen et al. (2011, s. 199) at det er en fordel å unngå personlige oppfatninger om informantene. Med tanke på at vi får begrenset informasjon, kan vi kun fokusere på performansen til informantene.

Hvordan vi valgte ut informanter har vi tatt for oss i delkapittel 3.2. Vårt utvalg var selektivt, og slik kan det stilles spørsmål knyttet til oppgavens validitet. Ved et selektivt utvalg av informanter, vil vi muligens få et bedre utgangspunkt for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette kan føre til bedre forutsetninger for videre forskning på feltet. For å se på utvikling er det nødvendig at man har relevant datamateriale over en lengre periode og gjerne over flere år. Derfor var det essensielt for oss å finne informanter som hadde vært med på prosjektet over flere år, spesielt første og tredje året. Tidligere nevnt i kapittel 3.3, valgte vi ut informanter med polsk og karen som morsmål. Dette gjorde vi for å ha omtrent lik tekstmengde på informantene.

Noe av problematikken vi møtte på gjennom valget av informanter, var at vi ikke fikk tilfredsstillt vårt ønske om informanter som passet inn under alle kriteriene for studien. Vi ønsket et bredt utvalg tekster fra alle tre årene, noe som viste seg å være mer krevende enn vi først forestilte oss. Dette kan være noe av problematikken ved bruk av korpus (jf. delkapittel 3.1.1). Vi hadde tidlig valgt ut fire informanter vi mente ville være representative for vår studie. Da vi satte oss mer inn i tekstene endte vi opp med å bytte ut en informant på bakgrunn av at informantene kun hadde tekster fra et år. Det ble også tatt hensyn til om tekstene i seg selv var grunnlag nok for å se på substantiv isolert sett og om det var mulig å se på utvikling. Alle de fire informantene har et passende tekstgrunnlag for den analysen vi ønsker å utføre, og informantene våre har tekster fra minst første og tredje året. Sistnevnte

var minstekrav for å ha mulighet til å se på utvikling over tid. Som nevnt i 3.1.1., er det oss selv som har produsert de kvantitative resultatene i tabellene. For å sikre troverdighet i oppgaven har vi gått gjennom elevtekstene flere ganger og analysert dem kvantitativt. Dette gjorde vi for å sikre oss at tallene vi presenterer i analysekapitlet er korrekte.

### 3.4. Valg av analysemetode – mellomspråkanalyse

Da vi skulle velge analysemetode var det essensielt å finne en metode som kunne peke på og beskrive elevers grammatiske trekk i tekster. Valget falt derfor på elevtekstanalyser grunnet enkel tilgang til empiri (Nygård, 2020, s. 185). Når man gjør mellomspråksanalyser, kan det være viktig å presisere hva disse kan og ikke kan si oss om innlærerens grammatiske kompetanse. Denne studien undersøker utvikling, og da er det nødvendig for oss å antyde noe om elevenes kompetanse fra år til år. Dersom vi trekker konklusjoner om elevenes mestringsnivå, vil dette naturligvis være med noen modifikasjoner (Nygård, 2020, s. 188). Vi beskriver i delkapittel 2.2.2. hva kompetanse og performanse er, og hvordan det er relevant for vår studie. For vår studie er det viktig å presisere at dersom vi antyder noe om elevenes grammatiske kompetanse, er det først og fremst gjennom analyser av innlærerens synlige performanse. Gjennom vår studie har vi bare tilgang til tekster skrevet med utgangspunkt i diverse skriveoppgaver, men vi har ikke tilgang til verken disse oppgavene eller andre rammefaktorer fra skrivingen. Vi som forskere har ikke noen form for kontakt med informantene, og vi vil derfor ikke kunne få noen informasjon om hva innlæreren selv mener er feil eller riktig. Finner man for eksempel en interessant grammatisk konstruksjon i et korpus, har man ikke muligheten til å forhøre seg med informanten om han eller hun ville gjort noe annerledes. Dette kan anses som en mulig svakhet ved vår type empiri (Nygård, 2020, s. 189).

Læreren har behov for å gjøre elevtekstanalyser hver gang en tekst innleveres til dem for å kunne tilrettelegge for skriftspråkutvikling (Nygård, 2020, s. 195). Når man gjør en mellomspråksanalyse er det med et ønske om å kartlegge elevens kompetanse gjennom performansen. Dette handler om at man ønsker å kunne forklare og snakke om skriving med elevene og vise grammatisk forståelse. Dersom man ønsker å tilby målrettet og gjennomtenkt undervisning og tekstrespons, er dette ting som må ligge til grunn.

Utviklingen til elevene finner vi frem til gjennom analysene, noe man som lærer også kan bruke som verktøy når man skal kartlegge undervisningen for elevene. Vår oppgave omhandler kun to morsmål. Sett i et didaktisk perspektiv, vil det være naturlig at man som lærer har nytte av grunnleggende kunnskaper om elevenes førstespråk, slik at man kan forstå hvorfor elevene møter på de utfordringene de gjør. Analysene våre vil bestå av kvantitativ og kvalitativ metode. Dersom man gjør både kvantitativ og kvalitativ analyse, og begge metodene viser samme resultater, vil resultatene anses som sterke (Jacobsen, 2015, s. 138). En kombinasjon av begge metodene kan ifølge Jacobsen (2015, s. 139) gi en bredere og rikere forståelse av et fenomen.

### 3.5. Forskningsetisk perspektiv

Gjennom vårt forskningsarbeid ønsker vi å være med på å bidra til forsvarlig forskning av høy kvalitet. Vi ønsker at det vi legger frem får tillitt og at forskningen kan ha nytteverdi for videre forskning. Målet er å skape noe og være en kilde til en ny og bedre innsikt. Det forskningsetiske prinsippet skal være med på å sikre at innsamling av data og forskningsprosessen blir gjennomført etisk forsvarlig og redelig. Det forskningsetiske perspektivet har blitt vektlagt i større grad de senere årene (Befring, 2015, s. 30). Ærlighet og redelighet er en forutsetning for forskningens kvalitet og pålitelighet. Som forskere er dette åpenbart noe man ønsker å etterstrebe for sin studie slik at man kan levere god etisk forskning som er forankret i relevant faglitteratur.

En stor fordel med bruk av GNIN-korpuset er at det forskningsetiske prinsippet om anonymitet allerede er sikret for oss. Ved innsamlingen av det empiriske materialet har vi ikke tilgang til annen informasjon om informantene enn kjønn, alder, morsmål og botid i Norge. Forskningsetiske hensyn knyttet til dette er allerede dekket fra da Berggreen, Sørland og Alver utførte innhenting av materialet. Informantenes samtykke og anonymitet har allerede blitt sikret av kjente og erfarne forskere, noe som kan være med på å styrke de etiske perspektivene ved vår studie. Da vi ikke gikk ut i forskjellige klasserom for å samle inn elevtekster på egenhånd, hadde vi muligheten gjennom korpuset til å håndplukke elevtekster som passet vår studie. Resultatet av utvalget er at studien belyser akkurat det vi ønsker å undersøke, og vi kan direkte bruke det beste datamaterialet for vår forskning.

## 4.0. Analyse

I analysekapitlet presenterer vi de fire forskjellige informantene denne studien undersøker. Vi tar for oss alle informantene hver for seg og performansen deres knyttet til bestemthet, numerus og genus. Ved hjelp av elevenes performanse vil vi antyde noe om kompetansen deres tilknyttet de tre bøyingskategoriene for substantiv i norsk. Vi analyserer tekstene år for år. Mange av elevtekstene fra GNIN-korpuset er skrevet med utgangspunkt i bildeserier, men ikke alle. Vi er ikke helt sikre på hvilke som hører til spesifikke oppgaver, men i noen tekster kan vi resonnerer oss frem til det. I flere av tekstene har elevene fått oppgitt spesifikke ord. Eksempler på dette finner vi i tekst 1 hos informant 65 hvor «sultne», «kjøleskap», «da», «sier», «alle» og «pappa» står som oppgitte ord. Hvorfor elevene har fått ordene på forhånd er uvisst for oss, men det kan føre til at elevene ikke bøyer substantiv som er oppgitt. Innlæreren kan tro at ordene er standard og derfor ikke skal bøyes. Vi ser også et eksempel hvor informant 65 får oppgitt «et tre – treet». Et problem med dette kan være at vi ikke vet om informanten faktisk klarer å bøye i bestemt form entall på egenhånd eller om det er avskrift.

Når vi analyserer genus velger vi å se på forekomstene hvor informantene har skrevet determinativene «en», «ei» eller «et» foran substantiv i ubestemt form entall, samt forekomstene hvor informantene bøyer substantivene i bestemt form entall. Vi markerer forekomstene av ubestemt form entall som korrekt dersom innlærerne mestrer samsvar mellom determinativ og substantiv. Forekomstene som mangler en bokstav i bøyingsendelsen i bestemt form regner vi som fonologisk skrevet. Dersom innlærerne skriver «huse» istedenfor «huset», vil vi regne dette som korrekt fordi intetkjønnsbøyninger ofte inneholder en stum «t» i bestemt form. Hvis informantene skriver «bile» istedenfor «bilen», regner vi dette som at de har bøyed hankjønnsordet som intetkjønn, og forekomsten blir derfor markert som feil. Tabellene knyttet til genus viser hvor mange forekomster det er av hankjønn, hunkjønn og intetkjønn. Vi velger også å vise hvor mange korrekte forekomster innlæreren har. I substantiv med felleskjønn, vil informantene få riktig uavhengig av om de velger hankjønns- eller hunkjønnsversjonen av substantivet.

I analysene av bestemthet tar vi med alle forekomster hvor det er eller skal være bestemt form entall eller flertall. Under numerus undersøker vi regelrett og uregelrett substantivbøyning i ubestemt form flertall. Dersom innlæreren skriver «en», «ei» eller «et»

foran substantivet og markerer ubestemt form entall, men likevel bøyer substantivet i flertall, vil forekomsten ikke markeres som riktig. «En biler» kan være et eksempel på dette.

Når vi undersøker performansen knyttet til dobbel bestemt ser vi på samsvar mellom bestemmer og substantiv, samt hvorvidt informanten bøyer selve substantivet eller ikke. Dette vil ikke være en egen kategori i tabellen på grunn av få forekomster, men det er interessant å undersøke fordi dette er en typologisk markerthet i norsk.

Vi bruker begrepene ortografisk korrekt og morfologisk korrekt for korrekte forekomster av de ulike bøyingskategoriene. Dersom en informant bruker hele bøyingsendelsen og skriver «ballen», vil vi betegne dette som en ortografisk korrekt forekomst. Hvis informanten legger en ekstra stavelse til stammen og prøver å markere bestemthet ved for eksempel å skrive «balle», vil vi betegne denne forekomsten som morfologisk korrekt. I mellomspråkstekstene skiller vi mellom klare bøyingsfeil og skrivefeil. Dersom eleven ikke skriver ordet riktig, men har markert bestemthet, vil bøyningen anses som riktig utført i denne analysen.

#### 4.1. Presentasjon av elev 65

Den første informanten vi har valgt ut fra korpuset har nummer 65 i korpuset. Vi velger å gi denne informanten navnet Adele. Dette er en innlærer med karen som morsmål. Adele har bidratt med totalt 15 tekster til korpuset, skrevet over tre år. Av de 15 tekstene vi har fra Adele, er seks skrevet i det første året, seks fra det andre og tre fra det tredje. Ved første øyekast kan man tydelig se en utvikling i språket til Adele fra første til siste tekst. Samtidig ser man en positiv endring i tekstmengde, der man tydelig kan se at tekstene blir lengre og mer komplekse.

##### 4.1.1. Bestemthet

I tabellen under presenterer vi forekomster av bestemt form entall og flertall i tekstene til Adele, som er skrevet over tre år. Vi markerer også en prosentandel for å tydeliggjøre eventuell utvikling.

År	Kategori	Antall forekomster	Antall riktige	Prosentandel riktig
1	Bestemt form entall	36	10	27,7 %
	Bestemt form flertall	0	0	0 %
2	Bestemt form entall	37	26	70,2 %
	Bestemt form flertall	13	12	92,3 %
3	Bestemt form entall	32	24	75 %
	Bestemt form flertall	6	6	100 %

Tabell 5: Tabell som viser bestemthet hos Adele.

#### 4.1.1.1. Første året

Som vi kan se i tabell 5, finner vi 36 forekomster av bestemt form entall. Av disse 36 forekomstene, har Adele mestret å markere bestemthet morfologisk korrekt ved ti tilfeller. Dette gir 27,7 % korrekt første året. I tekstene hennes finner vi altså mange eksempler hvor bøyningsendelsen til substantivet uteblir.

- (1) <Hun hører telefon.> (tekst 2, linje 3).
- (2) <Hun går til telefon.> (tekst 2, linje 4).
- (3) <Og tar telefon.> (tekst 2, linje 5).
- (4) <Hun snakke i telefon.> (tekst 2, linje 6-7).

Alle eksemplene over er fra samme tekst og kommer rett etter hverandre. Dette er et tydelig eksempel hvor hun kan legge bøyningsendelsen «-en» til stammen «telefon». Hun

kan iallfall gjøre det etter første gang hun nevner «telefon», da substantivet allerede er referert til tidligere i teksten. Det samme ser vi i tekst 3 fra første året hvor hun skriver ordet <gorilla> flere ganger nedover. Etter hun har nevnt gorillaen i teksten, skal hun tillegge bøyningensendelsen for bestemt form entall. Adeles tekster viser tegn til at hun ennå ikke er vant til bestemthetsbøyningen i norsk, hvilket er naturlig så tidlig i innlæringsprosessen. Likevel ser vi noen eksempler på riktig bruk av bestemthetsbøyning.

Allerede i den første teksten finner vi et eksempel hvor Adele nevner «en gutt» og senere i teksten nevner hun «gutten». Her er «gutt» allerede en kjent referanse, og hun kan derfor legge til bøyningensendelsen «-en». I fortellingen om dyrehagen og gorillaen (tekst 3), ser vi et eksempel på det samme substantivet, men denne gangen mestrer hun ikke bøyningen.

(5) <Her er dyrehage om en jenter og *gutt* kommer om ser gorilla...> (tekst 3, linje 2-3).

(6) <Go tar en solbriller til *gutt*.> (tekst 3, linje 9-10).

Utprøving preger tekstene til Adele, noe som sier oss at hun ikke mestrer fenomenet ennå, men hun prøver å få det riktig. I tekst 3 mestrer hun for eksempel bestemthetsbøyningen når hun skriver «skogen» (selv om hun skriver <sokgen>). Dette substantivet bøyer hun derimot ikke i bestemt form entall i tekst 4.

(7) <De løpe velie fot og de har kort hår og nå de går i by de har bånd med nå de går i *skog* de må ikke ha bånd.> (tekst 4, linje 13-18).

Vi finner også eksempler på ord som gjentatte ganger skrives ortografisk korrekt i tekstene fra første året. I tekst 1 kan vi for eksempel se at hun bøyer substantivet «kjøkken» korrekt:

(8) <De er sultne de vil spise og de går på *kjøkkenet*...> (tekst 1, linje 3-4).

(9) <Da kommer pappa på *kjøkkenet*.> (tekst 1, linje 11-12).

Som man kan se i tabell 5, er det ingen forekomster av bestemt form flertall i Adeles førsteårstekster. Dette kan være på grunn av skriveoppgavene disse elevtekstene er skrevet til, og at hun derfor ikke trenger å bruke det. Noen av tekstene er, som nevnt tidligere, skrevet med utgangspunkt i bildeserier. Disse bildeseriene kan muligens være en hindring for at elevene kan skrive helt fritt.

#### 4.1.1.2. Andre året

I det andre året til Adele ser vi en økning av forekomster i forbindelse med bestemt form entall. Vi finner også en markant økning av bestemthetsmarkering i andreårstekstene til Adele knyttet til bestemt form entall. Mens hun i første året hadde en prosentandel på 29,4 % i forbindelse med bestemthet form entall, har hun i andre året en prosentandel på 70,2 %. Dette er i overkant av 40 % økning etter et år ekstra med norskopplæring.

Fra andreårstekstene til Adele finner vi hyppigere bruk av bøyningssendelser til substantiv i bestemt form entall. I andreårstekstene ser vi større grad av utprøving enn i førsteårstekstene. Det første året skrev Adele som regel kun stammen, mens hun i andreårstekstene tillegger en form for bøyningssendelse, og derfor har større grad av morfologisk korrekte forekomster. Naturligvis ser vi noen eksempler hvor hun kun skriver stammen i andreårstekstene. På linje 2 i tekst 7 skriver hun kun stammen «skog» i setningen <En gang var det kapeløp i skog>. Substantivet «skog» brukte hun både feil og riktig form av i førsteårstekstene. I tekst 7 finner vi enda et eksempel hvor Adele kun skriver substantivets stamme uten bøyningssendelse.

(10) <og har vunne en pokal oppi *pokal* er en blomst.> (tekst 7, linje 17-18)

Andre gangen hun skriver <pokal> kan hun legge til «-en»-endelse fordi pokalen allerede er en kjent referanse.

Senere i teksten skriver hun <kue> istedenfor «kua» (tekst 7, linje 9 og 10). Hun mestrer derimot korrekt bøyningssendelse senere i samme tekst hvor hun skriver <kua> (tekst 7, linje 13 og 14). Vi har markert begge forekomstene som riktig fordi hun prøver å markere bestemthet, og de er derfor morfologisk korrekte.

Et tydelig eksempel på variasjon av bøyningssendelse for bestemt form entall finner vi i tekst 9. Her skriver Adele om en katt som sitter fast i et tre. Vi ser flere eksempler hvor hun skriver <katte> istedenfor «katten» (linje 6, 9, 11 og 12). I samme tekst finner vi også eksempler hvor hun bøyer substantivet ortografisk korrekt (linje 5 og 19).

Adele har økt utprøving av bøyningssendelser i flere tekster. I tekst 8 skriver hun for eksempel substantivet «ball» som <balle> og mangler derfor en bokstav i endelsen. Forekomsten markeres som morfologisk korrekt.



- (11) <Og en jenter som kommer med *balle* i hånden. Den *balle* er rød og hvit...>  
(tekst 8, linje 4, 5 og 6).

Flertallsbøyning i bestemt form er noe vi ser en økning av fra første året. Vi finner 13 forekomster av bestemt form flertall hvorav 12 er korrekt. Seks forekomster av bestemt form flertall finner vi i tekst 8 (linje 2,3, 9, 13, 19 og 24). Alle disse ordene er substantivet «gutt», med unntak av ett: <tærne> (linje 3, som vi tolker som en feilskrivning av trærne). I <tærne> mestrer hun å legge til bøyningensendelsen. Vokalen «e» i stammen omgjøres i dette tilfellet til «æ». Dette er noe som kan være svært vanskelig for innlærere av norsk som andrespråk å tilegne seg.

Alle forekomstene av «gutt» i bestemt form flertall markeres som riktig, selv om noen av de er skrevet feil. Av substantivet «gutt» finner vi tre forskjellige varianter. To av variantene illustreres under:

- (12) <En gang spille *gutterne* fotball.> (tekst 8, linje 2).  
(13) <*Guttne* sier nei, du kan ikke være med fordi du er jenter.> (tekst 8, linje 9).

De resterende variantene er ortografisk korrekte forekomster av substantivet hvor Adele skriver <guttene> (tekst 8, linje 13, 19 og 24).

Vi finner et eksempel på dobbel bestemthet i tekst 12 (linje 4). Denne typen bestemthet er svært sjelden. Adele mestrer ikke bruken av dobbel bestemthet i dette eksemplet. Hun skriver nemlig <det hund>. Her er det to faktorer som ikke stemmer med korrekt bruk av dobbel bestemthet. Korrekt bøyning ville vært «den hunden» (jf. 2.4.1), hvilket viser at Adele ikke helt mestrer hvilken bestemmer som skal stå til substantivet. Hun bøyer heller ikke substantivet. Feilen hun gjør i forbindelse med bøyningensendelsen, kan være knyttet til at hun ikke er vant til dette fra morsmålet. I tillegg er hun vant til at funksjonsord viser til bestemthet, som i hennes eksempel er «det», og derfor bøyer hun muligens ikke substantivet. Det er eksempler i flere av tekstene hvor hun ikke bøyer substantivet etter å ha skrevet bestemmerleddet. På linje 12 i tekst 7 skriver hun <dette dyr>. Her ville riktig bøyning vært «dette dyret».

Vi finner også et eksempel hvor hun markerer bestemthet i tillegg til å skrive bestemmer. I tillegg er det samsvar mellom bestemmer og substantivet.

- (14) <Den *balle* er rød og hvit...> (tekst 8, linje 5-6).

#### 4.1.1.3. Tredje året

I tredjeårstekstene til Adele ser vi færre forekomster av bestemt form entall. Vi finner 32 forekomster, hvorav 25 er markert som korrekte. Antall tekster minsker, men vi får flere forekomster i forhold til tekstmengde dette året. Derfor er 32 forekomster en markant økning fra de to andre årene. Det er også en økning fra 70,2 % til 75 %, når det gjelder riktig bruk av bestemthet i entall.

Adele har fortsatt noen utprøvinger knyttet til bestemthet, som ikke inneholder hele bøyningssendelsen for hankjønnsbøyning i entall (-ene).

- (15) <Han tok en stol bort til *døre*.> (tekst 15, linje 5-6).  
(16) <Han hente en bømte opp på *døre*.> (tekst 15, linje 7-8).  
(17) <Han åpen *døre* og bømte falt ned.> (tekst 15, linje 18-19).

I forekomstene vi markerer i kursiv over, markerer hun bestemthet ved å legge til «e» etter stammen. Hun mangler likevel en «n» for å få ortografisk korrekt, men substantivene er bøyd morfologisk korrekt.

Der vi så mange eksempler hvor Adele kun skrev stammen i første året, har det blitt mindre av dette for hvert år. I tredjeårstekstene finner vi ni eksempler hvor hun kun skriver stammen. I tekst 15 finner vi desidert flest eksempler på dette (fem av ni forekomster hvor hun kun skriver stammen):

- (18) <Han tok med seg *stol* og tar den på plass.> (tekst 15, linje 8-9).  
(19) <Det ringe ute for *døre* det var *postmann* som rinte.> (tekst 15, linje 10-11).  
(20) <Han åpen *døre* og *bømte* falt ned...> (tekst 15, linje 18-19).  
(21) <Han stå å ser på *post mann* med *bømte* på hode.> (tekst 15, linje 20-22).

Eksempelene ovenfor illustrerer hvordan Adele kun skriver stammen uten bøyningssendelsen som hører til. Grunnen til at forekomster som <bømte> blir markert som feil i tabellen vår, er fordi hun ikke har prøvd å legge en stavelse til stammen for å markere bestemthet. Dette gjør hun i forekomster som <døre> og denne markeres derfor som korrekt.

Tredjeårstekstene til Adele har også noen ortografisk korrekte forekomster. I Substantiv som «ball» droppet hun den siste bokstaven i bøyningssendelsen i andreårstekstene. I tredjeårstekstene ser vi en mer konsekvent bruk av riktig bøyningssendelse i dette substantivet.

(22) <Så en gutt av de 4 Guttne har skyet *ballen* langt fra banen til en lastebil.> (tekst 13, linje 6-7).

(23) <, men når balen gikk ut fra banen på en lastebil sa de til henne okay du kan være med å spille hvis du gir *ballen* til oss.> (tekst 13, linje 19-21).

Det er seks forekomster av flertallsbøyning i forbindelse med bestemt form fra Adeles tredjeårstekster, og alle disse seks er markert som korrekt. Prosentvis økning fra det andre til det tredje året er 92,3 % til 100 %.

Fire av de seks forekomstene finner vi i tekst 13. Alle er varianter av substantivet «gutt». I alle disse forekomstene skriver hun <guttne> istedenfor «guttene», og vi ser derfor at hun glemmer den første bokstaven i bøyningssendelsen. De to siste forekomstene av bestemt form flertall finner vi i tekst 14.

(24) <Jeg er interessant i denne jobb fordi at jeg er glad i barn og møtte nye folk og kjekke hva om skjer med des *tennene*.> (tekst 14, linje 21-24).

(25) <Hvis jeg får dette jobbe så er jeg veldig glad og *foreldrenen* mine også, man får god lønn og kan blir kjent som tannlege.> (tekst 14, linje 26-29).

Vi ser at eksempel 24 er ortografisk korrekt forekomst av substantivet, mens eksempel 25 viser en morfologisk korrekt forekomst.

Vi finner flere eksempler på dobbel bestemthet i tredjeårstekstene til Adele. Disse varierer fortsatt. I tekst 13 forekommer dobbel bestemthet to ganger. I begge eksemplene ser vi riktig bruk av fenomenet, både ved at hun bøyer substantivet og fordi det er samsvar mellom bestemmeren og substantivet. Hun skriver for eksempel <den laste bilen>. I dette eksemplet har hun mestret å sette riktig bestemmer, samt å bøye substantivet. Tidligere har vi sett at bøyningen av substantivet uteblir dersom hun har et bestemmerledd til. I det andre eksemplet skriver hun <den jenten> og hun mestrer det samme her. To andre

eksempler på dobbel bestemthet kommer frem i tekst 14. Her skriver hun <detto jobben> og <detto jobbe>. I begge eksemplene har Adele bøyd substantivet som bestemmerleddet står til. Det er derimot ikke samsvar mellom bestemmeren og substantivet.

#### 4.1.2 Numerus

I tabellen under har vi markert alle forekomstene av regelrett og uregelrett flertallsbøyning, samt alle de korrekte forekomstene. Dette gjør vi for å tydeliggjøre den eventuelle utviklingen hos Adele. Helt til høyre i tabellen ser man også en prosentandel korrekte forekomster.

År	Kategori	Antall forekomster	Antall riktige	Prosentandel riktig
1	Regelrett flertallsbøyning	10	4	40%
	Uregelrett flertallsbøyning	3	3	100%
2	Regelrett flertallsbøyning	18	14	77,8%
	Uregelrett flertallsbøyning	5	5	100%
3	Regelrett flertallsbøyning	2	2	100%
	Uregelrett flertallsbøyning	2	2	100%

Tabell 6: Tabell som viser numerus hos Adele.

##### 4.1.2.1 Første året

Tabellen over viser at Adele har ti forekomster av regelrett flertallsbøyning i sitt første år. Av disse ti er fire markert som korrekte, hvilket gir en prosentandel på 40 %. Vi finner tre forekomster av uregelrett flertallsbøyning og alle disse forekomstene er markert som korrekte.

I tekst 5 fra hennes første år, finner vi to eksempler på regelrett flertallsbøyning. Hun skriver blant annet at det er *gøy* å spille fotball, og at en uke spiller hun <3gange> (tekst, 5, linje 14). Vi har markert dette som korrekt fordi hun legger en bøyningensendelse til stammen. Selv om den korrekte flertallsendelsen ville vært «-er» i dette tilfellet, får hun morfologisk korrekt for å ha markert flertall med en «e». I samme teksten skriver hun <Jeg liker å spille data og det koster litt *pange*> (tekst 5, linje 3-4). Vi markerer ikke forekomsten «pange» som korrekt, fordi hun ikke legger noe til stammen for å markere flertall.

I tekst 4 er det flere forekomster hvor hun kun skriver stamme+«e», og forekomstene blir markert som morfologisk korrekt.

(26) <Hunde er fine og alle barn og voksne liker *hunde* og jeg liker schæfer og de er snill.> (tekst 4, linje 2-4).

I begge disse forekomstene av regelrett flertallsbøyning i substantivet «hund» legger hun en bøyningensendelse til stammen og hun markerer derfor flertall morfologisk. Det samme gjør hun ved flere anledninger.

Noen av forekomstene av regelrett flertallsbøyning er eksempler hvor hun har ortografisk korrekt bøyningensendelse i forbindelse med regelrett flertallsbøyning, men ser tegn til overbruk av «-er»-endelsen der hun ikke skal skrive det.

(27) <En natt en *jenter* og en gutt.> (tekst 1, linje 2).

(28) <Her er dyrehage om en *jenter* og gutt kommer om ser gorilla...> (tekst 3, linje 2-3).

I begge forekomstene skriver hun bøyningensendelsen korrekt, men hun legger til bøyningensendelsen hvor hun ikke skal. I samme tekst finner vi et eksempel hvor hun skriver <en solbriller>, men senere i teksten bøyer substantivet korrekt ved å tillegge bøyningensendelsen «-er» uten å skrive determinativet foran.

De tre forekomstene av uregelrett bøyning finner vi i en og samme tekst. Hun skriver:

(29) <Hunde er fine og *alle barn og voksne* liker hunde...> (tekst 4, linje 2-3).

(30) <og de liker og spise *bein*...> (tekst 4, linje 6-7).

Alle disse forekomstene er eksempler hvor Adele mestrer bøyningen. To av disse forekomstene skrives likt som stammen til substantivet. I substantiv som dette kan en innlærer overgeneralisere flertallsendelsen og for eksempel skrive «alle barner».

#### 4.1.2.2 Andre året

I Adeles andreårstekster har vi markert 18 forekomster av regelrett flertallsbøyning hvorav 14 er markert som korrekte, og dette gir oss en prosentandel på 77,8 %. Tabell 6 viser at andreårstekstene hennes inneholder fem forekomster av uregelrett flertallsbøyning, og alle er markert som korrekt. Vi vil først presentere funnene av regelrett flertallsbøyning før vi kommer nærmere inn på de uregelrette flertallsbøyningene.

Som tallene i tabell 6 viser, mestrer Adele i større grad den regelrette flertallsbøyningen dette året sammenlignet med det første. Hun bruker bøyningssendelsen for ubestemt form flertall mer enn tidligere, og vi ser derfor at hun bøyer flere substantiv ortografisk korrekt. Vi finner forekomster av regelrett flertallsbøyning i alle tekstene unntatt tekst 9. Allerede i Adeles første tekst fra dette året finner vi én forekomst, og denne forekomsten av substantivet «bilder» markerer vi som korrekt (tekst 7, linje 19). I tekst 8 finner vi flere forekomster hvor hun bruker flertallsbøyningen feil.

- (31) <Og det er sol fintne grren tærne og *en jenter* som kommer med balle i hånd> (tekst 8, linje 3-5).
- (32) <Guttne sier nei, du kan ikke være med fordi du er *jenter*> (tekst 8, linje 9-11).
- (33) <Ette på så den *jenter* jeg har balle> (tekst 8, linje 21-22).

Selv om informanten skriver korrekt bøyningssendelse i <jenter>, bruker hun det feil. Vi har derfor valgt å markere det som en forekomst, men markert forekomstene som feil fordi hun egentlig skal skrive ordet i ubestemt form entall.

Senere i andre året kan vi også se at hun i større grad markerer flertallsbøyning, men ikke ortografisk korrekt. I tekst 11 kan man blant annet få øye på forekomster hvor hun dropper «r» i bøyningssendelsen «-er». Vi finner blant annet to forekomster i denne teksten hvor hun skriver «penge» (tekst 11, linje 9 og 11) og en forekomst hvor hun skriver «dage» (tekst 11,

linje 15). Den sistnevnte forekomsten markerer vi som korrekt fordi hun tillegger en endelse til stammen. Forekomstene av «penge» markerer vi som feil, fordi dette er stammen av substantivet og hun legger ikke til noe. I samme tekst finner vi flere forekomster hvor hun bøyer regelrett flertallsbøyning ortografisk korrekt, som for eksempel i «venner» (tekst 11, linje 21). En av forekomstene av den regelrette flertallsbøyningen i denne teksten hvor hun skriver <billetter>. Denne forekomsten kan komme av en skrivefeil hvor hun endrer vokal, men det kan også tenkes at Adele skriver ordet fonologisk. Vi har uansett markert forekomsten som morfologisk korrekt.

Selv om hun i større grad markerer ubestemt form flertall og i større grad også gjør det ortografisk korrekt, finner vi forekomster hvor hun ikke tillegger noen bøyingsendelse.

(34) <Derfor jeg liker sone hund> (tekst 12, linje 17).

I dette tilfellet skriver hun kun stammen «hund» og legger ikke til noen endelse, og vi markerer derfor forekomsten som ukorrekt. Vi finner også flere forekomster hvor hun mestrer bøyningen i samme tekst.

Den uregelrette flertallsbøyningen ser vi at hun mestrer godt da hun har alle korrekte. En gjenganger i tekstene hennes er forekomster av «klær». Dette er et substantiv man kun bruker i flertall. I tekst 7 skriver hun <klæe>, og selv om det ikke er ortografisk korrekt, markerer vi det som en korrekt forekomst i tabellen. Grunnen til dette er at vi anser det som en skrivefeil og ikke en bøyingsfeil. I tekst 11 finner vi et eksempel hvor hun skriver forekomsten ortografisk korrekt.

(35) <Og du må kjøpe *klær* som di lag har det er masse ting> (tekst 11, linje 16-18).

Substantiv som «folk», «sko» og «lag» markerer ikke ubestemt form flertall ytterligere, og hun bøyer de derfor korrekt i de forekomstene vi finner.

(36) <Det er to *lag* og i miten er en nett> (tekst 11, linje 2).

Eksempelet over viser at hun skriver et tallord før substantivet. Dette kan muligens være en grunn til at hun mestrer denne forekomsten, fordi hun er vant med dette fra morsmålet. De andre forekomstene av denne formen for uregelrett flertallsbøyning er også kun stammen til substantivet, og man må ikke legge til noen bøyingsendelse.

#### 4.1.2.3 Tredje året

I Adeles tredje år med norskopplæring finner vi to regelrette flertallsbøyninger og to uregelrette flertallsbøyninger i ubestemt form. Begge disse bøyningsskategoriene mestrer hun. Det er ikke mange eksempler å vise til, da vi kun finner fire forekomster i tekstene fra dette året. De to forekomstene av regelrett flertallsbøyning finner vi i tekst 13. Disse forekomstene er «venner» og «gutter». Hun mestrer bøyningen ortografisk korrekt i begge eksemplene. De to forekomstene av uregelrett flertallsbøyning i ubestemt form finner vi i tekst 14 når hun skriver <folk> og <barn>.

#### 4.1.3. Genus

I tabellen under finner man antall forekomster og antall riktige knyttet til bøyning med utgangspunkt i genus.

År	Kategori	Antall forekomster hankjønn/korrekte	Antall forekomster hunkjønn/korrekte	Antall forekomster intetkjønn/korrekte
1	Bestemt form entall	4/4	0	5/5
	Ubestemt form entall	10/10	0	0
2	Bestemt form entall	16/3	4/2	4/3
	Ubestemt form entall	19/17	0	5/3
3	Bestemt form entall	23/17	0	1/0
	Ubestemt form entall	7/7	2/2	0

Tabell 7: Tabell som viser genus hos Adele.



#### 4.1.3.1. Første året

Første året til Adele har vi markert til sammen 14 forekomster av hankjønn i bestemt og ubestemt form. Fire av forekomstene er bestemt form hankjønn, ti forekomster av ubestemt form hankjønn. Alle fire forekomstene av bestemt form har vi markert som korrekt, mens vi markerer syv av ti korrekte forekomster i ubestemt form. Det er også fem forekomster av intetkjønn i bestemt form, og vi markerer alle som korrekte. Flere av forekomstene som har felleskjønn, velger hun å bruke hankjønn fremfor hunkjønn. Adele skriver blant annet <en jente> i ubestemt form entall. Hun kunne også skrevet «ei jente», men velger altså hankjønnformen. Hun gjør ingen feil i dette tilfellet, fordi man kan skrive «jente» i både han- og hunkjønn. I tekst 2 fra andre året finner vi et eksempel hvor hun skriver hankjønn i bestemt form entall, hvor hun også kunne brukt hunkjønn.

(37) <Damen stryker en genser.> (tekst 2, linje 1-2).

Adele bruker konsekvent hankjønn gjennom alle tekstene fra første året både i bestemt og ubestemt form. At vi ikke finner noen forekomster av hunkjønnbøyning, kan være fordi det er enklere for innlæreren å tilegne seg kun en av variantene om gangen. I førsteårstekstene til Adele ser det ut til å være få utfordringer knyttet til intetkjønnsbøyningen. Vi finner ingen forekomster av intetkjønn i ubestemt form, men fem i bestemt form. Av de fem forekomstene har hun bøyd alle korrekt i forbindelse med genus. Hun skriver for eksempel <kjøkkenet> to ganger i tekst 1. I tekst 2 skriver hun <treet> riktig, men vi får vite at dette er et ord som er oppgitt for informanten. Hvorvidt Adele har bøyd det riktig selv eller om det er avskrift, er vanskelig for oss å antyde. Hun bruker konsekvent riktig intetkjønnsbøyning i bestemt form.

#### 4.1.3.2. Andre året

I andreårstekstene til Adele har vi markert 16 forekomster av hankjønn i bestemt form, og av disse forekomstene markerer vi tre som korrekt. Vi markerer 17 av 19 forekomster som korrekt i forbindelse med hankjønn i ubestemt form entall. I motsetning til året før, finner vi i andreårstekstene til Adele fire forekomster av hunkjønn i bestemt form hvorav to av disse markeres som korrekt. Intetkjønn markerer vi fire forekomster i bestemt form og fem i ubestemt form. Begge disse kategoriene i tabell 7 har tre korrekte. Noe som gjentar seg fra

førsteårstekstene er hvordan Adele bruker hankjønnsformen for substantivet «jente». Dette ser vi både i tekst 8 og 9.

(38) <Og det er sol fintne grren tærne og *en jenter* som kommer med balle i hånd.> (tekst 8, linje 3-5).

(39) <Det var en gang *en jente* og en gutte var ute i Hagen.> (tekst 9, linje 1-2).

I begge eksemplene over kunne Adele skrevet determinativet «ei» foran, men velger hankjønnsdeterminativet «en». Vi ser også i tekst 7 at hun velger å skrive «*en ku*» (linje 8) som er hankjønnsformen for substantivet, men senere i teksten bruker Adele blant annet hunkjønnsformen når hun bøyer det i bestemt form.

(40) <Kue løpe ette han det er fordi han har rød klæe på seg ette pa var han foran alle og *kua* løpe ikke ette han lenge.> (tekst 7, linje 10-14).

Det første ordet i eksemplet har vi regnet som en feil i tabell 7, fordi hun har tillagt en bøyningensendelse, men verken en «n» på slutten eller en «a» som hadde vært korrekt. Det er vanskelig for oss å vite om hun mente å skrive «kuen» eller «kuet», eller om hun har skrevet feil vokal og ville skrive «kua». Dette er det et par andre eksempler på i teksten. Da substantivet har felleskjønn, kan vi velge mellom å markere det som en forekomst av hankjønn eller hunkjønn. Fordi hun har bøydd substantivet i hunkjønn i samme tekst, velger vi å markere det som en forekomst av hunkjønn i tabell 7. Det er til sammen to eksempler på forekomsten «kua» i denne teksten, som også er de eneste riktige forekomstene av hunkjønn i bestemt form entall.

Intetkjønnsbøyningen mestrer hun delvis i bestemt form dette året, men vi finner et eksempel hvor hun bøyer substantivet «et kontor» som hankjønn i bestemt form.

(41) <Det lever med mennesker og er i *politi kontoren*.> (tekst 12, linje 6-7)

At hun skriver <kontoren> i eksempelet over kan anses som en bøyingsfeil da man ikke kan bruke hankjønn og intetkjønn om hverandre som man ofte kan med han- og hunkjønn. Vi finner også et eksempel på en forekomst hvor Adele skriver substantivet «tre» som <en tre> (tekst 9, linje 4) og substantivet «nett» som <en nett> (tekst 11, linje 2). Det er ikke samsvar mellom determinativet og substantivet, og vi markerer de som feil. Denne variasjonen kan

være slurv, men det kan også være et tegn på at hun prøver å tilegne seg kompetanse om genus i substantiv.

#### *4.1.3.3. Tredje året*

I det tredje året til Adele markerer vi 17 av 23 forekomster som korrekte i forbindelse med bestemt form entall, samt syv av syv forekomster av hankjønn i ubestemt form. Vi finner ingen forekomster av hunkjønn i bestemt form, men to i ubestemt form. Intetkjønnsbøyning finner vi en forekomst av i ubestemt form og denne markerer vi som feil.

Som i tekstene fra de to foregående årene, ser vi en høy bruk av hankjønn sammenlignet med hunkjønn. Dette gjelder både bestemt og ubestemt form. Dette året skriver Adele hankjønnsformen <jenten> i alle forekomstene av ordet i bestemt form, og hun bruker det blant annet seks ganger i tekst 13 som er hennes første tekst fra tredje året (linje 4, 6, 9, 11, 13 og 18). Dette gjør hun på tross av at hun tidligere i teksten bruker hunkjønnsformen av substantivet i ubestemt form to ganger hvor hun skriver <ei jente> (linje 3 og 5). Vi ser altså variasjon, og dette er første gangen på disse tre årene at hun i det hele tatt bruker hunkjønnsdeterminativet «ei». Dette tyder på at hun i større grad begynner å utforske genus i substantiv. Alle forekomstene av hankjønnsbøyninger i bestemt form hvor vi markerer feil, er forekomster der Adele blant annet skriver <døre> og <fremide> for «døren» og «fremtiden».

## 4.2. Presentasjon av elev 67

Denne informanten er nummer 67 i tekstkorpuset, og vi velger å gi henne navnet Beate. Beate har også karen som morsmål. Hun har bidratt med totalt seks tekster skrevet over tre år. Vi har ingen data fra hennes andre år og vi vil kun ha muligheten til å analysere utviklingen mellom første og tredje året. De innsamlede tekstene fra første året er relativt enkle. Nesten hver setning i tekstene starter med samme ord. Tredjeårstekstene hennes er lengre og mer komplekse.

#### 4.2.1. Bestemthet

Tabellen under viser antall forekomster og hvor mange av disse som er korrekt, samt en kolonne som viser prosentandel.

År	Kategori	Antall forekomster	Antall riktige	Prosentandel riktig
1	Bestemt form entall	24	1	0,04%
	Bestemt form flertall	0	0	0%
2	Bestemt form entall	Ingen data	Ingen data	Ingen data
	Bestemt form flertall	Ingen data	Ingen data	Ingen data
3	Bestemt form entall	43	37	86%
	Bestemt form flertall	6	6	100%

Tabell 8: Tabell som viser bestemthet hos Beate.

##### 4.2.1.1. Første året

Tabellen over presenterer og sorterer data for Beates performanse i forbindelse med substantivmorfologi. I tekstene hennes fra det første året, finner vi 24 forekomster hvorav én er markert som korrekt. Den første teksten til Beate er uten forekomster av bestemt form entall eller flertall. Denne teksten ser ut til å være en oppramsing av alt de ser på et bilde, og ingen substantiv i teksten blir referert til flere ganger. Det samme gjelder for tekst 2. De to siste tekstene fra hennes første år inneholder alle forekomstene (tekst 3 og 4).

I tekst 3 starter hver setning med substantivet «sommerfugl», altså bruker hun kun stammen selv om hun allerede har referert til substantivet tidligere. Man kan også tolke det som at forekomstene skulle vært ubestemt form flertall.

(42) <Sommerfugl kan fly.> (tekst 3, linje 2).

(43) <Sommerfugl har fin farge.> (tekst 3, linje 3).

(44) <Sommerfugl er søt.> (tekst 3, line 4).

Slik fortsetter teksten nedover til og med linje 17.

Samme type forekomster finner vi også i tekst 4 fra det første året. Her skriver Beate om en katt. Setningene starter med substantivet «katt» gjennomgående i hele teksten. Katten er tidligere referert til og hun kan derfor legge til bøyningssuffixet «-en» til stammen. Den eneste forekomsten vi markerer som korrekt i førsteårstekstene til Beate er en forekomst hvor hun skriver <familien> og legger til korrekt bøyningssuffix. Det er relativt klart å se at Beate ikke mestrer den norske bestemthetsbøyningen ennå.

Det er ingen forekomster av bestemt form flertall.

#### 4.2.1.2. Tredje året

Beates tredjeårstekster inneholder 43 forekomster hvorav 37 er markert som korrekt. Dette utgjør en prosentandel på 86 %. Dette er en markant økning i antall forekomster og korrekt bestemthetsbøyning.

Vi finner en stor andel ortografisk korrekt bestemthetsbøyning i tekst 7. Eksempler på dette er substantiv som «moren», «broren», «sekken», «lyden» og «huset». Selv om vi ser mange eksempler på ortografisk korrekt bøyning, finner vi også eksempler på variasjon av bøyningssuffix.

(45) <,men hun glemte vannflasken sin...> (tekst 7, linje 30-31).

(46) <malin er uten for huset mens Anna finner vannflaske sin.> (tekst 7, linje 33-34).

Det første av eksemplene over viser at hun mestrer bestemthetsbøyningen først, mens hun ikke markerer bestemthet i det andre eksemplet. Vi har valgt å markere «vannflaske» i eksempel 46 som feil, fordi hun kun har skrevet stammen og ikke har lagt til noen ny stavelse. I det første eksemplet over har hun lagt til bøyningssuffixet «-en», som også ville vært korrekt i det andre.

Et lignende eksempel finner vi på linje 36 i samme tekst.

(47) <akkurat da anna gikk inni huser har den *ørne* tatt lille malin.> (tekst 7, linje 35-36).

(48) <, hun føler etter den *ørnen* opp på fjele og masse stein...> (tekst 7, linje 38-40).

I eksempel 47 markerer vi forekomsten som korrekt fordi hun tillegger et suffiks til stammen for å markere bestemthet. Den andre linjen illustrerer ortografisk korrekt bestemthetsbøyning. Ordet <fjele> i eksempel 48 markeres også som korrekt tross skrivefeil. Det er enda et eksempel hvor hun bøyer substantivet «fjell» som <fjelen> (tekst 5, linje 42). Her har hun markert bestemthet og selv om ordet ikke er ortografisk korrekt bøyd, markerer vi det som korrekt i tabellen. Der hun skriver <fjele>, er det en mulighet for at hun egentlig vil skrive «fjellet», som er korrekt. Dette eksempelet kan være et tegn på utprøving hvor hun ennå ikke mestrer bøyningen fullstendig, men det kan også være slurv.

Tekst 8 viser mye av det samme som tekst 7 i forbindelse med bestemt form entall. Mange av de samme ordene går igjen i denne teksten og er bøyd korrekt. Vi ser mindre grad knyttet til utprøving av forskjellige bøyingsvarianter. De tre forekomstene vi har markert som feil i denne teksten, er substantiv hvor Beate kun skriver stammen:

(49) <Også går hun ned til *vaskerom*, moren hennes skal bare vaske de hvite klærne...> (tekst 8, linje 4-6).

(50) <Hun bar putte alle de hvite klærne i *voskemaskin*, ettepå kommer moren ned til *vaskerom* for å ta ut alle de hvite klærne.> (tekst 8, linje 11-14).

Bestemt form flertall finner vi ingen eksempler på i første teksten. Alle de seks forekomstene hun har til sammen er fra hennes siste tekst, og alle er «klærne». Det gitte substantivet brukes kun i flertall i norsk («klær-klærne») og hun har bøyd det ortografisk korrekt.

Dobbel bestemthet finner vi ingen eksempler på fra førsteårstekstene til Beate. Dette finner vi flere eksempler på fra tredje året til Beate. I tekst 7 skriver hun blant annet <den *ørnen*> flere ganger. Her bruker hun korrekt bestemmerledd til substantivet og bøyer substantivet. Informanten ser derfor ut til å mestre dette fenomenet. Hun skriver også <den *lamen*>. I dette tilfellet legger hun også et bestemmerledd til substantivet samtidig som hun bøyer substantivet. Selv om hun ikke bøyer helt korrekt i forbindelse med genus, markerer hun

bestemthet i bestemmerleddet og substantivet. Hver gang Beate bruker dobbel bestemthet, mestrer hun å bøye substantivet i tillegg. Med tanke på at morsmålet hennes er karen, er dette noe som er svært uvant for henne fra før.

#### 4.2.2. Numerus

I tabellen under presenterer vi de kvantitative analyseresultatene for numerus, før vi analyserer de kvalitativt.

År	Kategori	Antall forekomster	Antall riktige	Prosentandel riktig
1	Regelrett flertrallsbøyning	3	1	33,3%
	Uregelrett flertallsbøyning	7	7	100%
2	Regelrett flertrallsbøyning	Ingen data	Ingen data	Ingen data
	Uregelrett flertallsbøyning	Ingen data	Ingen data	Ingen data
3	Regelrett flertrallsbøyning	1	0	0%
	Uregelrett flertallsbøyning	2	2	100%

Tabell 9: Tabell som viser numerus hos Beate.

##### 4.2.2.1 Første året

Regelrett flertallsbøyning finner vi tre forekomster av i Beates første år. Det er kun en av disse forekomstene vi har markert som korrekt. Alle forekomstene finner vi i de to første tekstene hennes. De to bøyningene vi har markert som feil er to forekomster av samme ord.

(51) <Han har øre> (Tekst 2, linje 16).

(52) <mor har *øre*> (tekst 2, linje 28).

I begge disse forekomstene utelater hun flertallsbøyningen. I dette eksemplet hadde det vært korrekt å legge til konsonanten «r». Den siste forekomsten finner vi i den første teksten, og dette er en forekomst av substantivet «sokk».

(53) <hun har *sokke*> (tekst 1, linje 12).

Her legger hun altså til en ekstra stavelse til stammen. Selv om hun ikke skriver bøyningen ortografisk korrekt, markerer vi forekomsten som morfologisk korrekt da hun legger et suffiks til stammen.

Den uregelrette flertallsbøyningen finner vi syv forekomster av, og alle disse er markert som korrekt. De fleste av disse forekomstene er ubestemte flertallsbøyninger hvor man kun skriver stammen til substantivet. Eksempler på dette er substantiv som «egg», «fjær» og «mus». Forekomstene vi finner hvor man ikke kun skriver stammen er substantivet «øye». Her skriver hun flertallsbøyningen korrekt.

(54) <Jeg ser *øyne*> (tekst 1, linje 20).

(55) <Hun har *øyne*> (tekst 2, linje 14).

#### 4.2.2.2 Tredje året

Beates tredje år består ikke av mange forekomster av regelrett flertallsbøyning i ubestemt form. Vi finner kun én forekomst av dette, og det er av substantivet «uke».

(56) <det er greit men du har hussarestt tre *uke*> (tekst 8, linje 26-27).

I denne forekomsten skriver Beate kun stammen av substantivet, og legger altså ikke til noen som helst bøyningsendelse. Derfor markerer vi denne forekomsten som feil. I karen legger man tallord til substantivet for å markere tall, og det kan være grunnen til at hun ikke skriver «uker» som ville vært korrekt. Tabellen viser at hun har 0 % korrekt i forbindelse med regelrett flertallsbøyning, men da vi kun finner en forekomst, er det ikke nok grunnlag til å antyde særlig om hennes kompetanse knyttet til dette.

Uregelrett flertallsbøyning finner vi to forekomster av hvorav begge er markert som korrekte. Begge eksemplene er forekomster av substantivet «klær».



(57) <...moren hennes skal bare vaske de hvite klærne ikke *klær* som har farge...>  
(tekst 8, linje 5-6).

(58) <Det er det som skjedde Når du ikke gidde å vaske *klær*> (tekst 8, linje 27-28).

#### 4.2.3. Genus

I tabellen under markerer vi antall forekomster og korrekte forekomster i forbindelse med hankjønn, hunkjønn og intetkjønn i substantiv.

År	Kategori	Antall forekomster hankjønn/korrekte	Antall forekomster hunkjønn/korrekte	Antall forekomster intetkjønn/korrekte
1	Bestemt form entall	1/1	0	0
	Ubestemt form entall	13/13	0	0
2	Bestemt form entall	Ingen data	Ingen data	Ingen data
	Ubestemt form entall	Ingen data	Ingen data	Ingen data
3	Bestemt form entall	31/29	0	7/4
	Ubestemt form entall	7/7	0	6/3

Tabell 10: Tabell som viser genus hos Beate.

##### 4.2.3.1. Første året

Førsteårstekstene til Beate er lite innholdsrike, og alle tekstene ser ut til å være oppramsing.

Dette kan være en grunn til at vi ikke finner noen forekomster av verken hun- eller intetkjønn, og alle 14 forekomstene er derfor av hankjønn. Beate bruker konsekvent

hankjønnsdeterminativ, selv ved ord som har felleskjønn som for eksempel når hun skriver <en jente> (tekst 1, linje 2). Vi markerer 13 forekomster av hankjønn i ubestemt form hvorav åtte markeres som korrekt. Det er en forekomst av hankjønn i bestemt form entall og denne markerer vi som korrekt. Dette er bestemt form entall av substantivet «familie», og hun skriver <familien> ortografisk korrekt (tekst 5, linje 4). Hankjønnsbøyningen ser hun ut til å mestre, men omtrent alle forekomstene er ubestemt form av substantivene.

#### 4.2.3.2. Tredje året

Beate har kun to tekster fra tredje året, men hun har likevel flere forekomster enn i sitt første år. Hun har 31 forekomster av hankjønn i bestemt form entall, og vi markerer 29 av disse som korrekt. Vi markerer alle syv forekomstene i forbindelse med ubestemt form av hankjønn som korrekt. Intetkjønn markerer vi syv forekomster av i bestemt form hvorav fire er korrekte, og tre av seks forekomster i forbindelse med ubestemt form. Beate bruker hankjønnsformen til substantiv med felleskjønn konsekvent.

(59) <Det er *en jente* som heter Anna.> (tekst 8, linje 2-3).

(60) <hun er *en snill jente* hun jobbe veldig hardt og passe på lille broren sin.>  
(tekst 7, linje 4-6).

I substantivfrasen <en snill jente> velger hun hankjønnsformen til substantivet, og bruker derfor hankjønnsdeterminativet istedenfor hunkjønnsdeterminativet. Det samme gjør hun i tekst 8 (linje 1). Hun bruker altså konsekvent hankjønnsformen.

Noen forekomster hvor det skal være intetkjønn, ser man tegn til overbruk av hankjønnsenedelser. Hun bøyer flere intetkjønnsord som hankjønn i både ubestemt og bestemt form.

(61) <og hun ønsket seg *en lam*.> (tekst 7, linje 3-4)

(62) <DET ER *EN LAM!*> (tekst, 7, linje 22)

(63) <hun går ikke fra *lamen* et eneste skritt> (tekst 7, linje 26-27)

(64) <det har gått en uke hun skal ut med *lamen* sin.> (tekst 7, linje 28-29)

Eksemplene over illustrerer hvordan hun ved flere tilfeller skriver substantivet «lam» som hankjønn både i bestemt og ubestemt form istedenfor intetkjønn. Hun bruker også

hankjønnbøyning i bestemthet når hun skriver <fjelen> for «fjellet» (tekst 7, linje 42). I det tredje eksemplet får man også øye på en forekomst av intetkjønn hvor hun bruker korrekt determinativ i substantivfrasen <et enese skritt>. I samme tekst bøyer hun substantivet «hus» korrekt i forhold til genus på linje 31 og 33. Vi finner også en forekomst hvor Beate skriver <ørnerede> istedenfor «ørneredet». Vi markerer denne forekomsten som riktig. I forekomster hvor innlærerne gjør det samme i hankjønn, har vi markert det som feil. Grunnen til at vi markerer forekomsten som riktig i dette tilfellet, er fordi Beate har skrevet substantivet fonologisk korrekt. I uttalen er det ofte en stum «t» i denne forekomsten.

### 4.3. Presentasjon av elev 70

Vår tredje informant er nummer 70 i tekstkorpuset. Vi velger å gi henne navnet Celina. Celina har polsk som morsmål, og har bidratt med 13 tekster. I vårt datamateriale har vi ingen tekster fra Celinas andre år. Tekstene hun skriver er innholdsrike og blir lengre og mer komplekse fra første til tredje året. De tre siste tekstene hun har skrevet, er relativt lange og innholdsrike. Antall tekster fra Celinas første år er seks, mens de resterende syv tekstene er fra hennes tredje år. Siden vi ikke har noen tekster fra hennes andre år, vil analysen av utviklingen ikke kunne si noe om kompetansen fra dette året. Vi vil likevel ha muligheten til å sammenligne første- og tredjeårstekstene for å undersøke utviklingen.

#### 4.3.1. Bestemthet

Tabellen under illustrerer hvor mange forekomster som foreligger av bestemthet. Vi markerer også antall korrekte forekomster og en prosentandel som kan være med på å indikere en eventuell utvikling.

År	Kategori	Antall forekomster	Antall riktige	Prosentandel riktig
1	Bestemt form entall	95	19	20%
	Bestemt form flertall	1	0	0%

<b>2</b>	Bestemt form entall	Ingen data	Ingen data	Ingen data
	Bestemt form flertall	Ingen data	Ingen data	Ingen data
<b>3</b>	Bestemt form entall	43	37	86%
	Bestemt form flertall	13	12	92,3%

Tabell 11: Tabell som viser bestemthet hos Celina

#### 4.3.1.1. Første året

Tabell 11 viser at Celina har 95 forekomster av bestemt form entall hvorav 19 er markert som korrekte. Dette utgjør en prosentandel på 20 %. I tekstene fra første året er en stor del av substantivene ikke bøyd i bestemt form, og hun skriver kun stammen. Tekst 2 inneholder 36 forekomster, syv av disse er markert som korrekt. I denne teksten skriver Celina om en tyv som stjeler lommeboken til en dame. Selv om substantiv som «dame», «mann» og «tyv» blir referert til flere ganger i teksten, markerer ikke Celina bestemthet ved disse substantivene.

Vi ser tegn til utprøving av bøyning av substantivet «trapp» ved tre tilfeller i tekst 2. I to av disse tre forekomstene skriver hun <trappe>, mens i det siste skriver hun <trappa>. Sistnevnte er et eksempel på ortografisk korrekt bøyning. De to eksemplene hvor hun skriver <trappe> markerer vi som morfologisk korrekt fordi hun legger et suffiks til stammen. Denne typen variasjon kan være et tegn på at Celina prøver ut forskjellige hypoteser hun har om norsk bestemthetsbøyning. At hun skriver <trappe> istedenfor «trappen» eller «trappa» er ikke nødvendigvis et tegn på mislykket læring.

I tekst 3 markerer Celina bestemt form entall 25 ganger, tre av disse er markert som korrekt. Alle de korrekte er samme variant av substantivet «bil». Hun skriver <bilen> i alle de korrekte forekomstene, og dette er ortografisk korrekt bøyning. Vi ser hyppig bruk av

forenkling i denne teksten også. Hun skriver flere ganger <kone>, <mann>, <ambulanse> og <hospital> uten å markere bestemthet. Det er verdt å nevne at Celina har fått oppgitt ordet «ambulanse», og dette kan være en grunn til at hun ikke bøyer substantivet.

Tegn til variasjon ser vi også på tvers av tekstene hos Celina

(65) <Alex springer til *kjøkken* og tar tallerken av skap.> (tekst 1, linje 3).

(66) <I dag gjort vi taco på *skolekjøkkenet*.> (tekst 6, linje 1).

I den første av de to eksemplene over, ser vi at Celina ikke bøyer substantivet «kjøkken». Dette gjør hun derimot i linjen under.

Celinas tekster fra det første året inneholder kun én forekomst av bestemt form flertall. Denne forekomsten finner vi i tekst 2. Det er vanskelig å antyde hvorvidt forekomsten er en feilskrivning av intetkjønnsendelsen i bestemt form entall eller om hun faktisk mener å skrive flertallsendelsen for ubestemt form.

(67) <En mann tar spaserstokk under *beiner* til tyv.> (linje 3).

Substantivet markert i kursiv tolker vi i dette tilfellet at substantivet egentlig burde vært bøyd i bestemt form flertall. Dersom det skal bøyes slik, ville det vært korrekt å skrive «beina».

Dobbel bestemthet finner vi ingen eksempler på i førsteårstekstene til Celina.

#### 4.3.1.2. Tredje året

I tredje året til Celina finner vi til sammen 43 forekomster av bestemt form entall fra de syv tekstene hun har skrevet. Av disse 43 forekomstene er 37 markert som korrekt. Dette utgjør en prosentandel på 86 % hvilket er en 68 % økning fra første året. Selv om antall forekomster blir færre, øker antall riktige. De forekomstene som ikke er markert som korrekt, er fordelt jevnt utover alle tekstene hennes.

Tekst 7 er en tekst som heter *en ku og klærne*. I denne teksten finner vi ti forekomster av bestemt form entall hvorav ni er markert som korrekte. Celina markerer bestemthet de fleste stedene hun skal. Den eneste forekomsten som er markert som feil i denne teksten finner vi på linje 3.

(68) <De klær av seg og lå klærene på *sand* ved siden av kuet som spiste gresset>  
(tekst 7, linje 2-3).

Substantivet som er markert i kursiv over, skal tillegges et bøyningssuffiks som markerer bestemt form entall. Vi ser at dette uteblir i eksempelet over, og at hun derfor kun skriver stammen. Dette er det eneste eksemplet i denne teksten hvor noen form for bøyningsendelse forsvinner.

I tekst 10 finner vi ingen feil i forbindelse med bøyning i bestemt form entall hos Celina. Substantivet «ball» går hyppig igjen i teksten. Seks av syv forekomster i denne teksten er dette substantivet. Alle disse forekomstene er ortografisk korrekt bøyning. Det andre substantivet hun bøyer ortografisk korrekt i denne teksten er «far».

Det er mange substantiv som går igjen i de forskjellige tekstene og vi ser svært lite variasjon av de forskjellige substantivene tilknyttet den bestemte formen for entall. Vi finner noe variasjon i forbindelse med bestemthetsmarkeringen knyttet til genus, men dette kommer vi nærmere inn på i 4.3.3.

Bestemt form flertall ser hun også ut til å mestre godt. Tabellen over viser at det er 13 forekomster av bestemt form flertall i tredjeårstekstene hennes. 12 av disse er korrekt bruk, noe som gir en prosentandel på 92,3 %. Vi finner ni av disse forekomstene i tekst 7. Av disse forekomstene er åtte korrekt. Alle de korrekte forekomstene i denne teksten er like varianter av substantivet «klær». Alle gangene hun har bøyd substantivet, skriver hun <klærene>. Vi har markert disse som korrekt i tabellen fordi det er morfologisk korrekt. Hun har lagt til en ekstra vokal i bøyningsendelsen. Dette er naturlig da mange substantiv får bøyningsendelsen «-ene» i bestemt form flertall (hendene, bilene, fiskene). At hun tillegger en «e» kan være et tegn på overgeneralisering, fordi dette er noe som gjøres i veldig mange substantiv. Et annet eksempel på en morfologisk korrekt forekomst finner vi i tekst 8.

(69) <Hun skrekte på de at de knuste fineste *tallerkene* hennes.> (tekst 8, linje 6-7).

Forekomsten over er ikke ortografisk korrekt, men vi markerer forekomsten som morfologisk korrekt. De resterende forekomstene av bestemt form flertall i tredjeårstekstene hennes er ortografisk korrekt bøyning der Celina skriver ord som

<parkene> og <foreldrene>. Den ene forekomsten vi markerer som feil i teksten, er en forekomst hvor informanten skriver <seilbåter> istedenfor «seilbåtene». Grunnen til at vi markerer forekomsten som feil, er at hun allerede har referert til de omtalte seilbåtene, og av den grunn skal bøye substantivet i bestemt form flertall. I samme setning har innlæreren mestret å skrive <båtene>, og vi ser derfor variasjon.

Dobbel bestemthet finner vi ingen eksempler på i tredjeårstekstene hennes.

#### 4.3.2. Numerus

I tabellen under finner vi dataene i forbindelse med numerus. Vi har markert antall forekomster, antall korrekte og en kolonne med prosent som representerer korrekt andel forekomster.

År	Kategori	Antall forekomster	Antall riktige	Prosentandel riktig
1	Regelrett flertrallsbøyning	14	8	64,3%
	Uregelrett flertallsbøyning	3	3	100%
2	Regelrett flertrallsbøyning	Ingen data	Ingen data	Ingen data
	Uregelrett flertallsbøyning	Ingen data	Ingen data	Ingen data
3	Regelrett flertrallsbøyning	26	26	100%
	Uregelrett flertallsbøyning	5	1	20%

Tabell 12: Tabell som viser numerus hos Celina.

#### 4.3.2.1. Første året

Regelrett flertallsbøyning er noe Celina ser ut til å mestre forholdsvis godt allerede fra hennes første år. Vi finner 14 forekomster, og av disse har vi markert ni som korrekt. Dette gir en andel på 64,6 %.

Fem av seks eksempler av den regelrette flertallsbøyningen vi har markert som feil er forekomster av substantivet «tallerken». I fire av de fem forekomstene som er markert feil, skriver hun kun stammen uten å tillegge noen bøyningssuffix. Den siste forekomsten skriver hun <tallerket>.

(70) <Alex springer til kjøkken og tar *tallerken* av skap> (tekst 1, linje 3).

(71) <Det ramla *tallerken*> (tekst 1, linje 5).

I disse eksemplene skriver Celina ut fra en bildeserie hvor noen skal sjonglere med tallerkener. Det er derfor naturlig å tolke det som at disse forekomstene skulle vært bøyd i ubestemt form flertall.

(72) <...,dekket bord med *tallerket* og glass og ta av blad fra salat> (tekst 6, linje 7)

(73) <Jeg kniver tomatt rive ost og tørket *tallerken* med (person x)> (tekst 6, linje 8)

(74) <(lærer x) vasket *tallerken*> (tekst 6, linje 8-9).

Vi har markert alle disse som feil fordi hun ikke markerer flertallsbøyning.

Den siste forekomsten av regelrett flertallsbøyning hvor vi markerer feil er en forekomst av substantivet «skive». I denne forekomsten har Celina skrevet <to skive>. Hun har altså ikke lagt til et bøyningssuffix som markerer flertall. I dette tilfellet hadde det vært korrekt å legge til «r» for å markere flertall.

Resten av forekomstene mestrer Celina godt og hun skriver for eksempel:

(75) <veldig mange *ganger* vent på meg> (tekst 5, linje 8-9).

(76) <Den koster 1000 *kroner*> (tekst 2, linje 2).

(77) <Hamster liker å spise *nøtter* og korn> (tekst 4, linje 3).

I disse eksemplene markerer hun flertallsbøyningen korrekt og legger til bøyningssuffixen «-er». Resten av forekomstene skriver hun også helt korrekt med unntak av et eksempel.



Uregelrett flertallsbøyning markerer vi tre forekomster av, og alle disse er markert som korrekte. To av disse forekomstene er substantivet «sko»

(78) <Jeg har ikke bra *sko*.> (tekst 5, linje 6).

(79) <Det min *sko* heter støvlet.> (tekst 5, linje 6-7).

I begge disse eksemplene skriver hun *sko* riktig og overgeneraliserer ikke med å for eksempel skrive «skoer».

Den siste forekomsten er et eksempel hvor hun skriver <*glass*>. Slik skriver man det både i ubestemt form entall og ubestemt form flertall, og igjen overgeneraliserer hun ikke med å skrive «glasser».

#### 4.3.2.2 Tredje året

Celinas tredjeårstekster inneholder 26 forekomster av regelrett flertallsbøyning. Vi har markert 100 % av disse som korrekt i vår tabell. Vi har derfor grunnlag til å antyde at kompetansen hennes innenfor regelrett flertallsbøyning er svært god. Mange av forekomstene er ortografisk korrekt bøyd, men et par er også markert som korrekt til tross for skrivefeil. Et eksempel på dette er en forekomst hvor hun skriver <tok moren sin tallerker>. For mange kan dette være skriving ut ifra fonologiske trekk. Celina legger til bøyningensendelsen, men skriver ikke ordet helt korrekt. I dette tilfellet skulle hun skrevet «tallerkener». Hun har flere forekomster som er ortografisk korrekt, som når hun skriver <hunder>, <seilbåter>, <rever> og <raser>.

I motsetning til regelrett flertallsbøyning som Celina mestrer svært godt, mestrer hun ikke den uregelrette flertallsbøyningen i like høy grad. Vi har markert en av fem forekomster som korrekte i dette året i tabell 12. Dette eksemplet er av substantivet «klær».

(80) <Han liker grønt, men det betyr ikke at han har grønne *klær*.> (tekst 12, linje 10-11).

De forekomstene vi markerer som feil er forekomster av substantivene «hull», «bein» og «land»

- (81) <Frode hadde to *huller* og Jan hadde ikke noe å ta fordi den største biten av klærene er ikke større enn lua.> (tekst 7, linje 12-13).
- (82) <Hunder spiser tørrmat eller *beiner*.> (tekst 11, linje 16).
- (83) <Resten bor i andre *lander* og byer.> (tekst 13, linje 34-35).

Eksemplene markert i kursiv viser at Celina legger til bøyningssuffixen «-er» i substantiv som ikke markerer flertall på denne måten. Dette kan være tegn på at hun fortsatt prøver å tilegne seg fenomenet, og derfor overgeneraliserer bøyningen av flertall i substantiv. Da man i polsk har bøyningssuffixer for å bøye i numerus, kan det også være tegn til transfer fra morsmålet. Det siste eksemplet er et eksempel hvor hun ikke har lagt til bøyningssuffixen «-er» hvor hun egentlig skal det.

#### 4.3.3. Genus

Tabellen under viser hvor mange forekomster det er av hvert enkelt kjønn i tekstene fra første og tredje året. Samtidig markerer vi hvor mange av forekomstene som er korrekte. Det er ingen data å vise til fra andre året da vi ikke har tekster herfra.

År	Kategori	Antall forekomster hankjønn/korrekte	Antall forekomster hunkjønn/korrekte	Antall forekomster intetkjønn/korrekte
1	Bestemt form entall	12/12	0	3/3
	Ubestemt form entall	7/4	0	1/1
2	Bestemt form entall	Ingen data	Ingen data	Ingen data
	Ubestemt form entall	Ingen data	Ingen data	Ingen data
3	Bestemt form entall	26/26	5/3	6/6
	Ubestemt form entall	13/13	0	2/1

Tabell 13: Tabell som viser genus hos Celina.

#### 4.3.3.1. Første året

I Celinas første år markerer vi til sammen 23 forekomster av genus i bestemt og ubestemt form entall. Av disse er 12 hankjønn i bestemt form hvorav alle er markert som korrekt, syv i hankjønn ubestemt form, hvor fire av disse er markert som korrekt. Vi finner til sammen fire forekomster av intetkjønn. Tre av disse er bestemt form og en ubestemt form. Alle intetkjønnsbøyningene er markert som korrekt. Som analysen av de forrige informantene, viser også analysen av Celinas tekster hyppig bruk av hankjønn. Vi finner ingen eksempler på forekomster av hunkjønnsord. I tekstene til Adele og Beate fant vi flere eksempler hvor de brukte hankjønnsformen for de substantivene med felleskjønn. Celinas førsteårstekster inneholder ingen slike eksempler, men vi finner et par eksempler hvor hun bruker intetkjønnsdeterminativ i ubestemt form entall av hankjønnsord.

(84) <(lærer x) finnet *et kartong* og jeg tar hamster inn.> (tekst 4, linje 8-9).

Alle forekomstene vi markerer som feil hankjønnsbøyning i ubestemt form, er forekomster hvor det ikke er samsvar mellom determinativet og substantivet. I alle forekomstene bruker hun intetkjønnsdeterminativet «et». Variasjonen mellom determinativene «en» og «et» kan tyde på at Celina prøver å tilegne seg kunnskap om genus. I de resterende forekomstene av hankjønn i ubestemt form mestrer hun samsvar mellom determinativet og substantivet.

Den eneste forekomsten av intetkjønn i ubestemt form er substantivfrasen «et lite eple». Bestemthetsbøyning av intetkjønnsord ser det ut til at hun mestrer relativt godt, da hun har alle korrekt bøyd: <huset> (tekst 2, linje 9), <barnet> (tekst 2, linje 15) og <skolekjøkkenet> (tekst 6, linje 1).

#### 4.3.3.2. Tredje året

Tredjeårstekstene til Celina inneholder 49 forekomster til sammen. Hankjønnsbøyningen består av 26 forekomster av bestemt form entall og 13 ubestemt form entall. Vi markerer alle disse forekomstene som korrekt. Hunkjønnsbøyning finner vi fem forekomster av i bestemt form hvor vi markerer tre som korrekt. Intetkjønn har seks forekomster av bestemt form hvorav alle er korrekt, samt to forekomster av ubestemt form der en er korrekt.

Vi finner eksempler på forekomster hvor hun bruker hankjønnsbøyning i substantiv med felleskjønn. I tekst 7 bøyer hun substantivet «ku» som hunkjønn, hankjønn og intetkjønn om hverandre. I bestemt form bøyer hun det både som <kua> (hunkjønn) og <kuet>

(intetkjønn), mens hun i ubestemt form legger til hankjønnsdeterminativet «en». I samme teksten skriver hun <lua>, som er hunkjønnsbøyningen til substantivet «lue». Variasjon mellom hunkjønnsbøyning og hankjønnsbøyning i samme tekst forekommer også i tekst 11.

(85) <Valper drikker melk fra *mora* og etter 7 uker de er klar til å forlate *moren*.>  
(tekst 11, linje 8-9)

Forekomstene markert i kursiv viser at hun i samme setning varierer mellom han- og hunkjønnsbøyning av samme ord i bestemt form entall. Det er først i tredjeårstekstene vi finner forekomster av hankjønn, og det er derfor ikke unaturlig å tenke seg at det er noe hun har begynt å tilegne seg dette året. Stor grad av variasjon tyder på at hun prøver ut diverse hypoteser hun har for dette fenomenet.

Intetkjønnsbøyning i bestemt form ser ikke ut til å være en stor utfordring for Celina annet enn eksemplene med «kuet» over. Forekomstene hvor det skal være intetkjønnsbøyning i bestemt form i tredjeårstekstene har hun mestret og hun skriver bøyningensendelsen «-et» i samtlige forekomster. I en av forekomstene av intetkjønn i ubestemt form entall, skriver Celina <en fly> for «et fly». Denne forekomsten viser et eksempel hvor det ikke er samsvar mellom determinativet og substantivet.

#### 4.4. Presentasjon av elev 49

Den siste informanten er informant nummer 49 i GNIN-korpuset. Vi velger å gi denne informanten navnet Dina. På lik linje med Celina, har Dina også polsk som morsmål. Informanten har bidratt med elleve tekster fra alle tre årene. Dette gir oss muligheten til å analysere performansene fra hvert enkelt år, og se utviklingen sammenhengende. Første året inneholder tre tekster, andre året har fem og tredje året inneholder tre tekster.

##### 4.4.1. Bestemthet

I tabellen under presenterer vi de kvantitative analyseresultatene av bestemthetsbøyningen hos Dina. Her kommer det frem antall forekomster og hvor mange som er riktig, samt en prosentandel som kan være med på å tydeliggjøre utvikling. Under tabellen analyserer vi funnene kvalitativt.

År	Kategori	Antall forekomster	Antall riktige	Prosentandel riktig
1	Bestemt form entall	30	4	13,3%
	Bestemt form flertall	0	0	0%
2	Bestemt form entall	46	30	65,2%
	Bestemt form flertall	4	4	100%
3	Bestemt form entall	28	24	85,7%
	Bestemt form flertall	4	4	100%

Tabell 14: Tabell som viser bestemthet hos Dina.

#### 4.4.1.1. Første året

Tabell 14 viser 30 forekomster av bestemt form entall i Dinas første år, kun fire av disse er markert som korrekt. Det vil si at hun ikke mestrer mer enn 13,3 % av forekomstene. I de fleste forekomstene er det kun stammen til substantivet hun skriver og bøyingsendelsen uteblir.

(86) <Katarszyna hyre *telefon* og gå til *telefon*.> (Tekst 1, linje 5-6).

(87) <Han hente syltetøy og spise med *finger*. Hun også spise *syttetøy* og spise med *finger*.> (tekst 2, linje 3-5).

I forekomstene over kan ordene som er markert i kursiv bøyes i bestemt form entall. Substantivet «telefon» i det første eksemplet kan bøyes i bestemt form entall begge gangene. Det ville i det minste vært naturlig å gjøre det andre gangen det blir nevnt, da

substantivet allerede er referert til. Første gangen kan det også markeres som bestemt form, fordi det er en bestemt telefon det skrives om. Det samme gjelder i eksempel 87 hvor hun skriver om et syltetøy som spises med fingeren. «Syltetøy» nevnes tidligere i teksten, og det er derfor en kjent referanse når hun skriver det igjen.

I tekst 1 finner vi én korrekt forekomst. Dette er substantivet «dame» (tekst 1, linje 7), og hun bøyer substantivet ortografisk korrekt i dette tilfellet. Likevel finner vi én forekomst av samme substantiv hvor Dina ikke mestrer bestemthetsbøyningen. På linje 8-10 finner vi en setning hvor hun allerede har referert til damen ved flere anledninger, men ikke markerer bestemthet.

(88) <Damen ligger stryk på bluse.> (tekst 1, linje 7).

(89) <Dame gå på romm og se på bluse.> (tekst 1, 8-10).

At hun markerer bestemthet i det første eksemplet, men ikke det andre, viser variasjon og kan være et tegn på utprøving av hypoteser i forbindelse med fenomenet. Det kan også være en skrivefeil hvor hun glemmer å skrive den siste bokstaven, men vi velger å markere forekomsten som feil. Grunnen til dette er at hun gjør det samme flere steder og hun tillegger ikke noe til stammen som ser ut til å være en tydelig markering av bestemthet. Det siste ordet i begge eksemplene over, er enda en forekomst hvor Dina ikke markerer bestemthet selv om hun allerede har referert til substantivet flere ganger.

De to siste forekomstene av bestemt form entall finner vi i tekst 2 og 3, noe som vil si at det er en korrekt forekomst per tekst. Eksemplet fra tekst 2 er en ortografisk korrekt bøyning hvor Dina refererer til et bestemt kjøkken og skriver <kjøkkenet> (linje 2). Eksemplet fra tekst 3 er en forekomst hvor Dina ikke har skrevet ortografisk korrekt, men hun har tillagt en bøyningensendelse til substantivet, og hun har derfor prøvd å markere bestemthet. Vi tolker derfor eksemplet under som en forekomst hvor hun markerer bestemthet.

(90) <Gorilla se avizo og gå på jobbe.> (tekst 3, linje 10).

De resterende forekomstene i førsteårstekstene er substantiv hvor hun ikke markerer bestemthet. Vi finner ingen forekomster av bestemt form flertall eller dobbel bestemthet i førsteårstekstene hennes.

#### 4.4.1.2 Andre året

Vi har fem tekster fra Dinas andre år. Disse tekstene har 45 forekomster hvorav 28 er markert som korrekt, og dette gir oss en andel på 65,2 % korrekt. I den første teksten fra andre året ser vi flere eksempler hvor Dina kun skriver stammen til substantiv som skal bøyes i bestemt form entall. Substantivet «tre» finner vi to ukorrekte forekomster av. Vi markerer disse som feil da informanten ikke har lagt til noen stavelse for å markere bestemthet.

(91) <Per så en katt midt i *tre*.> (tekst 4, linje 4).

(92) <Han vet at han trenger ikke å hjelpe katter som er upp i *tre*.> (tekst 4, linje 12-13).

Eksempel 91 kan være vanskelig å tolke. Det er mulig at hun faktisk vil skrive substantivet i sin ubestemte form, men at hun glemmer determinativet som skal stå til substantivet. Vi velger uansett å tolke det som at hun skal skrive substantivet i sin bestemte form, fordi hun skriver om et bestemt tre i teksten sin. I eksempel 92 kan det også tolkes som at hun vil skrive «katter» i sin ubestemte form for flertall, men dette tolker vi som en skrivefeil da hun gjennom hele teksten har skrevet om en bestemt katt. Derfor markerer vi denne forekomsten som korrekt. Det siste ordet i eksempel 92 er <tre>. Dette er et substantiv som allerede er referert til i teksten, og det mangler derfor bestemt artikkel i substantivet. Den korrekte markeringen av bestemt form entall i dette eksemplet ville vært bøyingsendelsen «-et». I tekst 4 ser vi flere eksempler hvor Dina bøyer substantiv ortografisk korrekt i bestemt form entall. Substantivet «katt» går igjen. Hun hadde en variant som ble markert som korrekt i vår tabell selv om hun skrev feil.

(93) <Når Per gådt upp *katen* hoppt ned.> (tekst 4, linje 5-6)

Ulike eksempler på utprøving finner vi i flere tekster. I tekst 5 og 8 ser vi forekomster hvor eleven tilsynelatende har mestret bestemthetsbøyningen i entall for noen bestemte ord. Likevel ser vi en forekomst per tekst hvor Dina ikke har markert bestemt form entall.

(94) <Med ambulanse de hentet *moren* hans.> (tekst 5, linje 8).

(95) <Da kommt vener og *moren* hans in.> (tekst 5, linje 13-14).

(96) <*Mor* hadde noe godt til han.> (tekst 5, linje 14-15).

(97) <Moren sa at de kan ikke gjøre son for noen kan skade seg mer en deg Kasper eller dø.> (tekst 5, linje 16-18).

Eksempel 96 illustrerer forekomsten hvor eleven ikke markerer bestemthet et sted hun skal. Dina har referert til moren tidligere, samtidig som det er en bestemt person det er snakk om. Det samme ser vi i tekst 8 hvor Dina skriver <sommeren> ortografisk korrekt (linje 5-6), mens hun lenger ned i teksten skriver <somer>.

Et substantiv hvor hun kun skriver stammen er <ambulanse> ved tre anledninger (linje 7-8, tekst 5). Det står ingenting om hun har fått oppgitt dette ordet før hun begynte å skrive, men vi har sett tidligere at dette er et ord som har blitt oppgitt hos andre informanter. Det blir kun spekulasjoner om hun har fått det oppgitt eller ikke, og det blir uansett markert som feil i tabellen fordi det ikke legges til noen bøyningensendelse.

Bestemt form flertall markerer hun ved tre anledninger og alle er markert som korrekt i tabellen. Alle de tre forekomstene finner vi i tekst 6, og alle er samme variant av substantivet «klær» som kun brukes i flertall. I de tre forekomstene skriver Dina <klarene>, som vi tolker som en feilskrivning av «klærne».

Vi finner et par forekomster av dobbel bestemthet i andreårstekstene til Dina hvor hun skriver <dene dammen>, <det t-skirte> og <den hest>. I det første av disse eksemplene ser vi at hun legger riktig bestemmerledd til substantivet og at hun bøyer substantivet i tillegg. De to andre eksemplene illustrerer at hun ikke bøyer substantivene. <Det t-skirte> viser at hun i tillegg til å ikke bøye substantivet, skriver feil bestemmerledd. I dette tilfellet ville det vært korrekt å skrive «den t-skjorten/t-skjorta».

#### 4.4.1.3 Tredje året

Dinas tredje år inneholder 28 forekomster av bestemt form entall. 23 av disse forekomstene er markert som korrekte. Dette gir oss en prosent på 85,7 %. Hun mestrer bøyning av substantiv i bestemt form relativt godt, og alle feilene vi har markert finner vi i en tekst.

(98) <Bøken var så gøy at han har glemt hele tulle.> (tekst 11, linje 9-10).

Eksempelet over viser hvor vi har valgt å skille skrivefeil fra bøyingsfeil. Man kan tolke setningen som at hun vil skrive «bøkene», men vi må ta hensyn til at disse tekstene er skrevet for hånd, og det kan derfor være enklere å gjøre slurvefeil. Vi tolker derfor



forekomsten som korrekt bøydd, men at en slurvefeil har ført til at hun skriver «ø» istedenfor «o» i stammen.

Tekst 11 har også to forekomster som vi velger å markere som feil.

- (99) <Gutten tenkte å lige bøtten opp på *dørene* og når søsteren kommer tilbake faller bøtten på hun.> (linje 6-8).
- (100) <Så ringte postman på *dørene*.> (Linje 10).
- (101) <Janek gikk son som ingen ting å opne *døren*.> (linje 10-11).

Grunnen til at vi velger å markere de to første eksemplene som bøyingsfeil er fordi hun bøyer feil to forskjellige steder i samme tekst. Hun skriver substantivet «dør» i bestemt form flertall istedenfor entall i de to første eksemplene. Selv om hun legger til en bøyingsendelse, markerer vi det som feil bøyning. I det siste eksemplet mestrer hun tilsynelatende dette fenomenet ved at hun korrekt skriver substantivet i bestemt form entall. Dette kan anses som en utprøving av fenomenet og kan være et godt tegn da Dina fortsatt arbeider aktivt med å tilegne seg dette. De resterende to feilene hun gjør i forbindelse med fenomenet, er at hun kun skriver stammen til substantivene.

Bøyning i bestemt form flertall finner vi fire forekomster av i tredjeårstekstene til Dina. Alle forekomstene er markert som riktig.

- (102) <Jeg er glad for at *venne* mine er positiv om det og støtter meg.> (tekst 10, linje 16-17).

I eksemplet kan vi se at hun markerer bestemthet ved å legge et suffiks til stammen, som i dette tilfellet kun er vokalen «e», og vi har derfor markert det som riktig. Hun mestrer flertallsbøyning av bestemt form relativt godt ellers. Vi velger derfor å tolke forekomsten som en skrivefeil og ikke en bøyingsfeil. De siste forekomstene av flertallsbøyning i bestemt form er ortografisk korrekt bruk hvor hele bøyingsendelsen «-ene» legges til stammen. Disse forekomstene er «pengene», «sangene» og «drømmene».

Dobbel bestemthet finner vi et par eksempler på, og disse bruker hun korrekt:

- (103) <Jeg synes *dene jobben* er veldig interessant.> (tekst 10, linje 11).
- (104) <Jeg synes *denn jobben* er perfekt for meg.> (tekst 10, linje 17-18).

I begge eksemplene bruker Dina korrekt bestemmerledd, samt at hun bøyer substantivet korrekt.

#### 4.4.2. Numerus

Tabellen under viser antall forekomster og antall korrekte, samt en prosentandel for korrekte forekomster. Dinas førsteårstekster inneholder ingen forekomster av verken regelrett eller uregelrett flertallsbøyning, og vi kommenter ikke dette ytterligere med et eget delkapittel.

År	Kategori	Antall forekomster	Antall riktige	Prosentandel riktig
1	Regelrett flertrallsbøyning	0	0	Ingen forekomster
	Uregelrett flertallsbøyning	0	0	Ingen forekomster
2	Regelrett flertrallsbøyning	8	8	100%
	Uregelrett flertallsbøyning	4	4	100%
3	Regelrett flertrallsbøyning	4	4	100%
	Uregelrett flertallsbøyning	0	0	Ingen forekomster

Tabell 15: Tabell som viser numerus hos Dina.

##### 4.4.2.1. Andre året

Fra å ikke finne noen forekomster av ubestemt form flertall i førsteårstekstene til Dina, finner vi i hennes andre år åtte forekomster av regelrett flertallsbøyning og fire forekomster av uregelrett. Alle forekomstene er korrekt bøyd. Andreårstekstene hennes gir oss et godt grunnlag for å antyde at kompetansen knyttet ubestemt form flertall er god. Av de uregelrette flertallsbøyningene er samtlige ortografisk korrekt bøyd. Hun skriver <gutter>, <venner>, <bygninger>, <turister> ortografisk korrekt. De uregelrette flertallsbøyningene er som nevnt også korrekte, og forekomstene vi finner er substantivene «barn», «folk» og

«klær». To av forekomstene er av sistnevnte, og i begge disse forekomstene har hun skrevet feil vokal. Hun har byttet ut «æ» med «a» og hun skriver altså <klar>.

#### 4.4.2.2. Tredje året

De tre tredjeårstekstene til Dina inneholder fire forekomster av regelrett flertallsbøyning hvorav alle er markert som korrekt. Uregelrett flertallsbøyning finner vi ingen forekomster av. Tre av fire forekomster er av substantivet «penge» og hun skriver <penger>. Siste forekomsten er av substantivet «konsert». Få forekomster av ubestemt form flertall i tredjeårstekstene gir oss mindre grunnlag for å antyde noe om informantens kompetanse om numerus. Naturligvis gir performansen oss en viss innsikt ved at hun både i andre og tredje året får 100 % uttelling på forekomstene.

#### 4.4.3. Genus

Tabellen under viser antall forekomster av de tre kjønnene vi har i norsk substantivbøyning. Den viser også antall korrekte forekomster.

År	Kategori	Antall forekomster hankjønn/korrekte	Antall forekomster hunkjønn/korrekte	Antall forekomster intetkjønn/korrekte
1	Bestemt form entall	1/1	0	2/2
	Ubestemt form entall	4/4	0	2/1
2	Bestemt form entall	25/25	0	3/3
	Ubestemt form entall	19/18	1/1	2/2
3	Bestemt form entall	25/25	0	0
	Ubestemt form entall	6/6	0	0

Tabell 16: Tabell som viser genus hos Dina.

#### 4.4.3.1. Første året

Første året til Dina er ikke særlig innholdsrikt knyttet til genus. I de tre tekstene vi har fra hennes første år finner vi fire forekomster av hankjønn i ubestemt form og én av bestemt form. Alle er markert som korrekte. Vi finner to forekomster av intetkjønn i bestemt form og begge er korrekte. Til slutt markerer vi to forekomster av intetkjønn i ubestemt form der én markeres som korrekt.

Av de fire forekomstene av hankjønn i ubestemt form entall, er det en av de som også kunne vært hunkjønn. Dina velger å bruke hankjønnformen «en dame» (tekst 1, linje 1-2). De resterende hankjønnbøyningene i ubestemt form er «en natt», «en hatt», «en dag». I tekst 1 er det en forekomst som skal være intetkjønnsbøyning, men hvor Dina skriver <en hjem> istedenfor «et hjem» (linje 1). Den forekomsten av intetkjønn i ubestemt form er korrekt. Her skriver Dina <et bursdagsbesøk> (tekst 1, linje 4). De to forekomstene av intetkjønnsbøyning i bestemt form entall finner vi i tekst 1 og 2. Begge de to forekomstene er riktig bøyd i forbindelse med genus.

(105) <og di ta van på *huset*. (tekst 1, linje 13).

(106) <Michal og Patycja gå på *kjøkkenet* og opne kjøleskap.> (tekst 2, linje 2-3).

#### 4.4.3.2. Andre året

Vi har markert 49 forekomster av bøyning i ubestemt og bestemt form entall knyttet til genus. Hankjønnbøyningen er sterkt representert med 44 av forekomstene hvorav 25 er bestemt form entall, mens 19 av forekomstene er ubestemt form entall. I den bestemte formen markerer vi alle som korrekt, mens 17 av 19 forekomster er korrekt i ubestemt form. Det er en forekomst av hunkjønn i ubestemt form entall, og denne markerer vi som riktig. Intetkjønnsbøyningen har to i bestemt form og to i ubestemt form. Alle er korrekte.

I likhet med de andre informantene, er det hyppig bruk av hankjønnbøyning i substantiv med felleskjønn. En gjenganger hos alle informantene har vært å bruke hankjønnformen til substantivene «jente» og «dame» hvilket selvsagt ikke er feil, men begge disse substantivene kan også bøyes som hunkjønn. Likevel velger de ofte å skrive hankjønnsdeterminativet til substantivene i ubestemt form. Dina gjør også dette, men varierer mellom hun- og hankjønnsdeterminativene.

(107) <Det var en gutt og *ei jente*.> (tekst 4, linje 2-3)

(108) <Det var en gang *en jente* som het Zuzanna.> (tekst 6, linje 2).

Variasjon fra de to tekstene viser tegn til at hun muligens utprøver hunkjønnsbøyningen, men at den ikke ennå er helt tilegnet. Forekomster av hunkjønn i bestemt form entall er det ingen av, men det er forekomster av substantiv med felleskjønn som får hankjønnsbøyning i bestemt form. Disse forekomstene er av de samme substantivene som er nevnt over, da Dina gjentatte ganger i løpet av andre året skriver <damen> og <jenten> istedenfor «dama» og «jenta». Begge forekomstene av intetkjønn er korrekt da hun i ubestemt form har samsvar mellom determinativet og substantivet når hun skriver <et sted>, og i bestemt form legger bøyningensendelsen «-et» til stammen.

#### 4.4.3.3. Tredje året

I Dinas tredjeårstekster finner vi ingen forekomster av hunkjønn eller intetkjønn. Alle 31 forekomster er hankjønn (25 bestemt form entall og seks ubestemt form entall). Selv om det ikke er noen forekomster av hunkjønn, er det mange forekomster med felleskjønn hvor Dina velger hankjønn istedenfor hunkjønn. Substantiv som «damen» er en gjenganger i tredjeårstekstene også, men det er nå enda flere eksempler på forekomster som kunne vært hunkjønn. I tekst 9 bruker hun blant annet hankjønnsbøyningen til substantivet «mor», og skriver derfor <moren> (tekst 9, linje 2 og 3) i bestemt form. Hun skriver også <vesken> i bestemt form (tekst 9, linje 9 og 11). Substantiv som «bøtte», «dør», «bok», «søster» skriver hun flere ganger i både i bestemt og ubestemt form entall i tekst 11. Det er samsvar mellom determinativet og substantivet i alle forekomster av ubestemt form, og hun ser i stor grad ut til å ha mestret dette.

## 5.0. Oppsummering og diskusjon

Innledningsvis i studien gjorde vi en gjennomgang av andrespråksforskningen i et historisk perspektiv hvor vi fikk et innblikk i hvordan synet på andrespråksinnlæringen har utviklet seg over tid. Vi har vært inne på sentral forskning på fagfeltet med relevans for vår studie. Som vi har vært inne på, har vi beveget oss fra et mer behavioristisk syn på innlæring av språk, til Chomsky og Åfarli sine tanker om en universalgrammatikk. Mellomspråksteori er sentralt når man skal analysere elevtekster skrevet av innlærere med norsk som andrespråk, og vi har derfor redegjort for generelle trekk ved mellomspråk. For vår oppgave har spesielt variasjon og feilformer vært sentrale termer, fordi dette gir oss «bevis» på at elevene fortsatt er i en innlæringsprosess. Feilene informantene gjør i elevtekstene, trenger ikke å være et tegn på mislykket læring, men representerer heller utprøving av forskjellige hypoteser. I den behavioristiske språkdidaktikken ønsket de å se helt vekk fra morsmålet fordi de mente det virket forstyrrende på innlæringen (Hilditch & Aarsæther, 2008). I kapittel 2.2.1. forklarer vi at man kan skille mellom to typer feil hos innlærere. Den ene formen for feil er de som ikke forstyrrer forståeligheten av det innlæreren prøver å skrive eller si, mens den andre formen er de som forstyrrer forståeligheten. Feilene som ikke forstyrrer, er vanskeligere å kvitte seg med grunnet færre tilbakemeldinger dersom man blir forstått. Variasjon og feiltyper er viktig for lærere i didaktiske situasjoner. Dette gir grunnlag for videre respons til elevene. Selinkers teori om transfer fra morsmålet er sentral for vår oppgave da vi undersøker elever med morsmål fra to forskjellige sider av den typologiske skalaen. Tanken hans om transfer fra morsmålet går ut på at innlæreren tar med seg kunnskaper om førstespråket ved tilegnelsen av andrespråket. Dette vil i vårt tilfelle kunne føre til forskjellige mellomspråk hos de polske elevene sammenlignet med elevene som har karen som morsmål. Informantene med karen som morsmål vil, som omtalt i 2.5.1., ikke ha noen kjennskap til bestemthet, numerus eller genus. De polske innlærerne har kjennskap til numerus og genus fra morsmålet, men ikke bestemthet på samme måte som i norsk (jf. 2.6.1.).

For å kunne svare på problemstillingen best mulig, har vi analysert elevtekstene både på en kvantitativ og en kvalitativ måte som beskrevet i delkapittel 3.4. I resten av dette kapitlet vil vi oppsummere og diskutere utviklingen til hver enkelt elev, før vi sammenligner

informantene med de respektive morsmålene. På bakgrunn av analyseresultatene vil vi svare på forskningsspørsmålene denne studien undersøker.

### 5.1. Adeles utvikling

Tallene vi presenterte i analysen av Adeles tekster, viste en tydelig utvikling over de tre årene. Økningen i forbindelse med bestemthet var ikke bare markant i prosent, men også i antall forekomster per tekst. Hennes tredje år inneholdt halvparten så mange tekster, men omtrent samme antall forekomster og korrekte forekomster. Utviklingen fra andre til tredje år var ikke like betydelig i prosent, som vi så i tabell 5, og tydet på at utviklingen stagnerte. Til tross for en liten prosentvis økning, viste de kvalitative analyse at hun mestret bestemthetsbøyningen ortografisk bedre enn de foregående årene. Bøyningsendelsene for bestemthet var mindre tilstedeværende i hennes første år hvor hun ofte forenklet bøyningen og kun skrev stammen til substantivet. Dette gjorde hun ikke bare første gangen hun nevnte et substantiv i tekstene sine, men også videre etter substantivet allerede ble referert til. Forekomstene av bestemthet i Adeles førsteårstekster besto i stor grad av stamme+«e» som for eksempel <balle> for «ballen». Dette viste tegn til at hun overgeneraliserte «-e»-endelsen som bestemthetsendelse, og derfor skrev dette i en stor andel av forekomstene spesielt første og andre året.

Tredjeårstekstene hennes var i større grad preget av bestemthetsbøyning, og tydet på en bedre forståelse for markering av bestemthet. Dette gjaldt også i forekomster av dobbel bestemthet hvor Adele de foregående årene skrev stammen til substantivet. Tekstene inneholdt hyppigere ortografisk korrekte forekomster enn de tidligere årene, men endelsene varierte fortsatt. Inkonsekvens og variasjon kjennetegner mellomspråk, noe vi så tydelig i forbindelse med alle bøyningskategoriene.

Med utgangspunkt i dataene vi hentet ut kvantitativt og sorterte i tabell 6 i forbindelse med numerus, så vi en tydelig prosentvis økning fra første til tredje år. I tredjeårstekstene til Adele fant vi få forekomster av de to kategoriene for ubestemt form flertall. Det ga oss et dårligere grunnlag for å uttrykke oss om kompetansen hennes. Likevel viste de korrekte forekomstene ortografisk korrekt bøyning. De to foregående årene gjorde hun i større grad som i bestemthetsbøyningen, og skrev stamme+«e» istedenfor stamme+«er». Første året

kunne vi også se noen eksempler hvor bøyningsendelsen for ubestemt form flertall ble brukt der det ikke skulle. Det viste tegn til overgeneralisering, noe vi i 2.2.1. omtalte som svært vanlig i mellomspråkstekster. Variasjoner og feilformer som dette kunne tyde på at innlæreren prøvde å tilegne seg fenomenet. Dette gjorde hun i andre året også. Flere av de korrekte forekomstene skrev hun stamme+«e», og viste korrekt tankegang i forbindelse med morfologien. Vi fant ingen feil knyttet til de uregelrette flertallsbøyningene i noen av tekstene, og kan på generelt grunnlag si at innlæreren så ut til å mestre dette svært godt.

Til at Adele ikke er vant til genus som en kategori i morsmålet, så hun ut til å mestre dette godt allerede det første året. Her brukte hun konsekvent hankjønnsbøyning i substantiv med felleskjønn. Dette gjaldt både i ubestemt og bestemt form entall. Adele mestret i stor grad å bruke korrekt bøyningsendelse i felleskjønn og intetkjønn. Samtidig mestret hun samsvar mellom determinativ og substantiv i ubestemt form entall. Hun brukte nesten bare hankjønnsbøyningen i bestemt form. Dette kan være av fonologiske grunner fordi norskopplæringen hennes har vært i bergensskolen. I substantiv med felleskjønn bruker bergensk hankjønnsbøyning konsekvent i dagligtalen (jf. 2.4.2.). Hunkjønnen falt muligens bort i tekstene fordi hun kun har arbeidet med å få på plass hankjønnsformen for å gjøre tilegnelsen av grammatikken enklere.

Knyttet til bøyning i hunkjønn så vi utvikling fra første til andre året ved at vi fant to forekomster av bestemt form entall. Begge disse forekomstene var av samme substantiv. Utprøving av bøyning med hunkjønnsendelser viste tegn til at dette var noe hun prøvde å tilegne seg.

At Adele i større grad prøvde seg frem og varierte bøyning av bestemthet, numerus og genus, kan anses som positive tegn. Som omtalt i 2.1., kan større grad av variasjon, feiltyper og feilformer være et godt tegn da det tyder på at innlæreren arbeider med å tilegne seg et bestemt fenomen. Dette gjaldt for eksempel genusbøyningen hvor hun i andre og tredje året i større grad prøvde seg frem med hankjønnsbøyning. Hvorvidt man bruker han- eller hankjønnsbøyning er ikke så viktig i bokmål. Det er uansett et godt tegn at hun prøvde å tilegne seg denne kategorien. Transfer fra morsmålet og den tverrspråklige innflytelsen kom tydeligere frem i førsteårstekstene hvor hun i større grad ikke bøyde substantivene. Informanten tilegnet seg norske bøyingsmønstre gradvis fra år til år, samtidig som typologiske trekk fra morsmålet i større grad forsvant fra tekstene.



## 5.2. Beates utvikling

Tekstene fra første året inneholdt kun én korrekt forekomst av bestemt form entall, og vi så ingen tegn til at dette er noe hun har tilegnet seg på dette stadiet. Dette kan anses som naturlig da hun hadde kort botid i Norge og morsmålet hennes ikke inneholdt bestemthet som kategori ved substantivbøyning. I hennes tredje år skrev hun lengre og mer komplekse tekster, noe som også kjennetegner innlærere av et mellomspråk som omtalt i 2.1.

Tredjeårstekstene inneholdt større grad av bestemthetsbøyning og fra å ha kun én korrekt forekomst første året i bestemt form entall, mestret hun bestemthetsbøyningen svært godt i sitt tredje år. Selv om Beate så ut til å mestre bestemthetsbøyningen godt, var det også tegn til variasjon i tredjeårstekstene.

I tekstene til Beate fant vi lite bruk av ubestemt form flertall, spesielt regelrett flertallsbøyning. Da vi hadde såpass lite datagrunnlag knyttet til den regelrette flertallsbøyningen, har vi dårlig utgangspunkt for å antyde noe om kompetansen knyttet til denne bøyingskategorien. Funnene fra materialet kan ikke fortelle mye om denne informantens eventuelle utvikling eller tilegnelse av fenomenet. Ser vi direkte på prosenten var det en negativ utvikling fra første til tredje året. Vi valgte likevel å ikke ta dette i betraktning. Den ene forekomsten hun hadde fra tredje året var et eksempel hvor hun skrev et tallord foran substantivet, noe som ligner på det man gjør i morsmålet. Dette kan være grunnen til at hun ikke bøyde selve substantivet. I karen markeres mengde ved tallord etter substantivet. Tekstene hennes inneholdt som nevnt få forekomster, og i elevtekstanalyser er det viktig å huske på at elever muligens kan mer enn det som kommer frem i tekstene (jf. 3.0.).

Uregelrett flertallsbøyning bøyde innlæreren alle forekomstene korrekt, og dette ga oss grunnlag til å antyde at kompetansen hennes var god både i første og tredje året. De uregelrette flertallsbøyningene informanten brukte var forekomster av substantiv hvor man ikke trenger å tillegge noen bøyningssuffiks. De uregelrette flertallsbøyningene hvor man ikke legger til et suffiks til stammen kan virke kjent for Beate fordi hun ikke bøyer substantiv i morsmålet. Når man lærer seg reglene for flertallsbøyningen i norsk, vil det være naturlig å overgeneralisere «-er» endelsen i tekstene. Dette gjorde ikke Beate.

Alle forekomstene vi finner av genus i førsteårstekstene til Beate er hankjønnord. Grunnen til liten grad av bøyning knyttet til genus, kan være fordi hun ikke hadde tilegnet seg dette som en egenskap ved substantiv så tidlig i opplæringen. I karen kategoriseres ikke substantiv etter genus og hun har derfor ingen forkunnskaper om dette fenomenet fra morsmålet. I tabell 10 kom det frem hyppigere bøyning knyttet til genus i tredje året. Likevel brukte Beate fortsatt konsekvent hankjønnbøyningen i substantiv med felleskjønn. Tredje året fant vi flere eksempler på variasjon og feilformer av intetkjønnbøyningen. Forekomster som skulle hatt intetkjønnsendelser, fikk hankjønnendelser. Variasjonen kan være et positivt tegn på at hun arbeidet med å tilegne seg bestemthetsbøyningen i genus. Beate kunne se ut til å være på et stadium hvor bøyning og genus fortsatt utgjorde en stor utfordring, og hun var derfor i en utprøvningsfase. Informanten viste kjennskap til at genus er en iboende egenskap ved substantiv, men bøyningensendelsene varierte i intetkjønnbøyningen. Hunkjønnbøyning var ikke tilstedeværende i noen av tekstene. Hvorvidt Beate ikke brukte det fordi hun ikke mestret det eller om det var et bevisst valg, vil ikke være mulig for oss å antyde kun ved hjelp av performanseanalyse. Imidlertid kan det tenkes at Beates tilegnelse av genus ble forenklet ved at hun fokuserte på hankjønnbøyningen.

### 5.3. Celinans utvikling

Første året til Celina inneholdt liten grad av bestemthetsmarkering, men vi kunne se tegn til utprøving. Som omtalt i 4.3.1.1., fant vi eksempler hvor hun har skrevet <trappe> og <trappa>. Begge ble markert som korrekte, men vi så to forskjellige bøyningensendelser. Substantiv som skal bøyes i bestemt form entall skrev hun til tider kun som stammen, mens hun noen ganger la til den korrekte bøyningensendelsen. Dette tydet på at hun var i en utprøvningsfase. Informanten befant seg i en startfase knyttet til tilegnelsen av fenomenet. Tredje året fant vi betydelig færre forekomster av bestemt form entall og flertall, men en markant økning i antall korrekte forekomster. Celina så ut til å ha tilegnet seg bestemthet som bøyningenskategori. Selv om vi kunne se at innlæreren hadde tilegnet seg bestemthet, varierte hun bøyningensendelsene i forbindelse med genus. Vi fant flere forekomster hvor informanten brukte intetkjønnbøyning i substantiv med felleskjønn, og hun la altså til

bøyningsendelsen «-et» istedenfor «-en» eller «-a» i entall. Ifølge tabell 11 mestret hun bestemt form flertall i 92,3 % av forekomstene. Dette kan være et godt grunnlag til å påstå at Celina hadde tilegnet seg fenomenet. Performansen gir ikke full innsikt i innlærerens kompetanse, og det er mulig at hun uten slurv kunne klart den siste forekomsten også. Celina mestret bestemthetsbøyningen i flertall i nesten alle forekomstene. Analyseresultatene viste stor utvikling fra første til tredje året i forbindelse med bestemthet.

På lik linje med norsk substantivbøyning, har man i polsk numerus som bøyingskategori. Numerus markeres i begge språk ved et suffiks som tillegges substantivet, som omtalt i 2.6.1. Celina har muligens innebygde kunnskaper om fenomenet fra morsmålet. Allerede fra første året så hun ut til å mestre flertallsbøyning i ubestemt form relativt godt. Tallene fra første året kunne indikere at Celina hadde overført sin eksisterende kompetanse om flertallsbøyning fra morsmålet. Dette kan være en grunn til at hun mestret dette godt i norsk også. Den uregelrette flertallsbøyningen inneholdt en stor andel overgeneralisering av «-er»-endelsen de siste året. I delkapittel 2.2. omtalte vi Selinkers *interlanguage*-teori fra 1972 hvor transfer fra morsmålet hadde en sentral rolle. Analyseresultatene våre viste at Celina skrev endelsen hvor hun ikke skulle gjøre det, og dette kan også tyde på tverrspråklig innflytelse fra polsk. Uregelrett flertallsbøyning har hatt en negativ utvikling fra første til tredje året. Tabell 12 viste stor utvikling fra første til tredje året i forbindelse med regelrett flertallsbøyning. 100 % av forekomstene fra tredje året markerte vi som korrekt, og det så nærmest ut som Celina mestret fenomenet.

Celina hadde også eksisterende kunnskaper om genus fra morsmålet. Likevel fant vi ingen forekomster av hunkjønn i tekstene fra første året. Selv om hun hadde eksisterende kunnskaper om at substantiv kategoriseres etter kjønn fra morsmålet, varierte hun mellom riktig og feil determinativ i ubestemt form entall. En av tre forekomster av hankjønnsbøyning i ubestemt form entall skrev Celina determinativet «et» istedenfor «en» foran. Hankjønnsbøyning i bestemt form entall mestret innlæreren godt, og alle forekomstene i første året ble bøyd korrekt. Informanten mestret alle forekomstene av intetkjønn hvor hun skulle bøye substantiv i bestemt form. Tredje året varierte hun i liten grad mellom hunkjønns- og hankjønnsbøyningen til substantiv med felleskjønn. Hun gjorde få feil i forbindelse med samsvar mellom determinativ og substantiv i tredje året, og bøyningsendelse i bestemt form knyttet til kjønn. Det er kun et par forekomster av et

substantiv med felleskjønn hvor hun brukte intetkjønnsendelse i bestemt form.

Analyseresultatene våre viste ingen feil det tredje året i forekomster av substantiv som skal ha intetkjønnsbøyning, med unntak av en forekomst der det ikke er samsvar mellom determinativ og substantiv, hvilket vi drøfter ytterligere i 5.6.

Substantivbøyningen i elevtekstene til Celina hadde i all hovedsak en positiv utvikling fra første til tredje året, og hun mestret til slutt alle kategoriene godt med visse unntak.

Bestemthetskategorien tilegnet hun seg godt selv om hun ikke hadde kunnskaper om dette fra tidligere.

#### 5.4. Dina utvikling

Tallene fra tabell 14 viste en progressiv utvikling fra hvert år. Tekstene fra første året til Dina inneholdt lite bestemthetsbøyning, og hun skrev i stor grad bare stammen til substantivet.

Vi kunne se tegn til utprøving av bestemthetsbøyning i hver tekst. Alle substantivene informantene bøyde i hankjønn i første året, skrev hun kun stamme+«e». Det så ut til at Dina var i et tidlig stadium knyttet til tilegnelsen av bestemthet. I andre året kom det tydelig frem at Dina delvis hadde tilegnet seg bestemthet som bøyingskategori. Det var fortsatt variasjon mellom å kun skrive stammen, stamme+«e» og hele bøyingsendelsen, hvilket tydet på at Dina fortsatt arbeidet med å tilegne seg fenomenet.

Alle forekomstene i bestemt form flertall var av samme substantiv. Dermed er det ikke nok grunnlag for å antyde at dette er noe informantene har tilegnet seg helt. Alle forekomstene var «klær», hvilket er et substantiv man kun bruker i flertall. Siste året mestret hun alle forekomstene knyttet til bestemt form flertall. Tre av fire forekomster var ortografisk korrekt bøyd. Den siste forekomsten tolket vi også som morfologisk riktig til tross for at deler av bøyingsendelsen forsvant (jf. delkapittel 4.4.1.3.). Selv om eleven i tredje året var på god vei til å tilegne seg fenomenet, var det ikke feilfritt. Tredje året mestret Dina bøyning av bestemt form entall svært godt. Det var kun to forekomster hvor det ikke ble markert bestemthet og to forekomster hvor hun bøyde feil. De to forekomstene der Dina bøyde feil, skrev hun substantivet «dør» i bestemt form flertall istedenfor entall. Det var tegn til overbruk av flertallsendelsen, og dette var enda et eksempel på at informantene fortsatt prøvde å tilegne seg bestemt form. I delkapittel 2.6.1, så vi at det polske ordet for «dører»

kun brukes i flertall, noe som også kan forklare hvorfor hun bøyde substantivet feil. Det kan muligens være et tegn på transfer. Bestemthet var innlæreren på god vei til å mestre da hun tredje året i stor grad bøyde ortografisk korrekt, selv om dette var et ukjent typologisk trekk fra morsmålet.

Analyseresultatene viste ingen forekomster fra første året knyttet til regelrett og uregelrett flertallsbøyning i ubestemt form. At det ikke var noen forekomster av ubestemt form flertall i førsteårstekstene hennes, kan være fordi hun ikke trengte det i tekstene. Andre året fant vi flere forekomster av både regelrett og uregelrett flertallsbøyning. Alle ble markert som korrekt, og alle forekomstene av regelrett flertallsbøyning var ortografisk korrekt bøyning i ubestemt form flertall. Dette er en tydelig utvikling fra første året. Selv om hun ikke brukte ubestemt form flertall i første året, mener vi at man kunne se en utvikling i form av at hun faktisk tok i bruk fenomenet i andre året. Tredje året markerte vi også alle forekomstene som korrekt. Tatt i betraktning at hun mestret den regelrette flertallsendelsen for ubestemt form godt både i første og andre året, mener vi at det er grunnlag for å antyde at informanten er på god vei til å mestre dette fullstendig i norsk. Uregelrett flertallsbøyning fant vi ingen forekomster av tredje året, men basert på performansen fra andre året, så det ut til at hun klarte å skille mellom uregelrett og regelrett flertallsbøyning. Som omtalt i 2.2., er det ikke sjelden at mellomspråk inneholder overgeneralisering, noe Dina unngikk i sin performanse av ubestemt form flertall.

Vi ser desidert størst bruk av hankjønnord i alle tekstene, og hun unngikk hankjønnbøyning i samtlige forekomster av substantiv med felleskjønn unntatt i et tilfelle i andre året. Første året fant vi en forekomst hvor Dina brukte hankjønn-determinativ for et intetkjønnord, hvilket tydet på usikkerhet og inkonsekvens. Inkonsekvens er et særdeles kjent trekk ved mellomspråkstekster, og man kunne se dette gjennom variasjon. Andre året mestret hun samsvar mellom determinativet og intetkjønnsubstantivet «sted», men vi har ikke nok grunnlag til å påstå at hun hadde tilegnet seg dette ennå. I bestemt form entall hadde hun heller ikke mestret den fulle intetkjønnsendelsen ved noen av forekomstene fra andre året. Hun skriver kun stamme+«e» og glemmer den siste bokstaven. Grunnen til dette kan være at hun skrev det fonologisk, og derfor ikke skrev «t» fordi den forsvinner i uttalen. Vi markerte dette som en korrekt forekomst i tabell 16 fordi hun skrev det morfologisk og

fonologisk korrekt. Om bestemt form av intetkjønn er noe hun mestret på dette stadiet, har vi for lite datatilfang til å konkludere med.

Substantivbøyningen i tekstene til Dina har hatt stor utvikling fra første til tredje år. Spesielt ubestemt form flertall så hun i andre og tredje året ut til å ha full kontroll på. Dette er en bøyingskategori som tillegges et suffiks i norsk og polsk, og det er muligens derfor hun tilegner seg fenomenet fort. Som omtalt i 2.4.1., ser vi at bøyning av numerus og bestemthet er en typologisk markerthet i norsk. Dinas forkunnskaper fra bøyning i polsk kan ha gitt henne forutsetninger for tilegnelse av bøyingskategorier i norsk. Dette kan være en av grunnene til at også bestemthet er noe hun utviklet og tilegner seg fort, selv om dette ikke er et typologisk trekk i polsk. Hankjønnbøyningen i norsk mestret hun godt og velger nesten alltid dette i substantiv med felleskjønn.

## 5.5. Sammenligning av morsmålene

Grunnen til at det var en så markant utvikling fra første til tredje året hos mange av informantene kan være på bakgrunn av teorien til Cummins (1981). Den går, som nevnt i 2.1.3., ut på at det tar omtrent to år for en innlærer å tilegne seg et mellomspråk, og at det tar mellom fem og syv år å tilegne seg et akademisk språk. Det var en generell progressiv utvikling av de grammatiske fenomenene til informantene. I dette kapitlet sammenligner vi funnene hos informantene med karen og polsk som morsmål. Vi vil se om det er et skille mellom innlærere som har et analytisk og et syntetisk språk som morsmål.

Gjennom arbeid med teorikapitlet dannet vi oss hypoteser knyttet til informantenes utvikling og mestring i forbindelse med de tre bøyingskategoriene bestemthet, numerus og genus. Hypotesene våre gikk ut på at de polske informantene ville utvikle bøyingskategoriene bedre, og ha en raskere utvikling enn innlærerne med karen som morsmål. Dette er fordi polsk inneholder mer bøyning enn karen som har liten grad av bøyning.

I forbindelse med bestemthet så det ut til at informantene med begge morsmålene mestret dette nesten likt. Adele og Beate med karen som morsmål hadde henholdsvis 27,7 % og 0,04 % riktig bestemthetsmarkering i entall. Celina og Dina hadde 20 % og 13,3 % korrekt.

Flertallsbøyningen var det ingen av informantene som brukte det første året, med unntak av

Celina. Hun hadde én forekomst, og denne markerte vi som feil. Prosentandelene i tabellene om bestemthet viste ganske lik utvikling hos alle informantene fra år til år. Med utgangspunkt i tabellene, så vi ingen betydelig forskjell på det analytiske og syntetiske morsmålet i form av tilegnelse og utvikling. Adele hadde høyere prosent korrekt i bestemt form entall enn Dina i andre året, mens det var omvendt i bestemt form flertall. Tredje året hadde de to polske elevene henholdsvis 86 og 85,7 % korrekt bestemthetsbøyning i entall og 92,3 og 100 % korrekt i bestemt form flertall. Informantene med karen som morsmål hadde 100 % korrekt i bestemt form flertall, og i bestemt form entall hadde Beate 86 % korrekt. Det skilte lite i tallene fra de forskjellige morsmålene. Tredje året hadde derimot Adele 75 % korrekt, som var lavest av de fire informantene. Dette var den eneste tydelige forskjellen. Vi kommer nærmere inn på sammenligningen av bestemthet i delkapittel 5.1.1. hvor vi sammenligner funnene fra vår studie med Nordangers.

Numerus er, som tidligere nevnt, en bøyingskategori som finnes i polsk på lik linje med norsk. Det eksisterer ikke i karen og her dannet vi oss en hypotese om det ville være en stor forskjell mellom morsmålene. Sett ut av tabellene fra første året, hadde en av de polske innlærerne høyere prosent riktig knyttet til regelrett flertallsbøyning enn de med karen som morsmål. Adele har 40 % og Beate har 33,3 % riktig. Celina har 64,3 % riktig og Dina hadde ingen forekomster. Uregelrett flertallsbøyning har alle informantene bøyd korrekt, med unntak av Dina som manglet forekomster. At Dina ikke hadde forekomster i første året, betyr absolutt ikke at hun ikke mestret det. Det kan hende hun ikke trengte å bruke fenomenet. Tabell 15 viste oss at hun mestret alle forekomstene av ubestemt form flertall 100 % andre og tredje året.

At de polske innlærerne mestret regelrett flertallsbøyning godt, kan være fordi det typologiske trekket også finnes i polsk og innlærerne derfor hadde eksisterende kunnskap om bøyningen. Det andre året manglet det, som tidligere nevnt, data på to av informantene. Adele hadde 77,8 % korrekt og Dina har 100 % korrekt regelrett flertallsbøyning og begge hadde 100 % korrekt uregelrett flertallsbøyning. Dette var enda et eksempel på at innlæreren som var kjent med dette fra morsmålet mestret dette bedre i norsk enn innlæreren som ikke var kjent med fenomenet fra før. Det siste året ser vi i tabellen at nesten alle informantene mestret enten regelrett eller uregelrett flertallsbøyning. Adele hadde 100 % innenfor begge kategoriene. Beate hadde en forekomst av regelrett flertall

som ble markert feil. Dette ga en prosentandel på 0 og viste en negativ utvikling fra første året. Uregelrett flertallsbøyning mestret hun 100 %. Både Celina og Dina mestret den regelrette kategorien 100 %. Celina hadde negativ nedgang fra første året og hadde 20 % korrekt av uregelrett flertallsbøyning. I tekstene til Celina var det den samme feilen som var gjentakende, som beskrevet i delkapittel 4.3.2. Dina hadde ingen forekomster av dette i tredje året.

Analyseresultatene viste oss at innlærerne med karen som morsmål mestret den uregelrette flertallsbøyningen bedre enn den regelrette. Dette kan være fordi de fleste uregelrette bøyningene som ble tatt i bruk, blir skrevet likt som substantivets stamme. For eksempel forekomster av substantivet «barn», hvor innlærerne ikke trengte å bøye substantivet. I karen beholder man kun stammen og legger til tallord for å markere mengde, og derfor kan disse forekomstene virke kjente. De polske informantene er vant til tallbøyning ved hjelp av bøyningensendelse, og dette kan være en forklaring på hvorfor de mestrer regelrett flertallsbøyning bedre og utvikler det forttere. I tabell 12 fremkommer det at Celina i liten grad mestret den uregelrette flertallsbøyningen det siste året. Gjennom grundige analyser fremkom det at tredjeårstekstene til Celina inneholdt overgeneralisering. I substantiv som kun beholder stammen i ubestemt form flertall, la hun til bøyningensendelsen «-er». Dette kan også være tegn på transfer fra morsmålet.

#### 5.5.1. Sammenligning med Nordangers funn

Nordanger (2017) viser til teori som sier at dersom man har et språk uten bestemthet som bøyingskategori, vil dette føre til langsommere utvikling og større utfordringer knyttet til korrekt bruk av artikkel (jf. 2.1.2.). Ingen av våre informanter hadde bestemthet som kategori i morsmålet, men polsk har likevel større grad av bøyning enn karen. På bakgrunn av dette har vi dannet en hypotese om at de polske innlærere vil tilegne dette forttere. Nordanger (2017) viser i sin første datainnsamling at de engelskspråklige informantene utelot bestemthetsmarkering i større grad enn de russiskspråklige. De russiskspråklige utelot i større grad den ubestemte formen. I vår studie kunne vi se at Beate kun markerte bestemthet ved en forekomst, mens Adele hadde 27,7 % av sine forekomster korrekt. De polske elevene fikk ikke noen betydelig bedre uttelling enn informantene med karen som morsmål.



I de siste datainnsamlingene til Nordanger (2017), konkluderte hun med at de engelskspråklige elevene var bedre på bestemthetsbøyning enn de russiske. Nordanger (2017) konkluderte med at utvikling av den bestemte formen av substantivene stagnerte hos de russiske informantene. Noe av det samme som vi så i forbindelse med bestemt form entall hos en av våre informanter. Adele hadde 70 % korrekt andre året og bare 5 % økning til tredje året. Dina hadde derimot i overkant av 20 % utvikling fra andre til tredje året. Selv om vi ikke så store forskjeller i tabellene, så det ut til at Adeles utvikling stagnerte mer enn Dinas. Utviklingen hos de to informantene uten tekster fra andre året, var nokså lik. På bakgrunn av de kvantitative analyseresultatene vil vi ikke kunne konkludere med at de polske elevene utviklet bestemthet bedre, fordi det kun var en informant som så ut til å stagnere. På tross av dårligst uttelling første året, gjorde Beate det bra i tredje året knyttet til bestemthet. Hun var informanten med best utvikling fra første til tredje året.

Elevene med karen som morsmål hadde flere mangler knyttet til bøyningssendelsene. Der de polske elevene i større grad hadde ortografisk korrekte forekomster, hadde elevene med karen morfologisk korrekte og skrev i større grad stamme+«e». Flere av forekomstene markerte vi derfor som korrekt fordi de viste forståelse for morfologien, men mangler kanskje en bokstav i bøyningssendelsen. For å sammenligne våre resultater med Nordanger sine, viste de kvalitative analyseresultatene at de polske informantene hadde større grad av ortografisk korrekte bøyninger. På bakgrunn av dette kunne det set ut til at de polske informantene mestret fullstendige bestemte artikler i større grad.

De engelske informantene til Nordanger mestret etter hvert bestemthet bedre enn de russiske, noe som er naturlig da de allerede har bestemthet som bøyingskategori. Ingen av våre informanters morsmål har bestemthet, og selv om polsk på mange måter er likt russisk, kom de best ut i analyseresultatene våre. Dette er på bakgrunn av lite datatilfang, og selv om tabellene viste omtrent lik performanse knyttet til bestemthet, er det de polske informantene som i størst grad skriver fullstendige bøyningssendelser. Nordanger viste til teori som sa at bestemthet som bøyingskategori i morsmålet gir bedre forutsetninger for å mestre korrekt bruk av artikkel og bruk av artikkel generelt. De polske informantene har ikke bestemthet som kategori, men bruker suffiks i tallbøyningen. At de bruker suffiks i tallbøyning, kan muligens overføres til tilegnelsen av bøyningssendelser i norsk bestemthet.

## 5.6. Transfer fra polsk til norsk i forbindelse med genus

I delkapittel 2.2. omtalte vi Selinkers *interlanguage*-teori og transfer fra morsmålet som et vanlig trekk i mellomspråk. Polsk har, på lik linje som norsk, et trekjønnsystem i substantiv. Alle substantiv i språkene har ikke samme genus. Vi undersøkte om elevtekstene til de polske informantene inneholdt transfer fra morsmålet knyttet til kjønn i substantiv.

Elevtekstene til Celina og Dina inneholdt flere eksempler på transfer. Noen av disse påvirket kanskje substantivene i norsk til å bli feilformer, mens noen muligens hjalp informantene med bøyningen. Det var noen forekomster hvor informantene ga substantivet det kjønn de anvender på morsmålet. Det var ikke alltid de samsvarte med bøyningens endelsene i bestemt form entall eller determinativene i ubestemt form entall i norsk. Et eksempel på dette fant vi i en forekomst hvor Celina skrev <en fly>. Det polske ordet for «fly» er «samolot», og dette har hankjønn i polsk. Dette kan være en grunn for at Celina valgte hankjønnsdeterminativet for fly. Et lignende eksempel fant vi hos Dina hvor hun skrev hankjønnsdeterminativet «en» foran substantivet «hjem». Det polske ordet for «hjem» er «dom» og er også kategorisert som hankjønn, mens det i norsk er kategorisert som intetkjønn. Dermed kan dette være en grunn til at hun skrev «en» istedenfor «et» foran substantivet. Begge eksemplene viste hvordan transfer fra morsmålet kan påvirke tekstproduksjon i norsk.

Analyseresultatene våre inneholdt også eksempler på bøyninger i bestemt form, og samsvar mellom determinativ og substantiv i ubestemt form som har samme kjønn i begge språkene. Imidlertid fant vi flere eksempler hvor informantene ga substantivene i norsk et annet kjønn enn det har i polsk. Eksempler på dette var blant annet substantiv som «jente», «dame», «søster» og «kjøkken». I polsk er alle disse substantivene hankjønn, men i elevtekstene skrev informantene dem som han- og intetkjønn. Kjøkken ble av begge informantene bøyd som intetkjønn, noe som er den korrekte formen i norsk. De resterende eksemplene over i stor grad bøyd som hankjønn i bestemt form, og fikk hankjønnsdeterminativet i ubestemt form entall. Det var noen få forekomster for «jente» som fikk hankjønnsdeterminativ. Hvorvidt dette var på grunn av transfer fra morsmål eller fordi hun begynte å lære at substantivet kan ha begge kjønn, er vanskelig å konkludere med.

I analyseresultatene kom det også frem feilformer av bøyning knyttet til genus som ikke er av innflytelse fra morsmålet. Celina brukte hun- og intetkjønnsendelsene i bestemthetsbøyning av substantivet «ku». Det polske ordet for ku er hunkjønn, og det var derfor ikke en tverrspråklig innflytelse som gjorde at hun bøyde det som intetkjønn. Dette er muligens heller et tegn på at hun prøvde seg frem med forskjellige bøyningssendelser for bestemthet.

## 6.0 Avslutning

I denne studien har vi undersøkt utviklingen av substantivbøyningen over tre år i elevtekster skrevet av fire andrespråkselever med polsk og karen som morsmål. Vi ser helt klare innlærertrekk i tekstene, og informantene passer den dynamiske definisjonen til Golden og Hvistendahl (2015) om andrespråksskriving. Innledningsvis i studien var det en overordnet problemstilling og to forskningsspørsmål vi ville finne svaret på. Problemstillingen går ut på innlærernes individuelle utvikling. Samtidig ønsket vi å finne ut om det var en forskjell i tilegnelsen av substantivbøyning dersom morsmålet er syntetisk eller analytisk. Mye av forskningen vi har vært inne på i teorien baserer seg på Selinkers *interlanguage*-teori, som sier at mellomspråk inneholder transfer fra morsmålet. Tverrspråklig innflytelse kan vi se tegn til gjennom alle elevtekstene. Polsk er et språk som inneholder genus, og vi ønsket derfor å undersøke om vi kunne se tegn til transfer fra polsk til norsk i forbindelse med kjønn i substantiv. I dette kapitlet gjør vi rede for hva vi har funnet ut gjennom arbeidet med studien.

Analyseresultatene viste tegn til forenkling ved at bestemthetsbøyningen i stor grad falt bort i førsteårstekstene, og performansen fra dette året kunne si oss at alle var tidlig i en tilegnelsesprosess av fenomenet. Innlærerne med begge morsmålene skrev i stor grad kun stammen til substantivene, og hos en av informantene kunne vi bare finne én forekomst som var bøyd i bestemt form det første året. Utviklingen fra første til andre året var relativt stor hos informantene med tekster fra andre året. Forekomstene av bestemthet inneholdt flere morfologisk korrekte bøyninger. Siste året var det høyere grad av ortografisk korrekte forekomster, men hvorvidt innlærerne skrev bøyningsendelse eller ikke varierte fortsatt til en viss grad. Adele hadde større prosent korrekt enn Dina det andre året, men Dina hadde større grad av ortografisk korrekte forekomster. Det vil si at der bestemtheten ble markert, var Dina bedre til å skrive fullstendige bøyningsendelser. Tredjeårstekstene inneholder stor grad av korrekte forekomster hos alle informantene. Alle informantene skriver i større grad fullstendige bøyningsendelser det siste året, men analyseresultatene viser at de polske informantene er best på dette. Adele og Beate viste likevel at de var på god vei til å tilegne seg den morfologiske typologien i substantiv knyttet til bestemthet. Elevtekstene bar tydelige preg på utprøving og variasjon.

Analysene av numerus delte vi opp som regelrett og uregelrett flertallsbøyning i ubestemt form. Adele og Beate med karen som morsmål mestret ikke reglene for regelrett flertallsbøyning særlig godt det første året. Det gjorde derimot Celina som hadde 64 % korrekte forekomster av regelrett flertallsbøyning det første året. Dina hadde ingen forekomster av flertallsbøyning fra dette året. På generelt grunnlag fremkommer det i analyseresultatene at de polske informantene mestrer og utvikler reglene for regelrett flertallsbøyning best. Analyseresultatene viser også tendenser til overgeneralisering i forbindelse med bøyningssendelsen for ubestemt form flertall hos en av de polske informantene. Celina brukte endelsen der den ikke skulle ved flere anledninger. De uregelrette flertallsbøyningene mestret Adele og Beate godt, og vi ser ingen tegn til overgeneralisering av bøyningssendelsen hos dem.

Tekstene til alle informantene inneholdt svært mange forekomster av hankjønn sammenlignet med hunkjønn og intetkjønn. I substantiv med felleskjønn var det i hovedsakelig hankjønnsbøyningen som ble brukt av alle informantene. Hankjønnsbøyningen mestret alle informantene etter hvert godt. Det var noe variasjon mellom feil og riktig bøyningssendelser, og ikke alltid samsvar mellom determinativ og substantiv. Variasjon og feilformer er en stor del av mellomspråkstekster, og dette er helt naturlig for innlærere med såpass kort botid i Norge.

Det siste av de to forskningsspørsmålene som ble reist omhandlet genus, og vi undersøkte hvorvidt vi kunne se transfer fra polsk til norsk. Det fremkommer tegn til transfer fra polsk til norsk i forbindelse med visse ord i analyseresultatene våre. Noen substantiv blir gitt samme kjønn som de har på morsmålet, for eksempel substantivet «fly» blir gitt hankjønnsdeterminativ selv om det er intetkjønn i norsk. Likevel ser vi noen substantiv som har likt genus i norsk og polsk som får et annet genus i elevtekstene. Dette forklarer oss at de polske innlærerne arbeider med å tilegne seg fenomenet på norsk og varierer genusbøyningen til tross for at de har genus i morsmålet.

Alle informantene viser stor utvikling av substantivbøyning på generelt grunnlag. Uavhengig av morsmålet, utvikler de overordnede bøyningsreglene i norsk. Til tross for kort botid i Norge, vil vi påstå at informantenes tredjeårstekster er særdeles gode. Informantenes tekster ser mer og mer ut som målspråkslike tekster, selv om de må arbeide videre med bøyning og generell tekstproduksjon.

## 6.1. Forslag til videre forskning

Forskning kan betraktes som en prosess hvor man forstår og avdekker deler av realiteten. Dermed er dette en fremgangsmåte som utvider kunnskapen og perspektivet vårt. En forskningsprosess kan bevisstgjøre oss på noe vi ikke vet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219-220). Gjennom arbeid med denne studien har vi besvart noen spørsmål, og det har oppstått noen nye. En interessant vinkling på en slik studie kunne vært å undersøke utviklingen av andre grammatiske kategorier i mellomspråkstekster. Det kunne også vært interessant å undersøke utviklingen til elever med andre morsmål som er på hver sin side av den typologiske skalaen. Arbeid med transfer fra polsk til norsk har vært en interessant del av studien vår, og dersom man har muligheten, ville det vært interessant å undersøke transfer av andre typologiske trekk i substantivbøyningen som for eksempel numerus.

God nok i norsk-korpuset inneholder mange andre tekster skrevet av innlærere med forskjellige morsmål, noe som gir muligheten til å gjøre lignende studier med annet datautvalg. Sørland (2010) gjorde en studie om substantivfraser, men er gjort få eller ingen studier av korpuset som setter søkelys på for eksempel verb eller adjektiv.

## Litteratur

- Aa, L. I. (2020) Å studere språkleg variasjon i korpus. I Neteland, R. Og Aa, L. I. (red.), *Master i norsk – metodeboka 1* .(s. 116-135). Universitetsforlaget.
- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinl ring*. Studentlitteratur AB.
- Andersson, L. G. (2001). *Språktypologi og spr ksl ttskap*. Liber AB.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berggreen, H. og Tenfjord, K. (2003). *Andrespr ksl ring*. Gyldendal norsk forlag AS.
- Berggreen, H., Sørland, K. og Alver, V. (2012). *God nok i norsk? – Språk og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Budal, I. B. (2020). Morfologi. I Budal, I.B., Theil, R., Thorvaldsen, B. . og Tonne, I. (red.), *Språk i skolen* (s. 101-136). Fagbokforlaget.
- Cardona, M.D., Didriksen, A.A., & Gjesdal, A.M. (2014). *Korpusbasert undervisning i fremmedspråkene. La elevens nysgjerrighet sette dagsorden*. Acta Didactica Norge.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. The MIT Press.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge
- Cummins, J. (1981): *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, California: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
- Cummins, J. & McNeely, S. N. (1987). *Language Development, Academic Learning and Empowering Minority Students*. Boston: College-Hill Press. Little, Brown and Company.
- Donald, K. M. & Ryen, E. (2019). Struktur r i målspråk og morsmål. I Selj, E. & Ryen, E. (red.), *Med spr klig e minoriteter i klassen*. Cappelen Damm Akademisk.

- Dryer, M.S. (2013). Definite Articles. I Dryer, M. S. og Haspelmath, M. (red.), *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology.
- Egeberg, E. (2021). Morsmålsaktiviserende læring. *Spesialpedagogikk*, 19(6).
- Eide, K.M., & Busterud, G. (2015). Kompetanse og performanse: kunnskap og produksjon. I K.M. Eide (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks*. (s. 19-59). Novus forlag.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal akademisk.
- Faarlund, J. T., Lie, S. og Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget.
- Golden, A. & Hvistendahl, R. (2015). Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia, med vekt på de norske studiene. I Golden, A. og Selj, E. (red.), *Skriving på norsk som andrespråk – vurdering, opplæring, elevens stemme*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hilditch, G. og Aarsæther, F. (2008). Andrespråkseleven og målspråket. I Nergård, M. E. og Tonne, I. (red.), *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen* (s. 43-66). Universitetsforlaget.
- Husby, O. (2017). *Innvandrerers morsmål*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undesøkelser? – innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kato, A. (2019). Pwo karen. I Vittrant, A. & Watkins, J. (red.), *The Mainland Southeast Asia Linguistic Area* (s. 131-175). De Gruyter Mouton.
- Kato, A. (2020). Pwo karen. I Thurgood, G. og LaPolla, R. J. (red.), *The Sino-Tibetan Languages* (s. 942-958). Routledge.
- Knudsen, C. S. & Husby, O. (2020). *Uttaleundervisning – fra teoretisk innsikt til praktisk anvendelse i klasserommet*. Fagbokforlaget.
- Krámský, J. (1972). *The Article and the Concept of Definiteness in Language*. De Gruyter Mouton.
- Kulbrandstad, L. A. og Kinn, T. (2016). *Språkets mønstre – Norsk språklære med øvingsoppgaver*. Universitetsforlaget.



- Lohndal, T., & Westergaard, M. (2021). Grammatical Gender: Acquisition, Attrition, and Change. *Journal of Germanic Linguistics*, 33(1), 95-121.  
doi:10.1017/S1470542720000057
- McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-Based Language Studies – an advanced resource book*. Routledge.
- Monsen, M. og Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk- en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nordanger, M. (2017). *The encoding of definiteness in L2 Norwegian: A study of L1 effects and universals in narratives written by L1 Russian and L1 English learners*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Nowak, J. A. (2003). *Polsk-dansk ordbog*. København.
- Nygård, M. (2020). Grammaiske studier av elevers skriftspråkskompetanse. I Neteland, R. og Aa, L. I. (red.), *Master i norsk – metodeboka 2*.(s. 176-194). Universitetsforlaget.
- Næss, Å. (2011). Global grammatikk. *Språktypologi for språklærere*. Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rothstein, R. A. (2006). Polish. Brown, K og Ogilvie, S., *Concise Encyclopedia of Languages of the World* (1, 874-877). Elsevier Ltd.
- Rønning, M., Sørland, K. og Vaagen, O. (2016). *Norsk grammatikk for grunnskolelæreren*. Cappelen Damm Akademisk.
- Selj, E. og Ryen, E. (2014). *Med språklige minoriteter i klasserommet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sørland, K. (2010). Utvikling av substantivfrasar i tidleg innlærarnorsk. I Johansen, H., Golden, A., Hagen, J.E. og Helland, A-K. (red.), *Systematisk, variert, men ikke tilfeldig*. Novus forlag.

Tveter, N. (2017). Hunkjønn kan forsvinne fra norsk.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/hunnkjonnord-kan-forsvinne-fra-norsk/>

Vinje, F. (2018). *Norsk grammatikk – det språklige byggverket*. Vidarforlaget.

WALS (u.å.) *The world atlas of language structures online*. <https://wals.info/>

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

Åfarli, T.A. (2015). UG-basert andrespråksteori og syntaktisk struktur. I K.M. Eide (red.), *Norsk andrespråkssyntaks*. (s. 59-94). Novus forlag.

# Hvordan vi har samarbeidet om denne masteroppgaven

Innledningsvis vil vi bare meddele at vi begge er veldig fornøyd med samarbeidet og føler at vi under hele prosessen har levert likeverdige bidrag.

Vi skrev begge hver vår prosjektskisse våren 2021. Der skrev begge to om norsk som andrespråk, med en litt ulik vinkling på den grammatiske biten. Da vi våren 2021 bestemte oss for å samskrive endte vi opp med å ta utgangspunkt i Ole Jørgen sin prosjektskisse da dette virket mest spennende av de to valgene vi hadde. Det ble selvfølgelig gjort store endringer, men essensen av prosjektet ble vedlikeholdt.

Da vi begynte å skrive fikk vi beskjed av veileder å skrive teoridelen først. Da vi på dette tidspunktet ikke hadde mulighet til å treffes daglig, delte vi opp denne 50/50 mellom oss. Der vi skrev om forskjellige temaer. Vi traff hverandre 1-2 ganger i uken og gikk gjennom det vi hadde skrevet.

Alt utenom teoridelen har vi skrevet mer eller mindre sammen på skolen eller hjemme. Vi fikk mulighet til, litt senere på vinteren og starten av våren, å treffes oftere. Dette gjorde at muligheten for å sitte på samme pc og produsere setningene var der. Vi møttes nesten alle hverdager for å skrive. Dette har gjort at utformingen av språk og formulering har blitt best mulig og begge har hatt muligheten til å komme med innspill underveis. Totalen av dette er forhåpentligvis et bedre produkt enn vi hadde fått til hver for oss.

Ole Jørgen Dalen Nilsen og Christoffer Cliteur