



UNIVERSITETET I AGDER

Med norsk som andrespråk i skriveopplæringa

En analyse av minoritetsspråklige elevers rapporterte og
faktiske bruk av norsk som andrespråk i videregående skole

ANNE KRISTIN HOLTE

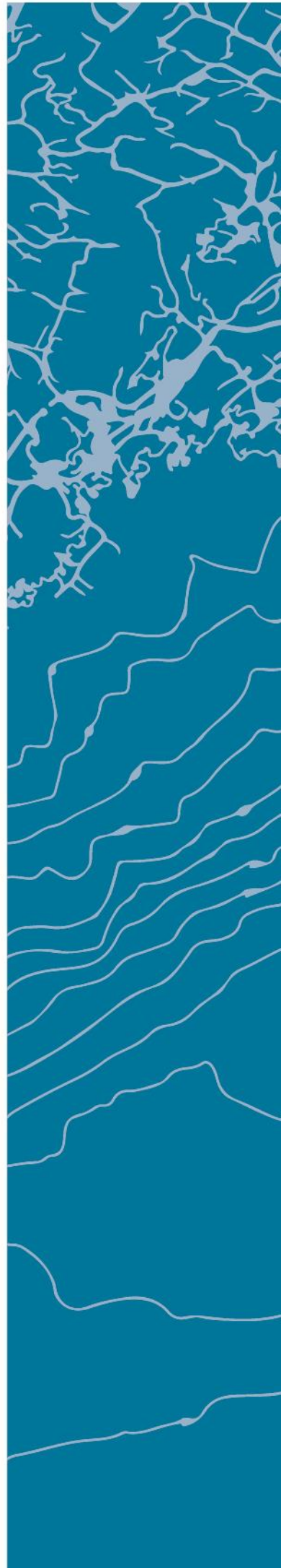
VEILEDER

Elin Gunleifsen

Universitetet i Agder, 2017

Fakultet for Humaniora og Pedagogikk

Institutt for Nordisk og Mediefag



FORORD

En spennende og lærerik skriveprosess går nå mot slutten. Det er mange personer jeg vil takke for at jeg har kunnet gjennomføre denne masteroppgaven innenfor tema norsk som andrespråk.

Vest- Agder Fylkeskommunes satsing på videreutdanning innenfor norsk som andrespråk har gjort det mulig for meg å skrive denne oppgaven. Jeg vil også takke for at ledelsen ved Kristiansand Katedralskole Gimle har tilrettelagt for meg og latt meg få anledning til å skrive denne oppgaven og fullføre dette prosjektet.

Takk til mine to flotte kollegaer Turid Neeb Lien og Aud Bente Nordahl som har hjulpet meg med den praktiske gjennomføringa av spørreundersøkelsene og innsamling av elevtekster. Uten deres hjelp hadde jeg ikke fått tilgang til dette mangfoldige og interessante materialet som danner grunnlaget for denne undersøkelsen.

En stor takk til Elin Gunleifsen som har vært en svært inspirerende og oppmuntrende veileder med stort engasjement og entusiasme for prosjektet. Takk for konstruktiv veiledning gjennom hele skriveprosessen.

Sist, men ikke minst vil jeg takke mine to barn Emil og Helena for deres tålmodighet og Lars Jarle som alltid stiller opp og har latt meg få anledning til å fordype meg i dette temaet. Uten dere hadde ikke dette prosjektet vært mulig å gjennomføre.

Kristiansand, mai 2017

Anne Kristin Holte

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er norsk som andrespråk i skriveopplæringa. På bakgrunn av at det er flere elever med norsk som andrespråk i skolen i dag enn tidligere, er temaet skriveopplæring aktuelt. I denne studien undersøker jeg rapporterte språktrekk og faktisk språkbruk i norsk hos minoritetsspråklige elever i videregående skole. Med utgangspunkt i funnene i undersøkelsen ser jeg på hvordan grammatikkundervisninga kan integreres i skriveopplæringa.

Informantene er 23 elever i videregående skole ved Kristiansand Katedralskole Gimle på studiespesialiserende utdanningsprogram i kort botidsklasser. Studien er todelt og består av en kvantitativ spørreundersøkelse med bakgrunnsspørsmål og ferdigproduserte setninger innenfor de grammatiske kategoriene syntaks, morfologi og rettskriving. Informantene har krysset av om setningene er korrekte eller ukorrekte, streket under det de mener er feil og skrevet setningene slik de mener er korrekt. Den andre delen av studien består av en kvalitativ analyse av elevtekster innenfor de samme grammatiske kategoriene som i spørreskjemaet. Jeg har valgt ut 12 av 23 informanter for å få mest mulig variasjon og et bredt språklig grunnlag. Resultatene i den rapporterte språkbruken i spørreundersøkelsen sammenliknet jeg med den faktiske bruken av språket til informantene i elevtekstene ved hjelp av en kopling mellom spørreskjemaene og elevtekstene.

En gjennomgang av læreplanene i norsk for minoritetsspråklige med kort botid med vekt på skriving og andrespråksforskning og teori innenfor andrespråkslæring, belyser temaet norsk som andrespråk i skriveopplæringa. Kontrastiv analyse med vekt på sammenlikning mellom ulike morsmål og målspråket norsk er sentral, samt tverrspråklig innflytelse eller transfer med begrepene *lingvistisk transfer* og *konseptuell transfer* til Jarvis og Pavlenko (2008). Den tradisjonelle tankegangen ved at overføring skjer lingvistisk ved sammenlikning av grammatiske kategorier i morsmålene og målspråket norsk har hatt størst betydning. Nyere forskning hevder imidlertid at transfer mellom språk kan skje på ulike måter og mer konseptuelt ved hjelp av mentale bilder ifølge Slobin (1996) eller å bevege seg inn i ulike tankeverdener i form av overføring av for eksempel tid eller bevegelse (jf. Golden og Tenfjord, 2015). I studien ser jeg på markerte eller sjeldne trekk i verdens språk, som markerthetshypotesen til Eckman (1996) beskriver. Språktrekk som er markerte i norsk, er blant annet ordstilling i den grammatiske kategorien syntaks, verbbøyning, bestemthet og kjønn i kategorien

morfologi og dobbel konsonant i kategorien rettskriving. Studien viser at informantene stort sett svarer korrekt i den rapporterte språkbruken i spørreskjemaene særlig i kategoriene syntaks og morfologi, men gjør feil i den faktiske språkbruken i de samme kategoriene i elevtekstene. Informantene har avvik i markerte trekk på norsk selv om de kan ha lignende språktrekk i morsmålet sitt. Det kan tyde på at informantene bruker hovedmønstre og regler generelt på norsk mer enn å overføre disse trekkene fra morsmålet (jf. Ganuza, 2008, Hagen, 1992, Hårstad og Opsahl, 2009).

Er det lettere å finne feil i andres tekster enn å skrive rett i egne tekster? Resultatene i denne studien tyder på at informantene rapporterer og finner feil i ferdig genererte setninger, men gjør de samme feilene i egenproduserte tekster. Hvordan kan vi så drive skriveopplæring basert på resultatene i studien? Hertzberg (2014) tar for seg studien *Rethinking grammar* som viste framgang i skrivekompetansen til en gruppe som fulgte et undervisningsopplegg i skriving og grammatikk (jf. Myhill, Jones, Lines og Watson, 2012). Noen helt konkrete forutsetninger måtte være tilstede som en kompetent lærer i grammatikk som kan knytte sammen grammatikk og skriving til god skriveopplæring ifølge Hertzberg (2014). Elever og lærere trenger også et felles metaspråk for å snakke om teksten gjennom skriveprosessen. Skriversammer og modelltekster kan være nyttige verktøy i andrespråksskrivinga. Skrivninga må være faglig relevant, ha et konkret formål og oppleves meningsfylt for innlæreren. Andrespråksskriveren har med seg en flerspråklig skrivepraksis inn i skriveopplæringa. Den flerspråklige kompetansen hos elever med norsk som andrespråk må anerkjennes og være en del av skriveprosessen. Om denne gruppen av elever skal lære seg norsk så raskt som mulig for å kunne fungere i det norske samfunnet slik norske myndigheter har som målsetning, må grammatikkundervisninga integreres i skriveopplæringa og utføres av kompetente lærere innenfor andrespråksfeltet.

Innholdsfortegnelse

1.0	INNLEDNING	8
1.1	Bakgrunn for oppgaven.....	8
1.2	Oppgavens oppbygning.....	9
1.3	Problemstilling.....	11
1.4	Begrepsavklaringer.....	11
2.0	FAGHISTORIKK.....	13
2.1	Språksituasjonen for minoritetsspråklige i Norge i dag.....	13
2.2	Historisk gjennomgang av læreplanene i norsk for minoritetsspråklige.....	17
2.3	Forskning om skriving på norsk som andrespråk	26
2.3.1	Kontrastiv analyse og behavioristisk teori	27
2.3.2	Oppgjøret med behaviorismen	28
2.3.3	Feilanalysen.....	29
2.3.3.1	Feilanalysens metode for å analysere elevtekster	30
2.3.3.2	Interlingvale og intralingvale feil	31
2.3.4	Mellomspråksteorien.....	32
2.3.5	Kognitiv prosesseringsteori og læringsløyper	33
2.3.6	Tverrspråklig innflytelse og transfer	34
2.3.6.1	Lingvistisk transfer og konseptuell transfer	35
2.3.7	Transferforskning i nyere tid	36
2.3.7.1	Den nye norsken.....	36
2.3.7.2	ASK- korpuset.....	39
2.3.8	Oppsummering teori.....	41
3.0	METODE	43
3.1	Informantene i undersøkelsen	43
3.2	Gjennomføring av undersøkelsen	43
3.3	Presentasjon av selve undersøkelsen.....	44
3.3.1	Presentasjon av spørreundersøkelsen	44
3.3.2	Presentasjon av analysen av elevtekstene.....	46
4.0	UNDERSØKELSEN	49
4.1	Resultater i spørreundersøkelsen	49
4.1.1	Resultater samlet i 1STK og 3STK i spørreundersøkelsen.....	50
4.1.1.1	Den grammatiske kategorien syntaks.....	50
4.1.1.2	Den grammatiske kategorien morfologi	54
4.1.1.3	Den grammatiske kategorien rettskriving	55
4.1.2	Resultater gruppevis og på individnivå i 1STK og 3STK.....	56

4.1.2.1 Syntaks og ordstilling.....	57
4.1.2.2 Morfologi og verbøyning.....	57
4.1.2.3 Morfologi og bestemthet.....	58
4.1.2.4 Morfologi og dobbelt bestemmelse.....	61
4.1.2.5 Morfologi og kjønn.....	62
4.1.2.6 Rettskriving.....	63
4.1.3 Resultater til enkelte informanter i 1STK og 3STK som skiller seg ut.....	66
4.2 Elevtekstene i undersøkelsen og utvalg av informanter.....	67
4.2.1 Elevtekstene i 1STK.....	67
4.2.1.1 Informant I1K med russisk/ ingusjetisk som morsmål.....	67
4.2.1.2 Informant I4M med polsk som morsmål.....	71
4.2.1.3 Informant I5K med somali som morsmål.....	74
4.2.1.4 Informant I6M med dari som morsmål.....	78
4.2.2 Elevtekstene i 3STK.....	82
4.2.2.1 Informant I17K med arabisk som morsmål.....	83
4.2.2.2 Informant I18K med tigrinja som morsmål.....	87
4.2.2.3 Informant I20M med oromo som morsmål.....	93
4.2.2.4 Informant I23K med spansk som morsmål.....	97
4.2.2.5 Informant I25K med latvisk som morsmål.....	104
4.2.2.6 Informant I26K med makedonsk som morsmål.....	108
4.2.2.7 Informant I27K med ungarsk som morsmål.....	113
4.2.2.8 Informant I29M med persisk som morsmål.....	119
4.3 Oppsummering av undersøkelsen.....	128
5.0 KONKLUSJON.....	132
5.1 Oppsummering av resultatene i spørreskjemaene og elevtekstene i undersøkelsen.....	132
5.2 Hvordan kan vi drive grammatikkundervisning og skriveopplæring for minoritetsspråklige i skolen?.....	136
SPRÅKTYPOLGISCHE SIDER PÅ INTERNETT.....	142
LITTERATURLISTE.....	143
Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	153
Vedlegg 2 Spørreskjema.....	155
Vedlegg 3 Bakgrunnsinformasjon om informantene i 1STK.....	159
Vedlegg 4 Bakgrunnsinformasjon om informantene i 3STK.....	160
Vedlegg 5 Resultater totalt i 1STK (9) og 3STK (14).....	161
Vedlegg 6 Språklige særtrekk- resultater for hver informant i 1STK.....	162
Vedlegg 7 Språklige særtrekk- resultater for hver informant i 3STK.....	163
Vedlegg 8 Resultater totalt i 1STK (9).....	164

Vedlegg 9 Resultater totalt i 3STK (14)	165
Vedlegg 10 Språklige særtrekk hos den enkelte informant i 1STK og 3STK.....	166
Vedlegg nr. 11 Resultater og eksempelsetningene fra spørreskjemaet.....	167
Vedlegg 12 Kartlegging av feil i elevtekstene 1STK.....	169
Vedlegg 13 Kartlegging av feil i elevtekstene 3STK.....	175

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Det norske samfunnet blir stadig mer mangfoldig og multikulturelt. Det er mer vanlig å være flerspråklig enn enspråklig. Stortingsmelding nr. 35 "Mål og mening" vektlegger at alle har rett til å lære norsk, men samtidig utvikle og bruke førstespråket sitt i et flerkulturelt samfunn (jf. Kulturdepartementet, 2008:24).

Denne oppgaven er skrevet innenfor temaet norsk som andrespråk som er et av satsingsområdene til Vest- Agder fylkeskommune. Med videreutdanningsmidler fra fylkeskommunen har jeg valgt å undersøke skriftspråket hos minoritetsspråklige elever i videregående skole. I den norske skolen blir det flere elever som har et annet morsmål enn norsk og denne gruppa av minoritetsspråklige er en svært heterogen gruppe. Noen elever har lang skolegang fra hjemlandet, mens andre har lite eller ingen skolebakgrunn. Mens enkelte elever er oppvokst i Norge og snakker norsk, kan andre lite. Noen elever kommer til Norge seint i skoleløpet, og skal etter kort tid i innføringsklasser rett inn i videregående opplæring. Det er i denne elevgruppa informantene i min undersøkelse befinner seg. Disse elevene har kort botid i Norge og skal tilegne seg det norske språket og fag på videregående nivå i løpet av relativt kort tid. I Stortingsmelding nr. 30 er det en klar forventning og et krav at hver enkelt må gjøre en innsats for å lære seg norsk (jf. Justis- og beredskapsdepartementet, 2016:7). Med samfunnets krav og forventninger til at en stadig økende andel minoritetsspråklige elever skal lære seg norsk, ville jeg gjøre en studie i form av en spørreundersøkelse av språklige trekk og sammenlikne med språket i elevtekster til de samme informantene. Informantene i undersøkelsen er elever ved Kristiansand Katedralskole Gimle der jeg arbeider til daglig, og informantene tilhører studiespesialiserende klasser med kort botid kalt 1STK på VG1 eller førsteklasse og 3STK på Vg3 eller tredjeklasse. En nærmere beskrivelse av disse klassene står i kapittel 3.1. Funnene i undersøkelsen vil jeg se i sammenheng med skriveopplæringa og grammatikkundervisninga i norsk for minoritetsspråklige i den videregående skolen.

Det er flere årsaker til at jeg har valgt å se på språklige trekk sammen med grammatikkundervisninga og skriveopplæringa. Fra egen praksis har jeg observert minoritetsspråklige elever både i arbeid med grammatikkoppgaver og i skrivesituasjoner. Inntrykket mitt er at elevene i stor grad mestrer grammatikkoppgaver i form av innfyllingsoppgaver og enklere skriveoppgaver. Når de derimot skal skrive

lengre egenproduserte norskfaglige elevtekster, strever de med grammatikk i kategoriene syntaks og morfologi. Hvilke språklige trekk er vanskelig i norsk for minoritetsspråklige elever? Hvordan kan vi integrere grammatikkundervisninga i skriveopplæringa slik at elevene kan utvikle skrivekompetansen sin? Jeg håper at jeg gjennom denne oppgaven kan bidra til at disse spørsmålene blir belyst på en slik måte at de fører til økt forståelse for de utfordringer den minoritetsspråklige eleven har, og ikke minst norsklæreren står overfor i norskopplæringa.

1.2 Oppgavens oppbygning

Etter denne innledninga kommer en faghistorisk del i kapittel 2 med gjennomgang av hva læreplanene i norsk for minoritetsspråklige uttrykker om språkopplæringa nå og i en historisk gjennomgang. I den andre delen i dette kapitlet gjennomgår jeg andrespråksforskninga i et historisk perspektiv med vekt på skriving. Kontrastiv analyse eller sammenlikning av ulikheter mellom språk med rot i behavioristisk teori, ble avløst av teorien om menneskets evne til å lære seg språk gjennom en universell grammatikk ifølge Chomsky (1986). Mellomspråksanalysen til Selinker (1972) har vært sentral i andrespråksforskninga i Norge, og begrepet mellomspråk, språket som oppstår mellom førstespråket og målspråket, brukes løsrevet fra denne teorien. Tverrspråklig innflytelse eller transfer er viktige begreper i andrespråksforskninga, og Jarvis og Pavlenko (2008) prøver å beskrive overføring fra morsmålet til målspråket som *lingvistisk transfer* og *konseptuell transfer*. Tradisjonelt har en i andrespråksforskninga sammenliknet grammatiske kategorier og brukt transfer- begrepet lingvistisk, mens en i nyere forskning hevder at overføring skjer mer konseptuelt ved transfer av mentale bilder mellom språkene. Å gå fra et språk til et annet kan være som å bevege seg inn i ulike tankeverdener (jf. Golden og Tenfjord, 2015:188). På 2000- tallet har Universitetet i Bergen hatt to store forskningsprosjekter som «Den nye norsken» og ASK- korpuset som har tatt for seg ulike grammatiske kategorier i skriftlige elevtekster til informanter med forskjellige morsmål som også kan knyttes til min undersøkelse.

Metodedelen i kapittel 3 tar for seg selve undersøkelsen og gjennomføringa av studien som både var kvantitativ i form av et spørreskjema og kvalitativ i analysen av elevtekster.

I kapittel 4 presenterer jeg resultatene fra denne undersøkelsen. I den første delen tar jeg for meg resultatene samlet i spørreundersøkelsen i de to gruppene 1STK og

3STK, og deretter i de ulike grammatiske kategoriene syntaks, morfologi og rettskriving. Videre ser jeg på resultatene gruppevis og i noen grad på individnivå i den syntaktiske kategorien leddstilling, men også i de morfologiske kategoriene verbbøyning, bestemthet og kjønn. Deretter omtaler jeg resultatene i kategorien rettskriving. Noen av informantene som skiller seg ut, blir kommentert nærmere på individnivå. I den andre delen av undersøkelsen ser jeg nærmere på 12 av de 23 elevtekstene jeg valgte ut på grunnlag av språklig variasjon og oppgavens omfang. Jeg valgte ut fire informanter i 1STK som er I1K med russisk/ingusjetisk, I4M med polsk, I5K med somali og I6M med dari som morsmål. I 3STK valgte jeg ut åtte informanter som er I17K med arabisk, I18K med tigrinja, I20M med oromo, I23K med spansk, I25K med latvisk, I26K med makedonsk, I27K med ungarsk og I29M med persisk som morsmål. I elevtekstene ser jeg nærmere på den faktiske språkbruken i de samme grammatiske kategoriene jeg undersøkte i den rapporterte språkbruken i spørreskjemaene, som blant annet ordstilling i kategorien syntaks, verbbøyning, bestemthet, dobbelt bestemmelse og kjønn i kategorien morfologi og dobbel konsonant i kategorien rettskriving.

Disse grammatiske kategoriene i norsk er markerte og sjeldne i verdens språk. Eckmans markerthetshypotese (1996:197) som sier noe om et trekk er markert, er relevant i denne sammenhengen og utdypes mer i teoridelen i kapittel 2.3.7 om transferforskning i nyere tid og i kapittel 4.3 som er en oppsummering av undersøkelsen. Disse markerte kategoriene har vist seg å være problematiske for minoritetsspråklige som skal lære seg norsk, og derfor kan det være interessant å se nærmere på akkurat disse grammatiske trekkene både i spørreundersøkelsen og i elevtekstene. Til slutt oppsummerer jeg disse resultatene i kapittel 4.3 og framhever interessante funn fra spørreskjemaene og elevtekstene.

I kapittel 5 drøfter jeg problemstillinga om hvordan minoritetsspråklige kan utvikle skrivekompetansen sin gjennom skriveopplæring og grammatikkundervisning basert på funnene i undersøkelsen i kapittel 4. Spørsmål som hvor relevant problemstillinga er i dag og hva resultatene kan brukes til, drøfter jeg og reflekterer over og gjør meg noen betraktninger omkring i kapittel 5.

1.3 Problemstilling

I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i følgende problemstilling: Hvilke språklige trekk er vanskelig i norsk for minoritetsspråklige elever? Hvordan kan vi integrere grammatikkundervisninga i skriveopplæringa slik at elevene kan utvikle skrivekompetansen sin?

Jeg har erfart gjennom egen undervisningspraksis at det er enkelte grammatiske trekk minoritetsspråklige elever strever med når de skriver norsk. Syntaktiske trekk som ordstilling og morfologiske trekk som verbbygning, bestemthet og kjønn går igjen som feiltyper i tekster skrevet av andrespråksskrivere. Slike trekk som er sjeldne i verdens språk, kalles gjerne markerte trekk (jf. Brautaset, 2009:177).

Markerhetsteorien fokuserer ikke bare på forskjellene mellom de grammatiske trekkene i morsmålet og målspråket, men også på om trekkene i målspråket er mer markerte og dermed vanskeligere å tilegne seg (jf., Eckman, 1996:197–198).

I grammatikkundervisninga er det ofte enkle innfyllingsoppgaver og flervalgsoppgaver som dominerer. Jeg ville undersøke i hvilken grad informantene kunne krysse av for om ferdigproduserte setninger var korrekte eller ukorrekte. Hypotesen min var at det var enklere å finne feil i setninger som var ferdig genererte enn i egenproduserte setninger. Elevene svarte i stor grad riktig på setninger i spørreskjemaene med noen unntak som jeg kommenterer i kapittel 4.1. I elevtekstene til informantene fant jeg derimot feil i flere av de syntaktiske og morfologiske kategoriene som er markerte i norsk. Ut i fra disse funnene vil jeg legge fram noen tanker om hvordan grammatikkundervisning og skriveopplæring kan bli mer helhetlig.

1.4 Begrepsavklaringer

Flere av begrepene innenfor andrespråksforskninga blir brukt som betegnelser både på andrespråket og på en som lærer seg norsk som andrespråk. Disse begrepene vil jeg kort presentere i denne oversikten og bruke videre i framstillinga.

Andrespråksinnlærer er ifølge Brautaset (2009:167) en som lærer et andrespråk og jeg vil bruke begrepet sammen med minoritetsspråklig og innlærer.

Andrespråksskriver er en som skriver på et annet språk enn førstespråket og tekstene de produserer er andrespråksskriving (jf. Golden og Hvistendahl, 2015:231). Tekstene

har typiske innlærertrekk som ikke finnes i førstespråket og avvik i kategoriene syntaks, morfologi og rettskriving. Begrepet er relevant å bruke i forbindelse med skriveopplæring i andrespråk.

Minoritetsspråklig er til forskjell fra majoritetsspråklig en som lærer norsk som andrespråk og uttrykket brukes om denne elevgruppa sammen med begrepene tospråklig eller flerspråklig (jf. Selj, 2008:17).

Tospråklig eller flerspråklig brukes også om en som lærer norsk som andrespråk, og som i varierende grad behersker to eller flere språk muntlig eller skriftlig på ulike måte og sammenhenger (jf. Selj, 2008:17).

Norsk som andrespråk gjelder som oftest undervisninga eller opplæringa i norsk for andrespråksinnlærere (jf. Fjørtoft, 2014:210).

Førstespråk eller morsmål er det første språket du lærer før du fyller tre år og før et annet språk er etablert (jf. Berggren og Tenfjord, 2003:370). Er det flere språk som innlæres på samme tid kan en kalle disse *samtidig flerspråklighet*, men dersom et språk tilegnes senere enn det andre kalles det *suksessiv flerspråklighet* ifølge Selj (2008:17)

Andrespråk eller målspråk er alle språk du lærer etter førstespråket og kan også være tredje, fjerde og femte språk (jf. Berggren og Tenfjord, 2003:16). Det er vanlig å skille mellom andrespråk og fremmedspråk når det gjelder opplæring. Fremmedspråk lærer man stort sett i et klasserom i skolen uten å være i det landet språket snakkes.

Andrespråket er derimot det språket som snakkes og brukes som dagligspråk der hvor andrespråksinnlæreren lærer språket. Berggren og Tenfjord skiller ikke mellom andrespråk og fremmedspråk og kaller språklæring etter at morsmålet er lært for andrespråk uavhengig av konteksten.

Mellomspråk er det språket andrespråksinnlæreren produserer skriftlig og muntlig. Selinker (1972) introduserte begrepet *interlanguage*. Språket som innlæreren bruker på vei mot målspråket, kalles mellomspråk. Språket er et selvstendig språkssystem som kan beskrives og analyseres. Mellomspråk kan ha enkelte trekk fra morsmålet, men flest likheter med målspråket. I tillegg kan mellomspråk ha helt egne trekk som ikke ligner noen av språkene. Begrepet brukes om et midlertidig språk på vei mot målspråket uavhengig av Selinkers teori.

2.0 FAGHISTORIKK

2.1 Språksituasjonen for minoritetsspråklige i Norge i dag

For å belyse problemstillinga og skriveopplæringa for minoritetsspråklige i enda større grad, er det nødvendig studere nærmere hva læreplanene i norsk før og nå sier om opplæring i skriving for minoritetsspråklige og avdekke hvilket syn som framkommer når det gjelder tospråklig opplæring. Norske myndigheter er opptatt av at minoritetsspråklige skal lære norsk som en viktig del av integreringa, og som følge av dette kom det i 2016 en ny læreplan for språklige minoriteter med kort botid (jf. Kunnskapsdepartementet, 2016). Denne planen er preget av å være en overgangsplan som gjelder fram til elevene kan følge den ordinære norskplanen og har norskopplæringa som hovedfokus. Den tospråklige tilnærminga som derimot ble mer vektlagt i tidligere læreplaner før Kunnskapsløftet i 2006, er nå svekket ifølge Hvistendahl (2009:74). Både tospråklig opplæring og morsmålet er nå underordnet norskopplæringa, som av myndighetene blir sett på som det viktigste virkemidlet i integreringa. Strategiplanen «Likeverdig opplæring i praksis» beskriver forholdet mellom norskopplæringa og morsmålsopplæringa enda mer konkret (jf. Kunnskapsdepartementet, 2007):

Særskilt norskopplæring skal være det fremste virkemidlet for elever som ikke kan følge undervisning gitt på norsk. Morsmålsopplæring og tospråklig opplæring skal være sekundære hjelpemidler i norskopplæringa (s.15).

Når det gjelder skriveopplæringa, blir norskopplæringa beskrevet som viktigere enn både morsmålsundervisninga og tospråklig opplæring, som kun blir sett på som verktøy for å lære norsk. For å se hvordan dette kommer til uttrykk, vil jeg se nærmere på læreplanene før og nå. Læreplanen i norsk (jf. Kunnskapsdepartementet, 2013a) beskriver i planens formål den flerspråklige situasjonen i Norge i dag:

I Norge er norsk og samisk offisielle språk, og bokmål og nynorsk er likestilte skriftlige målformer. Vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk. Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen

skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk (s.2).

Språksituasjonen blir beskrevet som mangfoldig og som en ressurs for utviklinga av språkkompetansen. Det språklige mangfoldet i form av ulike språk, men også dialekter og språkvarianter skal bevisstgjøre barn og unge. Likeledes er formålet i læreplanen for språklige minoriteter nesten identisk formulert som formålet i den ordinære læreplanen i norsk, men læreplanen for språklige minoriteter vektlegger i større grad "den enkeltes språkkompetanse" (jf. Kunnskapsdepartementet, 2016). I denne planen er språkinnlæringsperspektivet mer tydelig enn i den ordinære norskplanen (jf. Selj, 2015:28). Norskfaget skal ifølge læreplanen for språklige minoriteter: "[..] utvikle elevenes språkkompetanse ut i fra de evner, behov og språklige og kulturelle forutsetninger den enkelte har " (jf. Kunnskapsdepartementet, 2016). Her er utviklinga av den enkelte elev sine forutsetninger mer vektlagt. I tillegg skal elevene "[...] få et bevisst forhold til språklig mangfold". Både ordinær læreplan i norsk og læreplan for språklige minoriteter vektlegger at elevene har kunnskap om det multikulturelle mangfoldet og språkvariasjonen i samfunnet, og innholdet og oppbygginga av begge planene er like ifølge Selj (2015:28).

Minoritetsspråklige elever skal ifølge læreplan for språklige minoriteter kunne "[...] skrive hovedmålet sitt," men "[...] lese bokmål og nynorsk" (jf. Kunnskapsdepartementet, 2016). Elevene må lese tekster på begge målformer og kunne anvende disse i ulike sammenhenger skriftlig og muntlig. I tillegg har opplæringa i hovedmålet som formål " [...] å utvikle elevens språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av norsk språk i samfunns- og yrkesliv." Elevene skal kunne skrive norsk språk slik at de kan fungere i samfunnet og arbeidslivet. Denne overgangsplanen i norsk for språklige minoriteter gjelder fram til eleven kan følge den vanlige læreplanen, og derfor skal utviklinga av språkforståelsen kunne gi et godt grunnlag for den videre opplæringa. Ifølge «Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa» § 3-12 *Opplæringsloven*, har elever med et annet morsmål enn norsk og samisk rett til "[...] særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen" (jf. Kunnskapsdepartementet, 1999). Særskilt opplæring i norsk er et vedtak som vurderes og settes årlig og gjelder i en overgangsfase siden elevene har denne rettigheten fram til de kan følge den ordinære norskopplæringa.

Å lære norsk er som nevnt tidligere en sentral faktor i integreringsplanen til myndighetene, og den nye læreplanen for språklige minoriteter med kort botid i Norge, er en overgangsplan med særskilt norskopplæring som det viktigste virkemidlet for å lære norsk for denne gruppa av elever (jf. Kunnskapsdepartementet, 2016). Stortingsmelding nr. 30, «Fra mottak til arbeidsliv- en effektiv integreringspolitikk» tar utgangspunkt i migrasjonsbildet og flyktnings situasjonen i Norge i dag (jf. Justis- og beredskapsdepartementet, 2016). Formålet er å få flest mulig i utdanning og arbeid så raskt som mulig. Krav til kunnskaper om norsk språk gir Stortingsmeldinga uttrykk for at er en selvfølge og den "[...] krever en særlig innsats av hver enkelt," (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016). Myndighetene forventer og krever ekstra innsats av hver enkelt for å lære det norske språket (s.7), og norskkunnskaper ses på som helt nødvendig for å lykkes med integreringa. Hva da med førstespråket til de minoritetsspråklige?

Hvis vi går litt tilbake i tid, kom Stortingsmelding nr. 35, «Mål og mening» med mål for norsk språkpolitikk. Det er fastsatt fem punkter for norsk språkpolitikk, og jeg gjengir pkt. nr. 5 som er mest relevant her (jf. Kulturdepartementet, 2008):

Alle skal ha rett til språk, å få utvikla og tileigna seg det norske språket, bokmål og nynorsk, å få utvikla og bruka sitt eige morsmål eller førstespråk, inkludert teiknspråk, sitt eige urfolksspråk eller nasjonale minoritetsspråk, og alle skal få høve til å læra seg framande språk (s.24).

Alle skal ha rett til å lære norsk, men i tillegg utvikle og bruke sitt eget morsmål eller førstespråk. Denne rettigheten står i motsetning til myndighetens ensidige vektlegging av norskopplæringa som det viktigste i integreringsprogrammet i dag, mer enn den tospråklige tilnærminga som gjelder minoritetsspråklige med et annet morsmål enn norsk. Tospråklig opplæring er i dag som sagt underordna norskopplæringa, og morsmålsopplæring gis kun når eleven har særskilt norskopplæring. Mens de minoritetsspråklige elevene tidligere skulle bli funksjonelt tospråklige og få tilbud om morsmålsopplæring (jf. Selj, 2015:27), ble det tospråklige målet forlatt i læreplaner senere, som for eksempel i L97 og helt borte i Kunnskapsløftet i 2006.

Stortingsmelding nr. 23 «Språk bygger broer» handler også om språkopplæringa. Denne stortingsmeldinga vektlegger det norske språket sin betydning for hver enkelt i samfunnet (jf. Kunnskapsdepartementet, 2008):

Det første språket- morsmålet- er grunnleggende for all videre språklæring. Mange barn og unge utvikler en flerspråklig identitet, men det store flertallet av førskolebarn og skoleelever i Norge har norsk som morsmål og opplæringspråk. Norsk er det nasjonale fellesspråket som alle må beherske for å kunne fungere som fullverdige samfunnsmedlemmer og er sentralt som identitets- og kulturbærende kraft i det norske samfunnet (s.7).

Det norske språket er identitetsskapende for den enkelte, men samtidig en viktig kulturbærer i samfunnet. For å kunne fungere godt i samfunnet, må en kunne norsk. Likevel nevner Stortingsmeldinga dimensjonen med flerspråklighet hos mange barn og unge, men norsk vil i alle tilfeller være "det nasjonale fellesspråket" alle må kunne lese og skrive (jf. Kunnskapsdepartementet, 2008). De flerspråklige elevene ble derimot mer uklart beskrevet som gruppe:

Minoritetsspråklige barn og unge er en ressurs med sin flerspråklighet og flerkulturalitet, men har ofte en ekstra utfordring fordi språket i barnehagen og i skolen er et annet enn hjemmespråket (s.7).

Samtidig som flerspråklige barn og unge beskrives som en ressurs, er det ofte vanskeligheter med språket som trekkes fram fordi de snakker et annet språk hjemme. Også barn født og oppvokst i Norge med foreldre som snakker ett eller flere andre språk enn norsk, kan ha utfordringer i språkopplæringa. Fra å være en utfordring for den enkelte, blir flerspråkligheten i skolen i klasserommet beskrevet som en mulighet mer enn en begrensing (jf. Kunnskapsdepartementet, 2008):

Å utnytte flerspråkligheten i klasserommet kan være et viktig bidrag til å øke kompetansen i og interessen for språk i sin alminnelighet og til å skape økt forståelse og toleranse (s.55).

Hvis mangfoldet og flerspråkligheten kan skape større interesse for språk, og igjen øke forståelsen og toleransen, er dette positivt for det norske samfunnet. Likevel er det utfordringer knyttet til at minoritetsspråklige elever snakker og skriver et annet språk enn norsk. Utfordringene er mer knyttet til språkutviklinga hos den enkelte språkbruker, mens flerspråkligheten kan skape større forståelse for mangfoldet og øke interessen og kompetansen om språk i samfunnet.

I den videre framstillinga vil jeg presentere en kort historisk gjennomgang av tilrettelegginga av opplæringa for elever fra språklige minoriteter fortrinnsvis i videregående opplæring, men først vil jeg kort beskrive andrespråklæringa i læreplanene i grunnskolen for å få et mer helhetlig bilde.

2.2 Historisk gjennomgang av læreplanene i norsk for minoritetsspråklige

Helt siden innføringa av norsk som fremmedspråk i Mønsterplanen fra 1974 i grunnskolen, har opplæringa vært knyttet til norskfaget og den har vært preget av at de minoritetsspråklige elevene skulle gå over til ordinær opplæring så raskt som mulig (jf. Hvistendahl, 2009:72). Funksjonell tospråklighet var en målsetning og den ble mer vektlagt i Mønsterplanen fra 1987. De tospråklige elevene skulle ha opplæring både i norsk som andrespråk og morsmål for språklige minoriteter, og bli fungerende tospråklige. I læreplanen L97 ble særskilt språkopplæring tatt inn i opplæringsloven, der elevene skulle ha tospråklig opplæring i særskilt norsk og "[...] om nødvendig få morsmålsopplæring" til de kunne følge opplæringa på norsk (jf. Hvistendahl, 2009:73). Faget var et overgangsfag, selv om det hadde en fagplan som andre fag ifølge Selj (2008:32). Tilpasset opplæring etter ordinær læreplan var likevel den opplæringa som var mest vanlig blant de minoritetsspråklige. Den videregående opplæringa hadde også planer som fungerte som overgangsplaner for minoritetsspråklige elever, og disse planene vil jeg nå se nærmere på i et historisk perspektiv.

Når det gjelder opplæring av språklige minoriteter i videregående skole som er mest relevant for denne undersøkelsen, kom *Alternativ fagplan i norsk* i 1976, som var fagplanen for fremmedspråklige elever og hadde en tilpasset eksamen. Undervisninga var i ordinær klasse og ekstratimer ble tilbudt i grupper. Norsk som andrespråk ble først innført i 1994, fremdeles med en egen eksamen. Både morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring var tidligere ikke en del av videregående opplæring. Elever fra språklige minoriteter fikk med Reform 94 rett til både tospråklig opplæring og

morsmålsopplæring etter læreplanen i morsmål for språklige minoriteter. Helt fra 1970-tallet har elevene kunnet ta privatisteksamen i morsmålet som annet fremmedspråk uten undervisning. Det skulle føre til en lettere skolehverdag med færre timer og har vært et alternativ til opplæring i andre fremmedspråk. Informantene i undersøkelsen og minoritetsspråklige elever generelt i videregående skole velger i stor grad å ta morsmåls eksamen som privatist. Det betyr i praksis at disse elevene ikke har morsmålsundervisning på skolen. Morsmålsundervisning forekommer derimot oftere i grunnskoleopplæringa og i innføringsklasser i norsk. Derfor vil jeg ikke vektlegge morsmålsopplæringa i særlig stor grad i denne framstillinga, men kort si litt om på hvilken måte morsmålet kan være viktig for tilegnelsen av andrespråk.

Det kan være verdt å nevne at forskninga omkring hvilken rolle morsmålet har i andrespråklæringa, har vært og er svært omdiskutert (jf. Berggren og Tenfjord, 2003:201). Det kan være vanskelig å si hvilken rolle morsmålet spiller sammenliknet med andre enkeltfaktorer som påvirker tilegnelsen av andrespråket. Lund (1997:317) er opptatt av at språkets pragmatiske og semantiske funksjoner er viktige for tilegnelsen av språk og språkets viktigste oppgave er å kommunisere og samhandle. Nærmere bestemt er grammatiske kategorier og regler som innlæreren opplever som relevante semantisk og som viktige for kommunikasjonen, lettere å lære enn mer kompliserte og vanskelige språklige uttrykk (jf. Lund, 1997:318–319). I spørreskjemaet i undersøkelsen min er det to eksempler som kan illustrere akkurat dette. Setning nr. 37 (Tak for maten) har 87 % av informantene svart er feil og kun 13 % krysset av som riktig. Dette er et frekvent og viktig uttrykk å kunne for å kommunisere på norsk i flere sammenhenger. Derimot er setning nr. 10 (Når brødrene til Aud ville ikke hjelpe henne, gikk hun selv og gjorde det); en mer kompleks grammatisk setning som kun 32 % av informantene har krysset av som feil. Hele 68 % mener denne setninga er riktig. Semantisk transparens eller gjennomsiktighet kan være et samlebegrep som oppsummerer disse prinsippene ifølge Berggren og Tenfjord (2003:199).

Hvis en tenker seg at språket består av ulike lag av betydninger, vil det være lettere for informantene å kjenne igjen et innhold de har sett flere ganger eller som er mer gjennomsiktig som setning nr. 37, enn en mer komplisert setning som setning nr. 10 der innholdet må bearbeides i større grad av informanten. Noen av disse språkprinsippene kan ha større betydning enn morsmålet som enkeltfaktor når det gjelder innlæring av andrespråk. Det andrespråksinnlærere oppfatter tydeligst og som

blir gjentatt mange ganger ifølge eksemplet ovenfor, vil de lære raskest. Det handler om hvor mange ganger ord og uttrykk blir gjentatt, altså frekvensen av innputt som regnes som den sterkeste faktoren for innlæring ifølge Long og Sato (1983). Grammatiske kategorier som er relevante for betydninga og språkbruken hos andrespråksinnlærere, er viktigere enn mer teoretiske kategorier slik eksemplene viste. Der det er et klart én-til-én- forhold mellom grammatisk struktur og betydning, vil slike uttrykk være lettere å lære enn for eksempel språklige bilder som metaforer og preposisjonsuttrykk med dobbeltbetydninger. Dette er også noe som kommer fram i undersøkelsesmaterialet i denne undersøkelsen. Et eksempel fra elevtekstene som kan illustrere vansker med preposisjonsuttrykk, kan være informant I26K med makedonsk som morsmål som har avvik i kategorien preposisjoner selv om både målspråket norsk og morsmålet makedonsk har preposisjoner. Eksemplet **Å ha et bein i begge av sine kulturer*, kan informanten ha tenkt ut i fra uttrykket *å ha en fot i hver leir*. En kan forstå hva informanten har ment semantisk, og innholdet er forståelig, men det blir uttrykt på feil måte. Uttrykket har flere betydninger og er mindre gjennomsiktig enn enklere språklige uttrykk som kun har et innhold og en betydning.

Førstespråket eller morsmålet står lenger nede blant enkeltfaktorene som Berggren og Tenfjord (2003:199) tar opp. Likevel kan en regne morsmålet som en viktig påvirkningsfaktor når det for eksempel gjelder uttale (jf. Husby og Kløve, 1998:27). I de grammatiske kategoriene morfologi og syntaks som er hyppigst omtalt i funnene i undersøkelsen min, kan det tyde på at førstespråket eller morsmålet i mindre grad kan ha innflytelse på språkfeilene informantene gjør. Da kan det heller være at de enkelte grammatiske kategoriene er mer kompliserte syntaktisk og morfologisk på norsk og vanskeligere å lære enn andre mer gjennomsiktige og oversiktlige grammatiske trekk. Eksempler på slike grammatiske kategorier i undersøkelsen min der det kan være norsk som er vanskelig, er blant annet inversjon, subjektløshet, bestemthet og kjønn. Ifølge Lund (1997:318–319) er selve drivkraften for å lære språk for andrespråksinnlærere at språket skal kommunisere, og de semantiske og pragmatiske funksjonene er mer relevante å bruke enn de grammatiske reglene i seg selv. Andrespråksinnlærere vil da kunne lære seg en grammatisk regel om den er nødvendig for kommunikasjonen og betydninga, altså språkets sosiale funksjon. Hvis en informant ikke lærer seg det syntaktiske trekket som for eksempel inversjonsregelen er, kan det være fordi setningene kommuniserer og blir forstått av mottakeren. Avvik i ordstilling og da særlig

at inversjonsregelen blir brutt, er gjennomgående i elevtekstene hos informantene. I spørreskjemaene har derimot informantene stort sett funnet avvikene i setningene som omhandler syntaks og inversjon. Dette kan tyde på at det er lettere å se feil i ferdigproduserte setninger enn å skrive rett selv. Særlig når setningene kommuniserer og gir mening for mottakeren, kan det virke som om denne hypotesen er relevant. Morfologiske kategorier som bestemthet og kjønn har samtlige informanter avvik på i elevtekstene i undersøkelsen. Disse funnene er også med på å støtte opp om hypotesen siden setninger med feil kjønn på substantivet og manglende bestemthet fremdeles kommuniserer og kan gi mening.

Det er vanskelig å skille ut morsmålets betydning for andrespråksinnlæringa fra andre faktorer i den kompliserte prosessen som tilegnelse av språk er. Minoritetsspråklige elever kommer med ulike forutsetninger til skolen, og har rett til tilpasset opplæring der de er uansett bakgrunn og evner. Kunnskapsløftet i 2006 nedtonet særskilt norskopplæring samtidig som norsk som andrespråk utgikk (jf. Hvistendahl, 2009:74). Det var norskopplæringa som ble styrket på bekostning av morsmålsopplæringa, og tospråklig opplæring ble dermed nedtonet. I stedet kom det en ny læreplan i grunnleggende norsk som var nivåbasert (jf. Utdanningsdirektoratet, 2007a). I likhet med nyere læreplaner i norsk bærer denne planen preg av å være en overgangsplan som brukes fram til eleven kan følge den ordinære læreplanen. § 3-12 i *Opplæringsloven* for videregående opplæring hevder at eleven har "rett til særskilt norskopplæring" til de har "tilstrekkelig kompetanse" til de kan følge vanlig læreplan og opplæring i norsk (jf. Kunnskapsdepartementet, 1999). Ifølge *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* har elevene "om nødvendig" også rett til morsmålsopplæring, og læreplanen i morsmål fungerer også som en overgangsplan (jf. Utdanningsdirektoratet, 2007b: 2). Morsmålsopplæringa skal kun fungere som støtte for norskopplæringa, og er ikke et selvstendig fag. Dermed blir den tospråklige opplæringa svekket. Som jeg også har nevnt tidligere, var og er ikke morsmålsopplæring vanlig i videregående opplæring.

Ifølge Holum (2016) er det i de videregående skolene kun 4 % som tilbyr tospråklig fagopplæring og 2 % tilbyr morsmålsopplæring. En svekkelse av det tospråklige perspektivet i *Opplæringsloven* og i læreplanene kan ha påvirkning på undervisninga av norsk som andrespråk, også i videregående opplæring. Siden dette er dokumenter som styrer opplæringa, kan en nedtoning av det tospråklige perspektivet være utslagsgivende for opplæringa til minoritetsspråklige elever.

Andrespråksinnlærere skal få morsmålsundervisning etter den nye læreplanen kun for å bli bedre i norsk, ikke for å øke kompetansen i morsmålet og da vil denne muligheten for flesteparten av elevene i videregående opplæring falle bort. Siden opplæringa kun gis i en overgangsperiode, vil heller ikke effekten av tospråklig undervisning kunne påvises på lengre sikt. Studier av tospråklig opplæring og tokulturell kompetanse har vist bedre resultater om opplæringa har foregått over ei viss tid (jf. Hvistendahl, 2009:75). I dag gis morsmålsopplæring og tospråklig opplæring kun i en begrenset periode med et tydelig mål om at denne opplæringa ikke skal vare over lengre tid, men avsluttes raskt. Den tospråklige opplæringa er nå kun ment som støtte i overgangen til ordinær norskopplæring der norsk står i sentrum, og den tospråklige effekten uteblir. I Kunnskapsløftet vektlegges grunnleggende ferdigheter i norsk framfor morsmålet som bare blir sett på som støtte i opplæringa. Hva er så gevinsten ved tospråklighet?

Flerspråklige barn kan i større grad oppfatte strukturelle forskjeller mellom språk enn ettspråklige ifølge Vangsnes (2013:260–261). Det er en rekke andre fordeler med å være tospråklig hevder Vangsnes. De er bedre i stand til å lære språk og metaspråklig bevissthet. Hvis tospråklige kan skrive to eller flere språk, kan dette stimulere skriftspråksutviklinga deres. Blir faktorer som blant annet god opplæring og mulighet for å bruke begge språkene stimulert, kan det føre til god språkutvikling. Ikke minst er støtte og aksept for å kunne bruke begge språkene viktig. Når læreplanene i dag signaliserer at opplæring i tospråklighet kun er midlertidig og norsk er i sentrum, vil denne opplæringa ikke bli fullstendig og bare være en redningsbøye i starten av opplæringa for andrespråksinnlæreren.

Hauge (2007:70) tar for seg Kunnskapsløftet og den tospråklige opplæringa. Opplæringa skal være tilpasset evner og forutsetninger til hver enkelt elev. De grunnleggende ferdighetene som lesing og skriving står sentralt og planen vektlegger å øke elevenes læring. Når det gjelder videregående opplæring, ble det laget en læreplan for dem med kort botid i Norge, *Midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge* (jf. Kunnskapsdepartementet, 2013b). Denne planen har vært foreløpig og prolongert fram til skoleåret 2016/2017 da det kom en ny *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring* (jf. Kunnskapsdepartementet, 2016). Når det gjelder læreplanen i norsk for språklige minoriteter, både den midlertidige og den gjeldende, er dette overgangsplaner

i likhet med de tidligere læreplanene. Det vil si at elevene skal følge denne læreplanen fram til de kan følge ordinær undervisning og den vanlige læreplanen. Den nye læreplanens formål vektlegger den enkelte språkbruker sin kompetanse som grunnlag for å mestre arbeidslivet og fungere i samfunnet:

Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av den enkeltes språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal elevene få et bevisst forhold til språklig mangfold. De skal lære å skrive hovedmålet sitt, og å lese bokmål og nynorsk. Formålet med opplæringen i hovedmålet er å utvikle elevens språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av norsk språk i samfunns- og yrkesliv. (s.2)

Den viktigste faktoren for å lykkes best mulig i integreringa, er å lære språket både muntlig og skriftlig. Siden jeg har skriftlige tekster i materialet i undersøkelsen, vil jeg se nærmere på de grunnleggende ferdighetene i skriving. Elevene skal kunne skrive norsk "på en hensiktsmessig måte" (jf. Kunnskapsdepartementet, 2016:4). Læreplanen framhever grunnleggende skriftlige ferdigheter og "forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier". Elevene skal kunne uttrykke seg språklig sikkert, "selv om kravene til skriftlig språkkompetanse ikke er like høye som for elever som har norsk som førstespråk" (jf. Kunnskapsdepartementet, 2016:4). Kravene til formelle skriveferdigheter er noe lavere for minoritetsspråklige elever enn for dem med norsk som morsmål, men likevel skal elevene uttrykke seg språklig sikkert og kunne skrive relevante og hensiktsmessige tekster på norsk. Med tanke på at læreplanen er en overgangsplan, må elevene når "dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen" ifølge *Opplæringsloven* (jf. Kunnskapsdepartementet, 1999), følge ordinær læreplan i norsk og oppnå ferdigheter og kompetanse på linje med morsmålsbrukere og vurderes i de samme kompetansemålene. Spørsmålet er: Når har eleven ferdigheter gode nok i norsk til å kunne følge ordinær opplæring? Hvem skal bestemme vedtak om særskilt norskopplæring og faktisk avgjøre om den minoritetsspråklige eleven kan følge ordinær opplæring eller ikke?

For å vurdere elevens språkferdigheter i norsk er det ifølge St. meld. nr. 23 utarbeidet kartleggingsverktøy (jf. Kunnskapsdepartementet, 2008). Ut i fra dette

materialet skal skolen kartlegge elevens nivå og tilpasse opplæringa til elevens forutsetninger. Den nivåbaserte *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* skal kunne brukes uavhengig av årstrinn (jf. Utdanningsdirektoratet, 2007a). Denne planen er nivåbasert og aldersuavhengig og fungerer som en overgangsplan. Så raskt som mulig skal eleven utvikle norskferdighetene sine og følge ordinær læreplan i norsk. Har eleven kort botid i Norge og er i den videregående skolen, kan eleven få særskilt vedtak i norsk og følge *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge-videregående opplæring* (jf. Kunnskapsdepartementet, 2016).

Rambøll (2016) har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomført en rapport om tilbudet om særskilt språkopplæring og hvordan det fungerer. Et av hovedfunnene i rapporten slår fast følgende om språkopplæringa:

Særskilt språkopplæring er viktig, men ikke nødvendigvis tilstrekkelig, for å styrke målgruppens mulighet for å fullføre og bestå opplæringen (s.2).

Noe av årsaken til at opplæringa ikke er god nok, kan være at organiseringa og innholdet i opplæringa ikke er tydelig nok (jf. Rambøll, 2016:2). Erfaringer viser også at både elever og foresatte ønsker at overføring til vanlige klasser skjer raskt, også til videregående opplæring, ofte etter kun ett år. For elever med lite skolegang stilles det i rapporten spørsmål om tida i innføringsklassene er for kort og at norskkunnskapene ikke strekker til for å følge vanlig undervisning etter ordinær læreplan eller *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge-videregående opplæring* (jf. Kunnskapsdepartementet, 2016).

Elever med særskilt vedtak eller kort botid som er kortere enn seks år, kan også få tilbud om Eksamen i norsk som andrespråk for språklige minoriteter, NOR1049 (jf. Utdanningsdirektoratet, 2016a). Selv om denne gruppen elever har denne eksamen og ikke ordinær hovedmåls eksamen, skal disse elevene vurderes etter ordinær læreplan med standpunkt karakter i norsk i skriftlig NOR1211 og norsk muntlig NOR1213. Elever som både har kort botid og særskilt vedtak i norsk, skal ifølge Kunnskapsdepartementet (2016) både ha standpunkt vurdering og eksamen i NOR1405.¹ Vedtak om særskilt norskopplæring skal skrives og fattes hvert skoleår der elevens forutsetninger og

¹ *Norsk for elever i VGO med kort botid i Norge*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1405> lastet ned 23.04.2017.

ferdigheter i norsk skal vurderes. Randen (2014:326) har i sin doktoravhandling stilt spørsmål om hvem som setter enkeltvedtak i særskilt norsk og foreslår krav om formell kompetanse. Enkeltvedtak om spesialundervisning vurderes og settes nettopp av en sakkyndig person med formell kompetanse. Igjen blir det aktuelt å spørre om hvem som skal ha ansvaret for å vurdere og fatte vedtak i særskilt norsk som er avgjørende for hvilken opplæring de minoritetsspråklige elevene har krav på. Er det lærere med varierende kompetanse i andrespråklæring som skal vurdere elevens "dugleik"?

Lærerens kompetanse er avgjørende for kartlegginga, og ikke minst vurderinga av elevens ferdigheter (jf. Rambøll, 2016:92). Å sette krav til formell kompetanse for å avgjøre nivået og forutsetningene hos denne sammensatte gruppen av elever, og ikke minst for å fatte vedtak som er juridisk bindende, kan være med på å kvalitetssikre hvem som oppfyller kravene for særskilt norskopplæring. Rapporten om særskilt språkopplæring slår fast at elever med innvandrerbakgrunn har høyere frafall i videregående opplæring og presterer svakere på nasjonale prøver blant annet i lesing ifølge Rambøll (2016:2). Skriftlige og muntlige ferdigheter må styrkes for denne gruppen elever gjennom et opplæringstilbud som er tilrettelagt for dem med mål om at de skal fullføre videregående utdanning. Å få elever kvalifisert for høyere utdanning og arbeidslivet ses på som en svært viktig oppgave for samfunnet, fastslår rapporten (jf. Rambøll, 2016).

Minoritetsspråklige elever er en lite homogen gruppe med ulike behov og forutsetninger. Selj (2008:37) stiller spørsmål om minoritetsspråklige elever kan følge ordinær læreplan i norsk. For at elevene kan følge «Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge- videregående opplæring» (jf. Kunnskapsdepartementet, 2016), må de både ha kort botid og særskilt vedtak om norskopplæring. I mange tilfeller kan det ifølge Selj (2008) være vanskelig å tilpasse andrespråksopplæringa på en god måte i den vanlige læreplanen som i liten grad dekker de særskilte behovene hos minoritetsspråklige. Likevel kan et sterkt fokus både på lese- og skriveopplæring i faget ha positiv effekt og være en støtte også for den minoritetsspråklige eleven. Arbeid med de grunnleggende ferdighetene er viktig for alle som skal lese og skrive norsk uavhengig av kompetanse og behov. Det finnes minoritetsspråklige elever med svært høy motivasjon og kompetanse i norsk, men samtidig elever som kan ha høy motivasjon, men lite skolegang og lav kompetanse i norsk. Lærerens kompetanse og dyktighet kan ha betydning og vurderes som viktig for

de minoritetsspråklige elevene (jf. Rambøll, 2016:92), og det etterlyses kompetanseheving for å undervise elever med vedtak om særskilt språkopplæring. Kun 24 % av lærerne som underviser denne gruppen oppgir at de har utdanning i norsk som andrespråk ifølge rapporten om særskilt språkopplæring (jf. Rambøll, 2016:92). For å sikre en funksjonell språkopplæring av en stadig økende gruppe av minoritetsspråklige elever med sammensatte utfordringer som blant annet manglende skolegang og traumer, må kompetansen blant lærerne heves og flere lærere må få videreutdanning i fagfeltet norsk som andrespråk. Lærerens kompetanse har som sagt stor betydning for opplæringa, og tilrettelegging for god skriveopplæring kan være avgjørende.

Hauge (2008:89) viser til at generelle språkferdigheter og lese- og skriveferdigheter samsvarer. Likevel er det krevende å lese og skrive på andrespråket. Elevene kan ha manglende ferdigheter og et lite ordforråd på norsk. Ordforrådet er vesentlig for utviklinga av lese- og skriveferdighetene som dreier seg om avkodning i sammenheng med mening (jf. Kulbrandstad, 1996:7). For å få utbytte av lese- og skriveopplæringa, må eleven ha et ordforråd på godt over 6000 ord (jf. Hauge, 2008:89). Eleven må automatisere lesinga også på andrespråket, for å bruke de kognitive evnene på forståelsen og utvidelse av ordforrådet. Selv om eleven teknisk leser riktig, kan forståelsen være mangelfull. De minoritetsspråklige elevene skal så raskt som mulig lære seg å lese og skrive, gjerne før den muntlige kompetansen er på plass, og de har dårlig tid til å lære seg norsk siden de så raskt som mulig skal over til ordinær læreplan.

Hauge (2008:90) peker dessuten på flere faktorer som sentrale i lese- og skriveutvikling, som god kompetanse i setningsbygning (syntaks) og ordstruktur (morfologi), i tillegg til et variert ordforråd og metaspråklig bevissthet. Både syntaks og morfologi, samt rettskriving er grammatiske kategorier jeg kartlegger i undersøkelsen både i spørreskjemaer og i elevtekster hos minoritetsspråklige informanter i videregående skole. Ved å se på hvilke grammatiske trekk som gjentar seg som avvik hos de minoritetsspråklige elevene både i de ferdigproduserte setningene i spørreskjemaene og i de egenproduserte elevtekstene i undersøkelsen, vil jeg se nærmere på hvordan grammatikkundervisninga kan integreres i skriveopplæring for å utvikle de grunnleggende ferdighetene i skriving. For å få et innblikk i teori om skriving innenfor andrespråksforskninga, vil jeg se på forskning omkring skriving på andrespråket i den videre framstillinga.

2.3 Forskning om skriving på norsk som andrespråk

Retninger som dominerte andrespråksforskninga (ASF) og synet på språklæring etter den andre verdenskrigen, var den kontrastive analysen (KA) som er sammenlikning mellom førstespråk eller morsmål og ulike andrespråk eller målspråk. Denne retninga som var sentral i nord-amerikansk tradisjon, tar utgangspunkt i strukturalistisk lingvistikk og behavioristisk psykologi (jf. Berggren og Tenfjord, 2003:46). I nyere andrespråksforskning er den funksjonelle og den kognitive tilnærmingen sentral ifølge Golden og Tenfjord (2015:186). Tidligere erfaring som morsmålet og sammenlikning mellom språkene var fremdeles viktig, men det ble lagt mer vekt på bruken og funksjonen til språkene i form av en funksjonell og kognitiv tilnærming. Både KA og språktypologi dominerer imidlertid fortsatt i andrespråksundersøkelser.

I undersøkelsen min har jeg informanter med norsk som andrespråk med ulike morsmål. Informantene krysser av for korrekt og ukorrekt språkbruk i ferdigproduserte setninger i språktypologiske spørreskjemaer. Jeg sammenlikner svarene til informantene i spørreskjemaene med den språkbruken de samme informantene produserer i elevtekstene sine. I sammenlikninga ser jeg både på likheter og forskjeller mellom svarene i spørreskjemaene og språket i elevtekstene i de grammatiske kategoriene syntaks, morfologi og rettskriving. Jeg benytter kontrastive grammatikker i ulike språk som blant annet arabisk, spansk og latvisk for å sammenlikne med norsk. Kontrastiv analyse med opphav i behavioristisk teori ser mest på ulikhetene mellom språkene. Jeg mener imidlertid at også likhetene mellom språkene kan ha betydning, og subjektiv likhet som innlæreren antar er der mellom morsmålet og norsk kan ha større betydning for språklæringa enn de faktiske likhetene (jf. Golden og Tenfjord, 2015:195). Likeså kan markerte og sjeldne trekk i norsk være utgangspunktet for feilene informantene gjør mer enn at det er morsmålet som er årsaken til feilene (jf. Brautaset, 2009:177).

I den behavioristiske språkopplæringa rettet man på gamle vaner fra morsmålet og stimulerte til korrekt språkbruk. Dette vil jeg se nærmere på i et forsøk på å framstille andrespråksforskninga i et historisk lys, men samtidig vil jeg belyse relevante begreper i dag i dette mangfoldige forskningsfeltet.

2.3.1 Kontrastiv analyse og behavioristisk teori

Å sammenlikne to språk var sentralt i kontrastiv analyse (KA) som hadde sitt grunnlag i behavioristisk teori, og la mest vekt på ulikhetene mellom språkene. Språklæring i behavioristisk teori handlet om å etablere vaner ved at innlæreren responderte og øvde på gjentatte stimuli. Språklig adferd som var korrekt ble fremmet, og atferd man ikke ønsket ble korrigeret. Språket skulle formes og læres gjennom de enkelte delene det bestod av. Ved læring av et andrespråk skulle gamle vaner fra førstespråket ikke aktiviseres, for de kunne føre til feil i andrespråket, noe som ble sett på som negativt. Derimot skulle vaner som fremmet innlæring av andrespråket framheves.

I kontrastiv analyse gjaldt strukturalistisk lingvistikk med de grunnleggende grammatiske enhetene som for eksempel morfemer som gjelder bestemthet. Disse grammatiske enhetene ble brukt i sammenlikninga mellom ulike morsmål og for eksempel målspråket norsk. Det kunne imidlertid by på problemer å sammenlikne to strukturer som ikke var like i to språk som for eksempel foranstilt og etterhengt bestemt artikkel. Berggren og Tenfjord (2003:49) viser i tillegg at det er problematisk å sammenlikne grammatiske kategorier i morsmålet med målspråket der det ikke er noe å sammenlikne med. For eksempel kan den grammatiske kategorien kjønn fra undersøkelsen min, være vanskelig for blant annet ungarske informanter fordi ungarsk ikke har grammatisk kjønn, mens norsk har tre kjønn.

Flere av morsmålene i undersøkelsen som blant annet russisk, polsk og oromo, er kasusspråk uten fast ordstilling. Norsk har derimot en mer fast ordstilling der særlig setningsleddene subjekt og verbal skal ha faste plasser i setninga. I disse eksemplene er det vanskelig å sammenlikne grammatiske trekk i morsmålet med målspråket norsk, og informantene i undersøkelsen gjør en del feil i disse kategoriene på norsk, men ikke alltid. Når feil som i likhet med eksempler fra undersøkelsen min ikke alltid viste seg i målspråket eller kunne forklares som overføringer fra morsmålet, mistet deler av KA-teorien oppslutning, men ikke helt. Gjennom forskninga fant man ikke støtte for predikerte feil på grunn av ulikheter mellom morsmål og målspråk som følge av kontrastiv analyse.

Det kontrastive perspektivet går igjen i andrespråksgrammatikker helt fra 1979 hevder Ryen og Tonne (2015:40), da det ble utgitt flere bøker med kontrastiv

tilnærming. Kontrastive grammatikker i blant annet arabisk, persisk, polsk, russisk, somali og spansk som er relevant for min undersøkelse, kom i årene som fulgte (jf. Ryen og Tonne, 2015:58). Jeg har sett på noen av disse grammatikkene i flere av morsmålene til informantene. Disse framstillingene fokuserer i størst grad på det som er ulikt mellom norsk og førstespråket siden teorien i KA mente at ulikhetene kunne føre til flere feil enn de språktrekkene som var mer like. Undersøkelsen min viser at det ikke nødvendigvis er grammatiske trekk som er ulike i norsk og morsmålet alene som fører til feil, men heller trekk som er mer markerte i norsk eller sjeldne i andre språk som eksempelvis bestemthet og subjektstvang (jf. Brautaset, 2009:177). På samme tid oppstår det et brudd med behaviorismen lingvistisk fra at språklæring har hatt sitt utgangspunkt i morsmålet til at morsmålet mister sin betydning og *Universalgrammatikken* blir introdusert av Chomsky (1986:3).

2.3.2 Oppgjøret med behaviorismen

Samtidig som kontrastiv analyse og overføring fra morsmålet ikke kunne forklare alle feil hos andrespråksinnlærere og mistet oppslutning, skjedde det et markant skifte i lingvistikken der Chomsky tok et oppgjør nettopp med behaviorismens stimuli- responslæring og morsmålets betydning for innlæringen ble mindre viktig. Et av Chomskys hovedpoeng var nettopp at mennesker kan produsere og forstå setninger som ikke tidligere er lært, men som er en del av det kreative aspektet som er grunnleggende i innlæringa av førstespråket. Fra et gitt antall elementer kunne man ifølge Chomsky (2002:47–48) skape et uendelig antall nye setninger og hvert individ hadde en innebygd intern grammatikk, kalt *Universalgrammatikk* som var utgangspunktet for å konstruere et uendelig antall setninger. Alle mennesker har noe grunnleggende felles, nemlig å ha evnen til å lære seg språk ifølge Chomsky (1986:24–25). Denne markante endringa førte også til et skifte i andrespråkslæringa og synet på språktilegnelse både hos førstespråks- og andrespråksbrukere endret seg. Språklæring og regeldanning tok over for språklæring som vanedanning. Læringsprosessen i selve tilegnelsen av språk ble viktigere enn resultatet av språklæringa, og morsmålet fikk mindre betydning for språklæringa. Identitetshypotesen var i tråd med dette en teori som så på opplæringa i første- og andrespråket som identisk og vektla en universell språkopplæring hos barn.

Dulay og Burt (1974:37), som undersøkte kinesiske og spanske innlærere i morfemstudier i engelsk, mente at språkopplæringa var lik uavhengig av morsmålet og målspråket til innlæreren. Innlærerne tilegnet seg morfemene i samme rekkefølge (jf. Berggren og Tenfjord, 2003:59). Selv om de hadde samme læringsrekkefølge, gjorde de spanske barna det bedre og hadde større framgang enn de kinesiske noe som denne teorien ikke tar høyde for. Dette kan vi sette i sammenheng med læringsløyper som jeg vil komme tilbake til under kognitive prosesseringsteorier.

2.3.3 Feilanalysen

Corder (1967) var inspirert av Chomsky, og så på språklæring både på førstespråket og andrespråket som noe felles og universelt, men likevel kunne læringsprosessen og læringssekvensen være ulik:

I propose therefore as a working hypothesis that some at least of the strategies adopted by the learner of the second language are substantially the same as those by which a first language are acquired. Such a proposal does not imply that the course or sequence of learning is the same in both cases (s.164–165).

I læringsprosessen hadde morsmålet derimot en viktig betydning. Corder skilte mellom *feil* og *glipp* i det vi kan kalle feilanalysen. Feil var mer systematiske og kunne si noe om kompetansen eller metaspråket til innlæreren mer enn glipp som var tilfeldige avvik i språket. Corder skilte også mellom *innputt* og *inntak* (jf. Berggren og Tenfjord, 2003:51). Innlæreren kan lære en regel som for eksempel inversjonsregelen i norsk teoretisk som *innputt*, men denne regelen trenger ikke å etableres i kompetansen som *inntak* i selve språkbruken praktisk.

I spørreskjemaene i undersøkelsen min skulle informantene skille ukorrekte setninger fra korrekte ferdigproduserte setninger. Jeg har sammenliknet disse resultatene med feilene i elevtekstene. Min hypotese var at informantene i stor grad kunne kjenne igjen feilene i de ferdigproduserte setningene i spørreskjemaene ved å krysse av riktig, men også rette opp feilene. Det er det Corder hevder er *innputt*. Når det gjelder elevtekstene, har nesten samtlige informanter feil i språkbruken i noen av de

markerte grammatiske kategoriene som for eksempel inversjon og bestemthet. I disse kategoriene har flertallet av informantene stort sett svart korrekt i spørreskjemaene når vi ser på hovedtendensene (jf. vedlegg 11). Slike funn kan tyde på at språkkompetansen eller *inntak* som Corder kaller det, ikke er etablert i informantenes mellomspråk, et begrep som jeg kommer tilbake til nedenfor i avsnittet om mellomspråkteorien. I selve analysen vil jeg sammenlikne resultatene i spørreskjemaene med funnene i elevtekstene mer systematisk. I framstillinga videre vil jeg beskrive mer detaljert noen av elementene i feilanalysen jeg særlig har brukt i analysen av elevtekstene.

2.3.3.1 Feilanalysens metode for å analysere elevtekster

Feilanalysen har stått sterkt i Norge og den har vært et redskap for å kartlegge kompetansen til andrespråksinnlæreren. Corder mener at å gjøre feil både er relevant i første- og andrespråklæring. Andrespråksinnlæreren kunne sammenlikne likheter og forskjeller i andrespråket med morsmålet, mens førstespråksinnlæreren ikke hadde det samme sammenlikningsgrunnlaget (jf. Berggren og Tenfjord, 2003:51). Jeg har delvis brukt elementer av denne framgangsmåten når jeg har sett på elevtekstene i undersøkelsen min.

Berggren og Tenfjord (2003:52) viser feilanalysen steg for steg, og jeg vil kort vise det som var relevant fra nettopp denne i undersøkelsen min. Jeg fant feilene i elevtekstene og lagde en rekonstruksjon basert på målspråksnormen. IK4 med polsk som morsmål hadde for eksempel konstruert ei setning: **Det pålegger oss en tanke om er det fornuftig og rettferdig å gjøre det til barna våre.* Jeg rekonstruerte den siste delen av denne setninga som hadde manglende inversjon til [...] *om det er fornuftig og rettferdig [...]*, slik at setninga fikk korrekt ordstilling og inversjon. Jeg fant forskjellen mellom de to variantene og identifiserte regelen om inversjon i målspråket. Jeg forsøkte også å finne flere eksempler på brudd på samme regel hos informanten for å støtte opp om grunnen til at innlæreren gjør feil akkurat her. Informanten hadde manglende inversjon i eksemplet: **I følge Supernytt fra Norsk rikskringkasting (NRK) seks av ti barn vil ikke ha skoleuniform.* Manglende inversjon er en feil som går igjen hos flere av de andre informantene også. Årsaken til at regelen om inversjon blir brutt er derimot vanskeligere å finne og teste. Hagen (1992:33) hevder at informanter unnlater å invertere etter lange førsteledd. Han mener dette er en tendens, men samtidig varierer

det om innlæreren inverterer eller unnlater å gjøre det. Derfor er det like viktig å se på det innlæreren gjør riktig i forhold til normen i målspråket, ikke bare feilene som denne teorien nettopp har fått kritikk for.

Jeg fant feilene i elevtekstene, systematiserte disse og sammenliknet med svarene informantene hadde gitt i spørreskjemaene innenfor de samme grammatiske kategoriene. Svarene jeg fikk gjennom denne sammenlikninga kunne jeg drøfte og analysere videre ved blant annet å se på om feilene skyldtes påvirkning fra morsmålet i form av *interlingvale feil* og/eller trekk i målspråket norsk som *intralingvale feil*.

2.3.3.2 Interlingvale og intralingvale feil

Selv om Corder (1967) er utsatt for kritikk og feilanalysen er utilstrekkelig som en helhetlig teori, er noen av ideene fremdeles relevante. Å systematisere feilene i elevtekstene kan ha verdi for å si noe om hvilken kompetanse innlæreren faktisk har i målspråket og det kan være nyttig i et pedagogisk perspektiv å skille hva slags innputt innlæreren får fra opplæring i målspråket og hva som blir en del av innlærerens kompetanse eller inntak. Larsen- Freeman og Long (1992:58) lager et skille mellom *interlingvale feil* som viser påvirkning fra morsmålet og *intralingvale feil* som er feil man kan forklare ut i fra målspråket. Flere av feilene andrespråksinnlærere gjør, hadde liten sammenheng med morsmålet (jf. Larsen- Freeman og Long, 1992:58). Intralingvale feil er et uttrykk for den kreative gjenskapinga av målspråket som blant annet Chomsky snakker om og morsmålet har liten betydning i denne sammenhengen.

Richards (1970) introduserer begrepet interlingvale feil (jf. Larsen- Freeman og Long, 1992:58): "errors caused by the interference of the learner`s mother tongue" (jf. Richards, 1970:2). Til de intralingvale feilene, feil ut fra målspråket hører for eksempel overgeneraliseringer som Richards (1971:9) omtaler og eksemplifiserer. Slike feil forekommer også i mitt materiale der informantene bruker en regel i målspråket for generelt. For eksempel når det gjelder inversjon, er det eksempler på at informantene overinverterer og bruker inversjon der det ikke skal være inversjon (jf. Hagen, 1992:30).

Forenklinger omtaler Brautaset (2009:169) og Larsen- Freeman og Long (1992:58) som en annen feiltype under intralingvale feil som forekommer og kan forklares ut fra målspråket. Underinvertering kan være et eksempel på forenkling der

innlæreren unnlater å invertere etter lange førsteledd (jf. Hagen, 1992:33), og bruker leddstilling etter mønster av norske hovedsetninger. Både overgeneraliseringer og forenklinger er en del av mellomspråket til andrespråksinnlæreren som jeg vil forklare i mellomspråksteorien i neste avsnitt.

2.3.4 Mellomspråksteorien

Selinker (1969, 1972) introduserte mellomspråksteorien, som bygger på feilanalysen til Corder, og siden teorien var helt sentral i etableringen av andrespråksfeltet i Norge (jf. Golden og Tenfjord, 2015:185), hører den hjemme i denne framstillinga. Richards (1971:5) forklarer *Interlanguage* eller mellomspråk som et språk som skiller seg fra målspråket. Han omtaler også Selinkers begrep *fossilization*, *fossilisering* eller *forsteining* (jf. Berggren og Tenfjord, 2003:57), som trekk som forblir uendret i mellomspråket. Regler, grammatiske systemer og uttrykk som ifølge Richards (1971:5) er et resultat av førstespråket, blir fossilisert og stagnerer i mellomspråket. Denne prosessen kaller vi transfer eller overføring mellom språk som har vært og er sentralt i ASF.

Selinker fokuserte på det språket som oppstår i overføringa fra førstespråket til andrespråket, nemlig mellomspråket hos innlæreren, og han mente det var forskjell på å lære et førstespråk og et andrespråk grunnet blant annet *en kritisk periode*² for språklæring (jf. Berggren og Tenfjord, 2003:54). En medfødt, men skjult språkstruktur som ligger latent i hjernen fram til puberteten og aktiveres når et andrespråk skal læres, er sentralt i mellomspråksteorien som baserer seg på *Biological Foundations of Language* som er hovedarbeidet til Lenneberg (1967). Denne teorien står i motsetning til den universelle grammatikken der barns grammatikk- kunnskaper ligger klare i en egen modul i hjernen fra fødselen av (jf. Berggren og Tenfjord, 2003:312). Selv om Selinker utviklet mellomspråksteorien, er begrepet mellomspråk etablert som en viktig del av andrespråksforskninga generelt, og kan brukes uten noen tilknytning til denne andrespråksforskeren.

² En kritisk periode for vellykket andrespråklæring er omdiskutert. Det kan også variere om det er flere nivåer og ulike perioder (jf. Berggren og Tenfjord, 2003: 281). Voksne går raskere gjennom ulike steg morfologisk og syntaktisk, men de yngre innlærerne oppnår mer innfødt- lik språkferdighet over lengre tid.

Overføring fra morsmålet var sentralt i mellomspråksteorien. Også i nyere språkforskning med funksjonelle og kognitive tilnærminger til språket i bruk, har morsmålet betydning. Man fortsatte å sammenlikne språk og bøyningsformer, men med større vekt på hva språket skulle brukes til. Dermed er både kontrastiv analyse og språktypologi viktige teorigrunnlag i andrespråksforskninga i dag. Før jeg går nærmere inn på tverrspråklig innflytelse, vil jeg kort nevne den kognitive prosesseringsteorien til Pienemann (1998) og læringsløyper som har fått en viss betydning innenfor andrespråksforskninga.

2.3.5 Kognitiv prosesseringsteori og læringsløyper

Prosesseringsteorien er en teori om ulike læringsstadier som forsøker å forklare den morfologiske og syntaktiske utviklinga i andrespråklæring (jf. Pienemann, 1998:4). Brautaset (2009:176) forklarer teorien som noen stadier som innlærerne går gjennom i mellomspråket når de skal lære seg et språktrekk i målspråket (jf. Berggren og Tenfjord, 2003: 372). Negasjon og leddstilling har blitt undersøkt særlig i engelsk og tysk språk, men også i svensk. Teorien og læringsløypene har blitt kritisert fordi det ikke er lett å skille ut noe mønster eller faste løyper for innlæring. I min undersøkelse er det ikke så lett å undersøke om slike læringsløyper eksisterer, men det som går igjen er at informantene ikke viser noen tydelige eller faste mønstre for å beherske ulike syntaktiske og morfologiske trekk. Det jeg derimot kan si, er at det kan tyde på at flere av feilene informantene gjør i større grad kan skyldes målspråket norsk enn morsmålet. En annen innvending mot teorien er ifølge Berggren og Tenfjord (2003:293) at den retter seg mer mot det informanten produserer og sier mindre om hvordan ulike grammatiske strukturer blir lært, mens teoriens styrke er at den kan forutsi noe om læringsrekkefølger ved ulike syntaktiske og morfologiske trekk. Særlig det syntaktiske trekket negasjon har vært undersøkt med tanke på læringsløyper, men den individuelle variasjonen er stor (jf. Berggren og Tenfjord, 2003:185). I det neste avsnittet vil jeg ta for meg overføring og tverrspråklig innflytelse mellom morsmål og målspråk, som har vært og er en viktig del av andrespråksforskninga. Innlæring av ulike grammatiske strukturer og hvordan disse blir overført til andrespråket, kan gi større innsikt enn læringsløyper som kun ser på steg i for eksempel det grammatiske trekket negasjon i språklæringa.

2.3.6 Tverrspråklig innflytelse og transfer

"*Transfer*. We know from the observation of many cases that the grammatical structure of the native language tends to be transferred to the foreign language." (jf. Lado, 1957:58). Begrepet *transfer* som Lado innførte, viser til at grammatiske strukturer i morsmålet kan bli overført til andrespråket eller fremmedspråket. KA og behavioristisk teori legger vekt på ulikheter i morsmålet og de andre språkene som Lado her er inne på. Fremdeles er *transfer* et viktig begrep i andrespråksforskning, og det er forholdsvis stor enighet om at morsmålet har betydning og bør være med i en fullstendig andrespråksteori.

Jarvis og Pavlenko (2008:3) har arbeidet med transfer eller tverrspråklig innflytelse i nyere tid og forsøkt å lage en enda mer enhetlig teori da studier i overføring mellom språk som ulike morsmål og målspråk, har vist forskjellige og sprikende resultater. Jarvis la fram ulike bevis for å påvise transfer mer metodisk strengt enn det hadde blitt gjort tidligere (jf. Jarvis og Pavlenko, 2008:41–48). Innlærere med samme morsmål hadde en tendens til å ha samme språkbruk i mellomspråket som for eksempel informanter med russisk som ikke bruker bestemt form i norsk. Videre hadde innlærere med forskjellige morsmål ulik bruk av det samme språktrekket, som for eksempel inversjon på norsk. Det tredje beviset hadde samsvar mellom mellomspråket til innlæreren og morsmålet, som for eksempel persiske informanter som har subjektløshet både i morsmålet og målspråket norsk.

Både de lingvistiske trekkene i mellomspråket og avstanden til morsmålet, samt den sosiale bakgrunnen til informantene som blant annet skolegang og psykologiske variabler som for eksempel motivasjon, må tas i med i denne teorien. En nøytral definisjon av transfer for å skape avstand til behavioristisk teori var viktig (jf. Jarvis og Pavlenko, 2008:4). Da kunne man mer helhetlig påvise transfer eller overføring fra morsmålet.

Jarvis og Pavlenko (2008) prøver å beskrive hvordan språk påvirker hverandre kognitivt ved hjelp av begrepene *lingvistisk* og *konseptuell transfer*. Først vil jeg imidlertid belyse Slobin (1996) sin hypotese *Thinking- for speaking* om de kognitive prosessene som skjer når man skaper språk.

2.3.6.1 Lingvistisk transfer og konseptuell transfer

Slobin (1996:70–71) ville i sin teori *Thinking- for speaking*, bytte ut von Humboldt sine begreper *språk* og *tanke* som han mente var uatskillelige, til *tenking for snakking*: "Languages differ from one another; thought and language are inseparable;" (jf. Slobin, 1996:70). *Tenking* og *snakking* handler mer om de mentale prosessene eller aktiviteten som skjer når man produserer en setning enn de mer abstrakte ordene *tanke* og *språk* (jf. Slobin, 1996:71). På ulike førstespråk har man forskjellige grammatiske kategorier og man tenker konseptuelt forskjellig om man har subjektstvang som på norsk eller om subjektet kan utelates som for eksempel på spansk. Om mer allmenngyldige menneskelige handlinger som å gi en gave til noen, tenker man mer på samme måte uavhengig av språk i mentale skjemaer, og da er vi mer inne på det kognitive planet og ulike former for transfer.

Jarvis og Pavlenko (2008) omtaler *lingvistisk transfer* og *konseptuell transfer* som mer konkret prøver å forklare hvordan ulike språk påvirker hverandre kognitivt. Selve skillet mellom *lingvistisk transfer* og *konseptuell transfer* beskrives av Jarvis og Pavlenko (2008) på denne måten:

[...] the distinction between types of transfer that are examined primarily in relation to linguistic forms and structures versus types of transfer that are analyzed in relation to the mental concepts that underlie those forms and structures (s.61).

Konseptuell transfer handler om ulike mentale bilder som språkbrukeren overfører kognitivt fra morsmålet til målspråket. Tospråklige kan oppleve to helt forskjellige mentale verdener når de bruker ulike språk, og konseptuell transfer kan være et uttrykk for det. Jarvis og Pavlenko (2008:139) hevder at språk framhever ulike virkelighetsforhold som for eksempel tid. Noen språk har tempus med fortid og nåtid som norsk, mens andre har aspekt med hendelser som er avsluttet eller som pågår. Dette kan ha påvirkning på hva informantene overfører, og en innlærer med aspekt som tankemåte, vil være opptatt av om hendelsen er avsluttet eller pågående mer enn om hendelsen befinner seg i fortid eller nåtid.

Lingvistisk transfer er språklige former og strukturer som blir overført grammatisk, noe som man tradisjonelt har vært mer opptatt av i andrespråksforskninga og gjort kontrastive analyser mellom morsmål og målspråk. Det er viktig å forstå transfer mellom språk både konseptuelt og lingvistisk, for å få et mer helhetlig bilde av de kompliserte prosessene som foregår i overføringa fra et språk til et annet.

2.3.7 Transferforskning i nyere tid

To store forskningsprosjekter ved Universitetet i Bergen preger nyere andrespråksforskning. *Den nye norsken* (2001–2006) var et prosjekt som tok utgangspunkt i språktypologi med både syntaktiske og morfologiske trekk.

Et annet stort prosjekt var et andrespråkskorpus, ASK ved Universitetet i Bergen som bestod av besvarelser på tester fra innlærere med flere ulike morsmål. Siden min undersøkelse også hadde informanter med ulike morsmål, er det relevant å nevne at flere slike undersøkelser har blitt gjennomført i nyere tid i norsk transferforskning i forbindelse med ASK. Korpuset inneholder bakgrunnsopplysninger med variabler som for eksempel alder, kjønn, morsmål og oppholdstid i Norge, nettopp de samme kategoriene jeg har spurt om i spørreskjemaene i undersøkelsen min. Med et stort datagrunnlag som ASK, blir empirien mer enhetlig for å gjennomføre transferforskning. Tekstene i korpuset bestod blant annet av *Språkprøven i norsk for norske innvandrere*, mens elevtekstene til mine informanter både var leserinnlegg og heldagsprøver med utgangspunkt i eksamen i *Norsk som andrespråk* i videregående skole.

2.3.7.1 *Den nye norsken*

Mye av kunnskapen om transfer i norske innlærerspråk kommer fra et av de store forskningsprosjektene ved Universitetet i Bergen *Den nye norsken* (2001–2006) som jeg vil presentere litt nærmere. Dette prosjektet tok utgangspunkt i språktypologi med både syntaktiske og morfologiske trekk. Her vil jeg trekke fram Saarik (2006) som har sett på V2-regelen i mellomspråket til informanter med finsk og estisk. Hun slår fast at innlærerspråket blir påvirket av morsmålet, siden estiske innlærere behersker inversjon i norsk i større grad enn de finske innlærerne. Estisk har V2-regelen, noe finsk ikke har. Hun diskuterer likevel om det er den norske regelen eller den estiske V2-regelen som

påvirker at de estiske innlærerne behersker inversjonsregelen. En oppfatning som har dominert i andrespråksforskninga har vært at vanskeligheter i målspråket, også har ført til feil i mellomspråket (jf. Brautaset, 1996:124). Saarik (2006) mener at det ikke er fullt så enkelt å fastslå at vanskeligheter i målspråket kan føre til feil i mellomspråket.

Innlærerne kan la være å bruke inversjon eller de unngår konstruksjoner som de bevisst eller ubevisst oppfatter som vanskelige. *Unngåing* er et sentralt begrep innenfor andrespråkslæring. Schachter (1974: 209–210) viste i en studie som er faghistorisk viktig (jf. Berggren og Tenfjord, 2003:215), at informanter med kinesisk og japansk gjorde færre feil enn studenter med persisk og arabisk i relativsetninger i engelsk. Samtidig produserte de kinesiske og japanske informantene færre relativsetninger enn de med persisk og arabisk. Det kan være vanskelig å påvise om dette er unngåing eller underproduksjon, for da må en vite om innlæreren bevisst vil unngå en konstruksjon. Kritikken av dette begrepet har vært at det kan være vanskelig å påvise om informanten bevisst unngår et fenomen. Hvis en vet noe om informantens språkkompetanse om for eksempel relativsetninger, kan det komme fram klarere om informanten unngår et fenomen eller ikke.

Gass og Selinker (2001:1) stiller noen grunnleggende spørsmål når det gjelder påvirkning mellom morsmålet og målspråket og mener heller ikke at det er så enkelt som forskningen tidligere har pekt på: Er det noen likheter eller felles mønstre i morsmålet og målspråket, eller er det mønstre som er felles for alle uavhengig av hvilket morsmål og andrespråk innlæreren har? Vil reglene skapt av andrespråksinnlærere variere med konteksten rundt språksituasjonen?

Disse spørsmålene viser at overføringa mellom morsmål og målspråk kan ha flere sider og mange påvirkningsfaktorer. Dette er også aktuelt i undersøkelsen min der jeg viser om det kan være påvirkning mellom morsmålet og målspråket, og flere av observasjonene mine viser at det ikke nødvendigvis er morsmålet som fører til avvik i elevtekstene, men at også målspråket norsk spiller inn. Markerthetshypotesen til Eckman (1996:197) som sier noe om hvor utbredt et grammatisk trekk er i verdens språk, viser også Saarik (2006:246) til i sin undersøkelse av estiske og finske innlærere av V2- regelen i norsk. Hun hevder at de estiske innlærerne overfører V2- regelen fra morsmålet sitt, mens finske innlærere som ikke har V2- regelen i morsmålet, må tilegne seg V2- regelen i norsk over lengre tid.

Grammatiske trekk i norsk som er markerte og sjeldne, er vanskeligere å tilegne seg enn mindre markerte trekk (jf. Saarik, 2006:246–247 og Berggren og Tenfjord, 2003:373). Jeg undersøker markerte trekk i norsk som blant annet leddstilling, bestemthet og subjektstvang både i spørreskjemaene og i språkbruken i elevtekstene i materialet mitt. Disse markerte trekkene har noen utslag i resultatene i form av feil i setningene i spørreskjemaene. Likevel er det totale inntrykket at svarprosenten er på godt over 70 % i de ferdigproduserte setningene med noen unntak som jeg kommer nærmere inn på i kapittel 4.1. De fleste informantene har imidlertid gjentatte feil i språkbruken i disse markerte kategoriene i elevtekstene som er forklart i kapittel 4. 2.

Brautaset (2009:177) viser også til eksempler på slike trekk i norsk blant annet morfologisk og syntaktisk, og disse eksemplene bygger på Golden, Mac Donald, Michalsen og Ryen (1990) som tar opp mer systematisk hva som er vanskelig for andrespråksinnlærere som skal lære seg norsk. I tillegg har Lie (2005) systematisert og skrevet en kontrastiv grammatikk om trekk som er problematiske i norsk.

I undersøkelsen av elevtekstene mine har jeg funnet ut at det er målspråket norsk som må være vanskelig når det gjelder et syntaktisk trekk som plassering av nektingsadverbialet *ikke*. Brautaset (2009:178) lister også opp dette syntaktiske trekket som markert i norsk. Den arabiske informanten, I17K plasserer nektingsadverbialet *ikke* etter det finite verbalet i en leddsetning i elevteksten. På morsmålet arabisk er regelen plassering av nektelsen foran verbet, så det er lite trolig at påvirkningen kan komme fra førstespråket. Samtidig er regelen i norske hovedsetninger at nektingsadverbialet skal stå etter det finite verbalet, og det er det mønsteret som går igjen i elevtekstene hos flere av informantene. Det gjelder den spanske informanten, I23K som også plasserer nektingsadverbialet etter verbalet i leddsetninger etter mønster av norske hovedsetninger, og ikke etter morsmålet spansk der det skal stå foran verbalet.

Ulike mellomspråksteorier gir uttrykk for at det er påvirkning både fra morsmålet, målspråket og andre språk, men også andre faktorer som lærings situasjonen eller konteksten rundt språksituasjonen kan spille inn (jf. Golden mfl., 1990). Forenkling nevner også Golden mfl. som et trekk ved mellomspråk, og det kan være at informantene forenkler en komplisert regel som leddstilling i underordnede leddsetninger faktisk er på norsk, og bruker det generelle mønsteret i hovedsetninger. I tillegg er det en vanlig feil å blande strukturen i en hovedsetning og en leddsetning siden strukturen i den

underordnende setninga er mer fast og regelbundet enn den overordnede hovedsetninga (jf. Golden mfl., 1990:20–21).

2.3.7.2 ASK- korpuset

ASKeladden- prosjektet som er beskrevet tidligere, er det andre store forskningsprosjektet ved Universitetet i Bergen som er korpusbasert ifølge Golden og Tenfjord (2015:189). Datagrunnlaget bestod av skriftlige tekster, og de markerte grammatiske kategoriene som bestemthet og tempus ble i stor grad gjenstand for forskningen. Her vil jeg trekke fram Gujord (2013) som har sammenliknet tempus hos innlærere med vietnamesisk og somalisk morsmål. Tempusformer i mellomspråket til disse informantene med vietnamesisk og somalisk har ulik utvikling, og Gujord (2013:322) forklarer denne utviklinga med transfer eller forhold i morsmålene. Vietnamesiske innlærere har større problemer med å skille presens og preteritum enn de somaliske innlærerne. De somaliske innlærere har derimot større vansker med å skille preteritum og perfektum enn de vietnamesiske innlærerne, mener Gujord (2013:322). Tempus som grammatisk kategori eller bøyning finnes ikke i vietnamesisk som har flere presensformer representert i tekstene sine. Somalisk har derimot bøyning både i tempus, aspekt og modus, og preteritumsformer dominerer tekstene (jf. Golden og Tenfjord, 2015:191). Disse funnene kan henge sammen med konseptuell transfer, som kan være ulike virkelighetsforhold i språket som handler om tid (jf. Jarvis og Pavlenko, 2008:139).

Når det gjelder bestemthet, har Nordanger (2009) sammenliknet dette grammatiske trekket hos russiske og engelske innlærere i norsk. De engelske informantene markerer i større grad bestemthet i norsk enn de russiske. Nordanger (2009:112) mener at transfer forekommer hos begge gruppene av innlærere, men at de engelskspråklige kan overføre mer lingvistisk siden engelsk har bestemthet som kategori. De russiskspråklige har mer en form for konseptuell overføring i form av faste formularer siden de ikke har noe å overføre fra i sitt eget morsmål, og *null- relasjon* kan beskrive forholdet mellom språkene siden russisk ikke har bestemthet som kategori (jf. Ringbom og Jarvis, 2009:109).

Den siste studien jeg vil trekke fram i ASK- korpuset, er Ragnhildstveit (2009) som har sett på genustilegnelse i norsk ved å sammenlikne innlærere med morsmål som

vietnamesisk og engelsk som ikke har genus som kategori, og innlærere med morsmål som har genus mer likt det norske, nemlig tysk, nederlandsk og spansk. Det som er mest interessant med denne studien er at det er innlærere med vietnamesisk som bruker genus mest korrekt på norsk, men samtidig unngår de også kategorien mest (jf. Golden og Tenfjord, 2015:193). I følge Ragnhildstveit (2009:114) er transfer og morsmålpåvirkning en viktig faktor i denne studien i tilegnelsen av genus i norsk. Likevel påvirker målspråket norsk og genus som et markert trekk tilegnelsen av dette grammatiske trekket.

Bruk av artikler på norsk for å vise genus kan tyde på lingvistisk transfer eller overføring fra morsmål som tysk, nederlandsk og spansk som også har genus i form av artikler. Vietnamesisk og engelsk som ikke har genuskategorien i substantiv, overfører i større grad konseptuelt enn lingvistisk siden de ikke har noe konkret å overføre fra og må danne et helt nytt konsept. Kellerman (1995:137) har forsøkt å beskrive dette i uttrykket *transfer to nowhere* og det kan settes i sammenheng med Thinking for speaking- hypotesen til Slobin (1996) som er omtalt ovenfor (jf. Golden og Tenfjord, 2015:196). Kellerman (1995:142) mener *transfer to nowhere* handler om: [...] *the conceptualization that fuels the driver* [...].

Da snakker vi om konseptuell transfer, og siden det ikke er noe å overføre fra må det heller være oppfatninga av at noe er likt mer enn den faktiske likheten som har betydning. Ringbom og Jarvis (2009:106) tar for seg oppfattelsen av hva som er likt mellom språk ved å sammenlikne begrepene *subjektive likheter* som betyr likheter språkinnlæreren tror finnes mellom morsmålet og målspråket, med de faktiske eller *objektive likhetene* som er beskrevet i grammatikker og lærebøker. De likhetene innlæreren oppfatter selv, er antakelig viktigere i språkinnlæringa enn de faktiske likhetene. Det er likhetene som er drivende i språkinnlæringa, mer enn forskjellene. *Null- relasjon* kan også være et relevant begrep å bruke her som forklart ovenfor (jf. Ringbom og Jarvis, 2009). Innlærerne med engelsk som morsmål har ikke genus eller kjønn, noe norsk har (jf. Ragnhildstveit, 2009). Innlærerne kan ikke overføre denne grammatiske kategorien, men generelt er språkene ganske like og har flere overførbare trekk. Vietnamesisk derimot er svært ulikt norsk og har dermed en null- relasjon. Ragnhildstveit (2009:36) antyder også at de med morsmål tysk, nederlandsk og spansk kan ha en form for konseptuell transfer siden de overfører sine kategorier som ikke

behøver å stemme med de norske. De gjør da en rekonstruksjon, men om overføringa er lingvistisk eller konseptuell er vanskelig å avgjøre. Studien viser at det ikke alltid er informanter med grammatiske systemer som likner de norske som nødvendigvis er de som skriver mest korrekt. Det ser vi her når det er informantene med vietnamesisk som morsmål som gjør mest rett når det gjelder genus, men kan samtidig være de som unngår kategorien mest.

I spørreskjemaene i undersøkelsen min er det et par informanter som svarer blankt eller lar være å svare på noen av setningene. Dette kan være en form for unngåing. Her er det kun snakk om et par eksempler og disse svarene er tatt ut av resultatene. Likevel kan blanke svar illustrere en unngåelsesstrategi. Det er informantene med somalisk I5K, uigursk I19K og spansk I23K som skiller seg ut med noen blanke svar. Disse informantene har også totalt sett flest feil i spørreskjemaene.

For å oppsummere har ASK- korpuset studier som har belyst bestemthet og tempus, noe jeg også er inne på i min undersøkelse. Morsmålet påvirker andrespråket ifølge Golden og Tenfjord (2015:193), selv om vi har sett at andre faktorer som subjektive likheter og null- relasjon også kan spille inn og gjøre transfer komplisert å forklare. Likevel er det noen mer markerte grammatiske trekk i norsk som er vanskeligere for noen språkgrupper å tilegne seg og bruke korrekt enn andre. Noen trekk kan være konseptualiseringer fra morsmålet som er mer ulike målspråket, men kan konseptuelt oppfattes mer subjektivt like, mens andre har flere lingvistiske eller objektive likheter i morsmålet og målspråket. Uavhengig om overføringer mellom språkene er konseptuelle eller lingvistiske, kan resultatene i undersøkelsen min tyde på at det er trekk i målspråket som er markerte og i større grad fører til feil enn at det er trekk i morsmålet som har mest betydning. Det kan passe inn med hypotesen om at det er likhetene som driver språklæringen mer enn forskjellene mellom språkene.

2.3.8 Oppsummering teori

Å sammenlikne språk har vært og er fremdeles viktig i andrespråksforskninga. Kontrastiv grammatikk der en tar for seg forskjellene mellom ulike språk har vært og er fortsatt sentralt i andrespråksforskninga. Mellomspråksteorien til Selinker (1969) har dominert teoretisk i Norge, og det å studere mellomspråket til innlæreren har vært viktig. Morsmåletets påvirkning skulle sammenliknes nettopp med mellomspråket. Etter

hvert fant man ut at det kanskje ikke bare var ulikheter mellom språkene som førte til feil. Chomsky kom opp med en ny lingvistisk teori der alle hadde en felles grammatikk uansett språk, og morsmålet fikk en betydelig mindre rolle. I dag er det mer funksjonelle og kognitive teorier som dominerer og tidligere erfaringer og studier viser at morsmålet fremdeles har betydning. Mens man har vært opptatt av ulikhetene mellom språkene i form av språktypologiske undersøkelser og kontrastive grammatikker, kan undersøkelser tyde på at det er likhetene som driver språklæring (jf. Golden og Tenfjord 2015:195). Det språkinnlæringen overfører fra morsmålet enten konkret lingvistisk fordi det grammatiske trekket ligner, eller konseptuelt i form av for eksempel skjemaer i oppfatning av tid eller bevegelse, er nettopp det vi studerer i mellomspråket til informanten. Det er ifølge Ringbom og Jarvis (2009) de subjektive likhetene og det som innlæringen oppfatter selv som likt mellom språkene som har størst betydning i innlæringen. Dermed kan innlærere med språk som står langt fra norsk grammatisk, likevel finne holdepunkter fra sitt eget morsmål i innlæringa. Selv om vi vet mye om hva som overføres mellom morsmål og målspråk til mellomspråket, vet vi mindre om hvordan denne overføringa faktisk skjer.

3.0 METODE

3.1 Informantene i undersøkelsen

Informantene i undersøkelsen er elever med norsk som andrespråk. Elevene har vært samlet i kort botidsklasser på Kristiansand Katedralskole Gimle³ på studiespesialiserende utdanningsprogram. Informantene har gått i første klasse på videregående skole (VG1) og i tredje klasse (VG3). Klassene har forkortelsen 1STK som betyr første klasse (1) i videregående skole studiespesialiserende utdanningsprogram (ST), parallellklasse K. Det samme gjaldt 3STK som er tredje klasse (3) studiespesialiserende utdanningsprogram (ST), også parallellklasse K. Det er 9 informanter fra VG1 (1STK) og 14 informanter fra VG3 (3STK). Informantenes alder varierer fra 17 år til 27 år. Botida i Norge varierer fra 2,5 år opptil 8 år. Alle informantene opplyser om skolegang i hjemlandet, men varigheten varierer fra 5 år til 12 år. Det er 7 menn og 16 kvinner i undersøkelsen. Informantene snakker 15 forskjellige morsmål.

3.2 Gjennomføring av undersøkelsen

I forkant av undersøkelsen som ble gjennomført i tidsrommet desember 2015 til januar 2016, informerte jeg elevene muntlig om bakgrunnen for undersøkelsen og om hva selve undersøkelsen gikk ut på, og om samtykkeskjema for deltakelse og hva deltakelsen innebar. Elevene fikk også et informasjonsskriv om undersøkelsen og et samtykkeskjema. Disse skrivenne ligger som vedlegg 1, i tillegg til spørreskjemaet som er vedlegg 2.

To norsklærere gjennomførte undersøkelsen for meg i de to gruppene, 1STK på VG1 og 3STK på VG3. Lærerne laget en koplingsnøkkel med nummer på hver informant som ble brukt på spørreskjemaene og elevtekstene slik at jeg visste hvilke spørreskjemaer og elevtekster som hørte sammen. Dette var for å sammenlikne svarene i spørreskjemaene med elevtekstene. Informantene er anonyme og jeg vet heller ikke hvem de er. Selv om disse informantene er elever ved KKG som er min arbeidsplass, kjenner jeg ikke disse elevene eller vet noe mer om dem annet enn fra det korte

³ KKG har i tidsrommet høsten 2013 til våren 2017 hatt kort botidsklasser studiespesialiserende retning (ST) for minoritetsspråklige elever kalt K- klasser. Den siste K- klassen går ut våren 2017 og tilbudet blir ikke videreført på grunn av få søkere.

informasjonsmøtet i forkant av undersøkelsen og bakgrunnsinformasjonen de oppgir i spørreskjemaet og elevtekstene de skriver. Studien er søkt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og er godkjent.

3.3 Presentasjon av selve undersøkelsen

Selve undersøkelsen bestod av en kombinasjon av kvantitative og mer kvalitative metoder, som kan være komplementære ifølge Postholm og Jacobsen (2011:41). Mer presist vil det si kvantitativ metode i form av et spørreskjema med bakgrunnsspørsmål og med grammatiske eksempelsetninger, mens undersøkelsen av elevtekster til de samme informantene hadde et mer kvalitativt preg. Å ta i bruk begge disse metodene kan være nyttig for å besvare problemstillinga i oppgaven mer utfyllende enn om jeg bare hadde benyttet den ene metoden. Da kan man sammenlikne svarene i spørreskjemaet kvantitativt med elevtekstene til de samme informantene kvalitativt og få et mer nyansert syn på andrespråksgrammatikken til denne elevgruppa med norsk som andrespråk.

3.3.1 Presentasjon av spørreundersøkelsen

Først skulle informantene besvare et spørreskjema med spørsmål om bakgrunnsinformasjon. Jeg ville vite om informantenes alder, kjønn, morsmål, foreldrenes morsmål, botid og skolegang i hjemlandet. Christoffersen og Johannessen (2012:17) hevder at kvantitative metoder ofte er mindre fleksible enn de kvalitative metodene. Bakgrunnsspørsmålene har i utgangspunktet liten grad av fleksibilitet over seg, men svarene kan ha betydning for den videre analysen. Når det gjelder botid, var det et poeng at de oppgav denne så presist som mulig. Et par elever i 1STK (VG1) er usikre på når de kom til Norge og uttrykker usikkerhet omkring dette i svarene sine. På den andre sida blir denne elevgruppa ofte spurt om når de kom til Norge og de må levere botidsattest seinest i VG3 for å få muligheten til å gå opp til eksamen for minoritetsspråklige med kort botid. Derfor vet elevene i 3STK (VG3) oppholdstida i Norge ganske presist.

I spørreskjemaet skulle informantene ta stilling til og krysse av om ulike eksempelsetninger var riktige eller feil skrevet. Her kunne ikke informantene være spesielt fleksible i svarene sine, men de fikk i tillegg muligheten til å streke under hva

som var galt i setningene og skrive det som var feil, korrekt. På denne måten ville jeg kunne se om informantene faktisk fant feilen og ikke bare gjettest seg til svaret. Avkrysning i skjemaer kan ha begrenset omfang, men samtidig kan dette materialet være mer tilgjengelig for sammenlikning og utarbeiding av statistikker og tabeller. Jeg har laget en prosentvis oversikt over svarene informantene krysset av for i spørreskjemaet totalt og oversikt over hva hver enkelt informant svarer, og disse tabellene og oversiktene ligger vedlagt. Når informantene i tillegg fikk muligheten til å streke under feilene og skrive det de mente var korrekt, kan det føre til mer fleksibilitet i svarene og undersøkelsen får dermed et mer kvalitativt preg. Sammen med elevtekstene kan undersøkelsen bli mer fleksibel og variert. Christoffersen og Johannessen (2012:17) hevder at det nettopp er graden av fleksibilitet som skiller kvantitative og kvalitative undersøkelser, men disse metodene er mulig å kombinere. Det er kombinasjonen av disse metodene jeg mener får fram bredden i undersøkelsen min ved at jeg både bruker spørreskjemaer og elevtekster.

Eksempelsetningene i spørreskjemaet laget jeg med utgangspunkt i minoritetsspråklige elevtekster og eksempler fra egen praksis. Typiske språklige kategorier som jeg visste var vanskelige for minoritetsspråklige elever ut i fra egen praksis, tok jeg med i eksempelsetningene. Det var viktig at eksempelsetningene skulle oppleves som relevante for elevene og derfor brukte jeg setninger fra norskfaget blandet med hverdagslige ord og uttrykk. De 40 eksempelsetningene ble nummerert og samlet i de grammatiske kategoriene syntaks, morfologi og rettskriving, men informantene fikk ikke opplyst dette fordi svarene skulle være så intuitive som mulig, og jeg ville kun lede informantenes oppmerksomhet mot det konkrete eksemplet. Korrekte og ukorrekte setninger ble blandet så tilfeldig som mulig uten at informantene kunne se mønstre og gjette svarene.

Det var et poeng at det i størst mulig grad skulle være ulike setninger som handlet om det samme grammatiske fenomenet. Likevel ville det i noen få tilfeller stå to setninger etter hverandre som var nokså like, som for eksempel nr. 33 (Han holder denne talen under middagen) og nr. 34 (Han holder denne tallen under middagen). Et par slike tilfeller ville sikkert kunne passere den observante informant, men jeg ønsket i størst mulig grad å prøve å unngå at informantene bare gjettest hvilke setninger som var rette og gale. Siden setningene var forskjellige, måtte informantene faktisk lese hver enkelt setning og ta stilling til om den var rett eller gal uavhengig av hva det stod i den

forrige setninga. Likevel ville det alltid være en viss mulighet for at noen av informantene kun hadde gjettet seg til riktige eller gale svar. Det må en ta høyde for i undersøkelsen. Derfor ville jeg også studere hva informantene svarte på individnivå. Informantene fikk i tillegg muligheten til å streke under hva som var galt i setningene og skrive det som var feil, korrekt. På denne måten ville jeg kunne vurdere reabiliteten i svarene til informantene, og til en viss grad se om de faktisk fant feilen og ikke bare gjettet seg til svaret. I instruksjonen stod det forklart hvordan informantene skulle streke under og vise hva som var feil i setningene.

I eksemplet stod det: «I går **sykklet** jeg til skolen på ti minutter.» I neste linje hadde det sneket seg inn en trykkfeil i ordet «**Sykklet**», men det skulle stått den rettede og riktige forma «**sykklet**». Totalt sett tror jeg ikke dette har påvirket resultatet i særlig stor grad da jeg i teksten over tydelig hadde skrevet hvordan informanten skulle gjøre oppgaven. Svarene i spørreskjemaene tyder i tillegg på at informantene har forstått at de kan streke under feilene og skrive setningene korrekt.

Undersøkelsen består som sagt både av kvantitative og kvalitative metoder. Bruk av begge metoder i samme undersøkelse omtaler Postholm og Jacobsen som en "fruktbar vekselvirkning" (2011:99). Mens spørreskjemaer og statistikk i utgangspunktet har lavere fleksibilitet og er deduktive med teori og hypoteser som testes ut i undersøkelsesmaterialet, er kvalitative metoder mer fleksible og åpne (jf. Christoffersen og Johannessen, 2012:27). Informantenes mulighet for å streke under og skrive setningene i spørreskjema riktig, åpner muligheten for større fleksibilitet i svarene i den kvantitative og deduktive spørreundersøkelsen. For å kunne svare mer utfyllende på problemstillinga ville jeg også se på elevtekster til informantene mer kvalitativt og i større grad induktivt fra det spesielle, altså den unike elevteksten til mer generelle slutninger og teorier innenfor språk- og skriveopplæring av andrespråkselever (jf. Christoffersen og Johannessen, 2012:27).

3.3.2 Presentasjon av analysen av elevtekstene

Jeg måtte gjøre et utvalg av informanter i materialet til studien av elevtekstene. For å få variasjon og best mulig språklig grunnlag, ville jeg se nærmere på elevtekstene til 12 av de 23 informantene i undersøkelsen. På grunn av oppgavens begrensede omfang måtte jeg velge bort noen av informantene.

Elevtekstene i 1STK bestod av leserinnlegg der informantene skulle drøfte og argumentere for sitt syn i en aktuell sak, som i dette tilfellet var å diskutere om innføring av skoleuniform i Norge. Tekstene i 3STK var heldagsprøver bestående av en tidligere eksamensoppgave fra våren 2014 i *Norsk som andrespråk, NOR1049*⁴. Materialet bestod av to kortsvar, del A og del B og et langsvar. Prøven hadde et forberedelseshefte med ulike tekster. Informantene forklarte uttrykk fra en av tekstene i forberedelsesheftet i del A. I del B skrev de en kort tekst på omtrent 250 ord. Her kunne elevene velge mellom å kommentere innholdet i et dikt eller å analysere budskap og virkemidler i en reklameannonse. Begge oppgavene er representert i undersøkelsesmaterialet. I den siste delen skulle elevene skrive en lengre tekst, et langsvar der de kunne velge mellom fem oppgaver. Langsvarene bestod av ulike oppgavetyper, som var kreative tekster i form av noveller og resonnerende tekster der informantene skulle ta utgangspunkt i flere tekster fra forberedelsesheftet og sammenlikne dem. Flere av oppgavetyperne er representert i undersøkelsesmaterialet. Dette varierte og omfangsrike tekstmaterialet danner et grunnlag for en induktiv og kvalitativ tilnærming for å finne mange varianter av feiltyper i ulike grammatiske kategorier.

Jeg ville undersøke informantenes språk i elevtekstene i de samme grammatiske kategoriene som jeg undersøkte i spørreskjemaet. Disse kategoriene var syntaks, morfologi og rettskriving. Jeg måtte gjøre et utvalg av informanter på grunn av oppgavens begrensede omfang og dermed valgte jeg ut fire av informanter i 1STK med forskjellig morsmål. I 3STK valgte jeg ut åtte informanter med ulik språklig bakgrunn for å få størst mulig mangfold og språkvariasjon. Dermed kunne jeg i noen grad peke på forekomsten av feiltypene i elevtekstene til akkurat disse informantene. Dessuten kunne jeg undersøke om det var samsvar mellom feiltypene informantene hadde i elevtekstene og feilene de gjorde i spørreskjemaene, og ikke minst finne ut om informantene gjorde andre feil i elevtekstene enn i spørreskjemaene. Det kunne være interessant å finne ut i hvilken grad elevene svarte riktig i de ulike grammatiske kategoriene i spørreskjemaene, men gjorde feil i de samme kategoriene i elevtekstene. Selv om jeg har valgt ut 12 informanter til analysen av elevtekstene, er det verdt å merke seg at en

⁴ Nor1049, Norsk som andrespråk, midlertidig eksamensordning for dem med kort botid inntil 6 år i Norge. Denne ordningen gir dispensasjon fra den vanlige læreplanen til en tilpasset skriftlig eksamen i norsk, men standpunkt karakterer skal settes etter ordinær læreplan (jf. Utdanningsdirektoratet, 2016a).

systematisk gjennomgang av feiltyper i elevtekstene til alle de 23 informantene i undersøkelsesmaterialet ligger bakerst som vedlegg 12 og 13.

Som vedlegg 1 ligger også informasjonsskriv om undersøkelsen og samtykkeskjema, samt spørreskjemaet med bakgrunnsspørsmål og eksempelsetninger med språklige trekk i norsk som informantene skulle krysse av på som vedlegg 2. Tabeller med bakgrunnsinformasjon om informantene er vedlegg 3 og 4, informantenes svar prosentvis på om eksempelsetningene er riktige eller gale i begge gruppene totalt er vedlegg 5, resultater og avkrysninger til hver enkelt informant i de ulike grammatiske kategoriene i spørreskjemaene og informantenes svar gruppevis ligger også vedlagt som vedlegg 6, 7, 8, 9 og 10. I tillegg har vedlegg 11 eksempelsetningene fra spørreskjemaet med hele gruppens svar prosentvis.

4.0 UNDERSØKELSEN

Informantene i undersøkelsen er 23 minoritetsspråklige elever med 2,5 år til 8 års botid som består av to hovedgrupper. Elevene har vært samlet i egne klasser på Kristiansand Katedralskole Gimle (KKG). 9 informanter er fra VG1 og gikk i klasse 1STK og 14 informanter er fra VG3 og gikk i 3STK. Undersøkelsen ble gjennomført i desember 2015 til januar 2016, og er todelt bestående av spørreskjemaer og elevtekster. Disse er omtalt nærmere i kapittel 3 under metode.

Spørreskjemaene er todelte. Informantene skulle først skrive ned noen bakgrunnsopplysninger som alder, kjønn, morsmål, morsmål til foreldrene, botid i Norge, og skolegang i hjemlandet. Den andre delen bestod av ulike eksempelsetninger som jeg har laget med utgangspunkt i elevtekster skrevet av minoritetsspråklige og eksempler fra egen praksis innenfor de grammatiske kategoriene syntaks, morfologi og rettskriving. Eksemplene skulle være gjenkjennbare for informantene, men samtidig undersøke markerte trekk i norsk (jf. Brautaset, 2009:177–178). Informantene fikk en liste med korrekte og ukorrekte setningene servert nokså vilkårlig for at de ikke skulle gjette seg til svarene.

Elevtekstene i undersøkelsen er fra de samme informantene som svarte på spørreskjemaene, og det ble utarbeidet en koplingsnøkkel mellom elevtekst og spørreskjema av de to lærerne som gjennomførte undersøkelsen i de to klassene 1STK og 3STK. Undersøkelsen av elevtekstene er nærmere omtalt i metodekapitlet, men jeg vil i tillegg utdype noe mer om elevtekstene og utvalget av informanter når jeg omtaler resultatene av disse i kapittel 4. 2.

4.1 Resultater i spørreundersøkelsen

Hypotesen min i forkant av undersøkelsen var at informantene i begge gruppene stort sett ville svare korrekt på om setningene var rette eller gale i spørreskjemaet. Jeg ville sjekke ut om dette stemte ved å se i hvilken grad informantene svarte korrekt i de ulike grammatiske kategoriene. Jeg ville også prøve å finne ut om noen av disse observasjonene skilte seg ut fra det resultatet en på forhånd kanskje kunne vente seg. Kunne noen av de språklige trekkene skille seg ut som vanskeligere for informantene enn andre? I hvilke språklige kategorier hadde informantene flest ukorrekte svar?

4.1.1 Resultater samlet i 1STK og 3STK i spørreundersøkelsen

I framstillinga vidare vil jeg ta for meg de ulike grammatiske kategoriene med setninger som skiller seg ut syntaktisk, morfologisk og i kategorien rettskriving i spørreskjemaene og kommenterer disse.

4.1.1.1 Den grammatiske kategorien syntaks

Når det gjelder eksemplene med syntaks, svarer informantene stort sett som forventet etter hypotesen. Dette kommer fram av antall rette og gale svar i spørreskjemaet som er vedlagt. Likevel vil jeg kommentere enkelte setninger som skiller seg ut. Først vil jeg se på setning nr. 10 (Når brødrene til Aud ville ikke hjelpe henne, gikk hun selv og gjorde det). 68 % av informantene svarer at denne setninga er riktig skrevet. Kun 32 % av informantene svarer riktig på at setninga er grammatisk feil.

Denne setninga har flere trekk som er verdt å kommentere. I denne leddsetninga er det nektingsadverbialet *ikke* som er plassert mellom det modale hjelpeverbet *ville* og hovedverbet *hjelpe* i infinitiv. Språkbrukerne har en tendens til bruke ordstillinga i leddsetninga som om det var en helsetning, altså uten inversjon. Setninga ville da sett slik ut: *Brødrene til Aud ville ikke hjelpe henne*. Ganuza har i sin undersøkelse av svenske ungdommer i multietniske språkmiljøer hevdet at den syntaktiske strukturen de velger er avhengig av konteksten rundt, mer enn informantenes flerspråklige bakgrunn (jf. Hårstad og Opsahl, 2013:119). Dette gjelder i stor grad det muntlige språket. Derimot er de lingvistiske kontekstene ifølge Ganuza (2008:159) like relevante når en snakker om ordstilling og manglende inversjon. Når det gjelder leddsetninger eller enkeltstående adverbialer som står først i setninga, er manglende inversjon langt mer vanlig, særlig ved adverbene *sen* eller *då*. Subjektet eller det finite verbalet har i mindre grad betydning for ordstillinga (jf. Ganuza, 2008:159). I XSV- strukturer der X- leddet i dette eksemplet er *Når brødrene til Aud*, kan ha betydning (jf. Hårstad og Opsahl, 2013:119), noe som Ganuza også peker på. Som sagt trenger verken verbalformer eller subjektstyper å ha betydning for manglende inversjon, men X- leddet i en XSV- struktur kan være avgjørende. Hagen (1992:32) tar også for seg feilinvetering og kaller manglende inversjon for *underinvertering*. Konteksten og det foranstilte leddet som Ganuza kaller X- leddet kan være relevant. Et tungt foranstilt ledd med mange ord som eksempel setninga i spørreskjemaet, øker sannsynligheten for underinvertering (jf.

Hagen, 1992:33). Eksemplet *Når brødrene til Aud ville ikke hjelpe henne* begynner med en type X-ledd, tema som står først i setninga og kan kalles topikalisererte (jf. Hårstad og Opsahl, 2013:120). Dette er den nest vanligste gruppa av X- ledd med manglende inversjon etter gruppa med et enkeltstående adverb, som for eksempel *egentlig* eller *etterpå*. Slike adverbialledd kan også ifølge Hagen (1992:33) ha betydning for manglende inversjon.

Informantene blir usikre på om X- leddet i den topikalisererte setninga *Når brødrene til Aud ville ikke hjelpe henne*, er rett eller gal. Når tidsadverbialet *da* eller spørreordet *når brødrene til Aud* står først, ønsker informanten å kunne bruke V2-regelen og tror setninga er riktig fordi det finitte verbalet *ville* står som ledd nummer to, men i en korrekt grammatisk setning skulle nettopp nektingsadverbialet *ikke* stått på plass nummer to. I tillegg er spørreordet *når* brukt som innledning til den adverbiale leddsetninga der det skulle vært tidsadverbet *da*. Forskjellen på *da* og *når* er en grammatisk regel som både norske morsmålsbrukere og minoritetsspråklige strever med å skrive riktig og grunnen kan være at tidskonjunksjonen *da* brukes i mindre grad enn spørreordet *når*, særlig i det muntlige språket i flere dialekter i undersøkelsesområdet der *når* brukes istedenfor *da*. Ifølge *Norsk Referansegrammatikk*, heretter NRG er spørreordet *når* aktuelt når det spørres om tid og kan forveksles med tidsadverbet *da* (jf. Faarlund, Lie og Vannebo, 1997:804). Feilen med *da* eller *når* kan også være vanskelig å få øye på i denne setninga som inneholder flere feil syntaktisk, som plassering av nektingsadverbialet.

I det neste eksemplet, setning nr. 9 (Det sies at hun ikke var vakker) har riktignok 65 % av informantene svart at setninga er skrevet riktig, men hele 35 % mener at setninga er feil. Jeg vil tro at noe av det samme kan gjelde her som i det forrige eksempelet at flere av informantene er usikre på plasseringen av nektingsadverbialet *ikke*, og derfor har vanskeligheter med å avgjøre om denne setninga er riktig eller galt skrevet. At- setninga får ordstilling som ei leddsetning. Hvis informantene tror at ordstillinga skal være som i en helsetning som *Hun var ikke vakker*, der verbalet er på andre plass som V2 og nektingsadverbialet *ikke* står etter det finitte verbalet, er det kanskje ikke så rart at så mange som en tredjedel av informantene tror setninga er galt skrevet.

For det tredje vil jeg kommentere setning nr. 13 (Ære og hevn står om i forskjellige sagaer). Denne setninga mangler det foreløpige subjektet *det*. Det-setninger

regnes som et vanskelig trekk å lære seg i norsk som ifølge Lie (2005:82) må ha nokså fast ordstilling særlig når det gjelder subjektet. Selv om det er et flertall, 59 %, som har svart at denne setninga er skrevet feil, er det hele 41 % som svarer at setninga er riktig skrevet. Videre vil jeg sammenlikne med setning nr. 14 (Det står om ære og hevn i forskjellige sagaer), som også handler om *det*- setninger. Her er setninga riktig skrevet og flertallet av informantene, hele 73 % mener også dette. Likevel er det 27 % som mener at setninga er skrevet feil. Ubestemte ledd som i dette tilfellet *ære og hevn*, kan ifølge Lie stå både i forfeltet som i eksempel nr. 13, men også flyttes til objektplassen som i setning nr. 14. Da vil determinativet *det* fungere som subjekt og det andre leddet, *ære og hevn* kan kalles egentlig subjekt. I tillegg vil jeg også kommentere setning nr. 15 (I vedlegget er snakk om Aud). Her er resultatet noe annerledes enn i de to andre det-setningene. 86 % svarer korrekt at setninga inneholder feil og mangler subjektet, altså determinativet *det*. Kun 14 % av informantene tror setninga er riktig skrevet.

For å finne mulige årsaker til at 73 % av informantene svarer korrekt at setning nr. 14 er riktig, mens 59 % svarer riktig at setning nr. 13 er gal, må jeg se om jeg kan finne ut mer om hvem som svarer feil på individnivå. Det er også verdt å merke seg og det er noe overraskende at hele 86 % av informantene har svart rett på at setning nr. 15 er feil, altså flere enn i de to andre eksemplene. Jeg vil sjekke nærmere hvem som svarer feil og om de svarer feil på flere av setningene som er nr. 13, nr. 14 og nr. 15. Resultatene på individnivå i 1STK viser at det er informant I5K⁵ med somali som har svart feil i setning nr. 13. og 14. Somali har ikke subjektstvang⁶ og friere ordstilling enn norsk (jf. Husby, 2017:92). Ifølge Engen og Kulbrandstad (2016:142) kan subjektstvang i norsk virke vanskelig.

To informanter, henholdsvis I6M og I11K med dari har svart galt at setning nr. 14 er feil, og informant I9K med persisk har svart galt at setning nr. 13 er riktig. Informant I10M med dari har svart at de to gale setningene nr. 13 og nr. 15 er riktige. Persisk eller dari er SOV- språk som ofte har subjektløse setninger ifølge Engen og Kulbrandstad (2016:143). Grunnen er at verbendelsene viser både person og tall og da kan man utelate subjektet.

⁵I5K betyr at informant forkortes med stor I. K betyr kvinne og M betyr mann. Tallet 5 er nummer på informanten i materialet.

⁶ Ifølge Husby (2017:95) diskuterer man om somali er et pro- drop språk selv om verbendinga gjør at subjektet kan utelates.

I 3STK har to informanter gale svar i setning nr. 13 som er feil og setning nr. 14 som er riktig. Det er I21K med polsk og I23K med spansk som morsmål. Både polsk med syv kasus og spansk har friere ordstilling enn norsk og subjektløse setninger er forholdsvis vanlig. Biskup (1988:2) bruker betegnelsen subjekt- dominert språk om norsk, mens polsk heller kan kalles et topic- dominert språk. Setningsoppbygginga er viktig på norsk og subjektet har sin faste plass i ordrekkefølgen. I polsk er det den pragmatiske strukturen eller tema (topic) som er viktigere enn plassering av subjektet. Ifølge Næss (2011:111) er spansk et "pro- drop" språk der informasjonen om subjektet er et suffiks på verbforma. Et eksempel som illustrerer dette vil være, "jeg spiser" der en på spansk bare bruker verbet *como* i 1. person. *Yo como* betyr *det er jeg som spiser og ingen andre*. Pronomenet i første person entall brukes bare i denne sammenhengen der det er vektlagt. Slik er det også med "du spiser". På spansk heter det *comes*, mens *tú comes* betyr *det er du som spiser og ingen andre*.

Informant I22M med pashto, informant I24K med russisk, informant I26K med makedonsk og informant I29M med persisk har svart at setning nr. 13 er riktig. I29M har også svart at setning nr. 15 er riktig. I29M har da i likhet med I10M med dari svart at alle de tre setningene 13, 14 og 15 er riktige. Russisk har kasusbøyning og friere ordstilling enn norsk. Persisk har som sagt ofte subjektløse setninger. Når det gjelder makedonsk, har man mistet kasusbøyningen der. Likevel er rekkefølgen på setningsleddene bestemt av temaet (topic) og hva som er viktigst i setninga. Selv om makedonsk er et SVO- språk ifølge Wals⁷, er det temaet og det som er vektlagt i setninga som bestemmer rekkefølgen. Pashto er et SOV- språk og skiller seg på mange områder fra norsk og da kan *det*- setninger framstå som problematiske.

Informant I17K med arabisk svarte at setning nr. 14 som var korrekt, var feil og informant I16M med persisk svarte at setning nr. 15 som var feil, var riktig. Arabisk har ordstilling VSO og tre kasus og dermed en annerledes ordstilling enn norsk. Persisk har også en annen ordstilling enn norsk og er et SOV- språk.

Hvorfor svarer så 41 % av informantene at setning nr. 13 er riktig, 27 % at setning nr. 14 er feil og 14 % at setning nr. 15 er riktig? I disse tre setningene er det ordstilling og subjektstvang med determinativet *det* som er sentralt (jf. Næss,

⁷ WALS (The World Atlas of Language Structures) hentet fra http://wals.info/languoid/lect/wals_code_mcd lastet ned 21.04.17

2011:178). Åfarli og Sakshaug (2006:50) skriver at setninger på norsk må ha et formelt subjekt. Unntaket er imperativsetninger og infinitivsetninger som for eksempel *Å være er å leve* og *Løp og kjøp!* Norsk har fast ordstilling og setninga må ha et subjekt selv om den ikke beskriver noen som gjør noe som i for eksempel *Det snør* (jf. Næss, 2011:178). Da blir det på norsk subjektstvang der determinativet *det* plasseres der subjektet kunne stått som i eksempelsetningene ovenfor.

Flere språk som er representert i undersøkelsen, tillater at ordstillinga er friere enn i norsk. Derfor kan det-setninger være et vanskelig grammatisk trekk å identifisere i setninger som mangler subjektet. I tillegg har mange av språkene i undersøkelsen annerledes ordstilling enn den norske SVO. Arabisk har leddstilling VSO i hovedsetninger ifølge Næss (2011:245), og persisk har leddstilling SOV (jf. Næss, 2011:251). Også somali har leddstilling SOV (jf. Næss, 2011:255). Flere språk representert i materialet som har leddstilling SOV, er dari som er en afgansk variant av persisk, og pashto. Spansk er et SVO- språk, men har relativ fri ordstilling og subjektet kan utelates, særlig på grunn av personbøyninga i verb. Polsk er SVO- språk, men i tillegg et kasusspråk med syv kasus. Språket har friere ordstilling enn norsk og subjektet kan utelates. Det samme gjelder russisk som er et SVO- språk og har seks kasus. Makedonsk har derimot ikke kasusbøyning, men markerer leddstilling med preposisjoner. Disse ulike språktrekkene kan ha innvirkning på hva informantene svarer. Oppsummert kan vi si at en annen og friere ordstilling i morsmålet, kan påvirke resultatene i *det*-setninger, men det kan også være at dette grammatiske trekket er vanskelig på norsk.

4.1.1.2 Den grammatiske kategorien morfologi

I kategorien morfologi svarer informantene stort sett korrekt i henhold til hypotesen om setningene er rette eller gale med ett unntak som jeg vil kommentere. I tillegg fins det noen mindre entydige svar. Setning nr. 23 (Det var en samtale mellom faren og sønn) har 48 % svart at er skrevet feil, mens 52 % har svart at den er skrevet riktig. Substantivene *sønn* og *faren* står i henholdsvis ubestemt og bestemt form entall i samme uttrykk. Dette er ikke mulig på norsk. Bestemt form er et vanskelig grammatisk trekk å lære for andrespråksbrukere som skriver disse substantivene i ubestemt form når de skulle vært skrevet i bestemt form.

Det neste eksempelet viser også det grammatiske trekket bestemthet. Setning nr. 25 (Man velger beste oppdragelse for barna sine) dreier seg om bestemt form av substantivet, mer nøyaktig dobbelt bestemmelse. I dette eksemplet må både bestemmerordet eller determinativet *den* stå til substantivet *oppdragelse* som er hankjønn. I tillegg må substantivet stå i bestemt form og da får vi dobbelt bestemmelse på norsk: *den beste oppdragelsen*. Substantivet *barna* står allerede i bestemt form flertall. 64 % av informantene krysset av for at denne setninga var skrevet feil, mens 36 % krysset av for at setninga var riktig skrevet. Resultatet kan til en viss grad tyde på at setninger i den grammatiske kategorien bestemthet kan være vanskelig for informantene å avgjøre om er korrekte eller gale. Over en tredjedel av informantene ser ikke feilen i denne setninga.

I eksempel nr. 28 (Dette kan være et grunn) er det systemet med tre kjønn som kan være utfordrende for andrespråksinnlærere, og siden det er mulig å velge bort hokjønnsforma i bokmål, er det hankjønn og intetkjønn som elevene strever med å skille. Kun 57 % av informantene svarer at eksempel nr. 28 er ukorrekt skrevet, mens hele 43 % svarer at setninga er riktig skrevet. Siden det er så mange som svarer at setninga er riktig, kan det tyde på at grammatisk kjønn er en vanskelig språklig kategori i norsk.

4.1.1.3 Den grammatiske kategorien rettskriving

Kategorien rettskriving er den minst klare kategorien når det gjelder forholdet mellom rette og gale svar i spørreskjemaene. Både i eksempel nr. 31 (Teksten er skrevet for å utrykke takknemlighet for støtten under krisen) og i eksempel nr. 35 (I dag er det moderne for menn med skjegg og bart) svarer et mindretall av informantene korrekt. I setning nr. 31 er det kun 17 % som svarer at setninga er skrevet feil, mens det i setning nr. 35 er 48 % som svarer at setninga er riktig skrevet. Det er altså flere informanter som mener at setning nr. 35 er riktig skrevet sammenliknet med setning nr. 31 som ganske få informanter ser er skrevet feil. Setning nr. 31 har flere eksempler på ord med dobbel konsonant som adverbet *takknemlighet* og substantivet *støtten* som er riktig skrevet i motsetning til **utrykke*, en avledning med verb som mangler den doble *t*-en og er vanskelig å kjenne igjen. Kanskje er det på grunn av flere ord med dobbel konsonant i eksempelsetninga at hele 83 % mener at setninga er korrekt skrevet fordi flere av ordene faktisk har korrekt ortografi med unntak av verbet **utrykke*? Informantene i

undersøkelsen har i liten grad fått øye på at akkurat dette ordet hadde gal rettskriving. I eksempel nr. 35 er det litt over halvparten, 52 % som mener setninga har gal rettskriving, noe som kan tyde på at informantene er usikre på hvordan ordene *skjegg* og *bart* skal skrives og kanskje vet de ikke helt hva disse ordene og denne setninga egentlig betyr?

Eksempelsetning nr. 36 (Den gamle manen har skjegg og bart) viser at 65 % av informantene mener at setninga er ukorrekt skrevet. Likevel er det 35 % av informantene som mener at setninga har korrekt skrivemåte. Siden *manen* er et ganske vanlig ord i norsk, bestemt form av hankjønnordet *en man*, trodde kanskje noen av informantene at det var *hestemanen* og ikke *mannen* som skulle være det korrekte ordet, og misforstod betydninga. Hvis det også stemmer at ordene *skjegg* og *bart* har uklar betydning for informantene, kan dette kanskje være noe av forklaringa.

Det er hele 87 % som ser at eksempel nr. 37 (Tak for maten) er feil skrevet i motsetning til eksempel nr. 38 (Taket er lekk), som kun 55 % av informantene svarer er korrekt skrevet. Hele 45 % av informantene svarte at den sistnevnte setninga var skrevet feil. Setning nr. 37 er nok mer kjent for informantene siden det er et fast uttrykk med høy frekvens som brukes mye i motsetning til setning nr. 38 der informantene kanskje ikke vet betydningen av at noe er *lekk*, og dette ordet har betydelig lavere frekvens enn forrige eksempel. Frekvens regnes som en av de viktigste enkeltfaktorene for innlæring av språk (jf. Berggren og Tenfjord, 2003:199). Det kan være relevant å nevne når det gjelder rutineuttrykk som Berggren og Tenfjord (2003:175) kaller faste formuleringer som stort sett læres utenat av de minoritetsspråklige informantene.

4.1.2 Resultater gruppevis og på individnivå i 1STK og 3STK

Jeg ville undersøke om resultatene på individnivå skilte seg ut og gav noen flere svar når det gjaldt markerte trekk og kopling til morsmålet, eller hadde informantene de samme resultatene uavhengig av morsmål? Jeg vil mer grundig gå inn i hva de ulike informantene har krysset av på utvalgte eksempelsetninger der resultatene avviker, men også hvordan de har streket under og rettet disse setningene de mener er ukorrekte.

4.1.2.1 Syntaks og ordstilling

Når det gjelder setning nr. 10 (Når brødrene til Aud ville ikke hjelpe henne, gikk hun selv og gjorde det), har alle informantene i 1STK sagt at denne setninga er riktig skrevet. Da har de oversett spørreordet *når* skulle ha vært tidsadverbet *da* og ordstillingsfeilen der nektingsadverbialet *ikke* skulle stått før det finitte og infinitte verbalet *ville hjelpe* i leddsetninga. Dette kan tyde på at plassering av nektingsadverbialet *ikke* er en vanskelig syntaktisk kategori for minoritetsspråklige elever å gjenkjenne, og kanskje særlig i VG1 i videregående skole. I 3STK er det derimot 54 % av informantene som mener at setninga er feil skrevet, mens 46 % mener at den er korrekt. Her fordeler informantene seg nokså likt når de svarer om setninga er riktig eller feilskrevet. Når vi sammenlikner resultatene, ser vi at det er flere som gjenkjenner feilene i setninga i 3STK, altså VG3 enn det var i 1STK, VG1.

4.1.2.2 Morfologi og verbbygning

I setning nr. 17 (Jeg har lest på prøven siden forrige onsdag) om supinumsforma hadde 50 % svart at den korrekte setninga var riktig og 50 % at den var feil i 3STK. I 1STK svarte 78 % at setninga var riktig skrevet, mens kun 22 % svarte at den var feilskrevet. Setning nr. 16 (Jeg leste på prøven siden forrige onsdag) viste resultatet at i 3STK var det 69 % som svarte at den ukorrekte setninga var skrevet feil, mens 31 % mente at den var riktig skrevet. Svarene til 1STK viste at 89 % mente at setninga var gal, mens 11 % mente den var riktig skrevet. I dette eksemplet klarte altså både informantene i 3STK og 1STK stort sett å se at setninga var galt skrevet, mens i setning nr. 17 var det færre som gjenkjente setninga som korrekt skrevet, særlig i 3STK. Setning nr. 16 har preteritumsforma av verbet og setning nr. 17 har sammensatt verbalform med supinumsforma, og begge disse setningene er eksempler på nokså like setninger som står etter hverandre i spørreskjemaet. I 3STK var det 31 % som svarte at setning nr. 16 var riktig skrevet, mens det var 50 % som mente at setning nr. 17 var feilskrevet. I 3STK var feilprosenten ganske høy, noe som kan tyde på at supinum er et vanskelig språklig trekk hos andrespråksbrukere. Hos 1STK var det 89 % som mente at setning nr. 16 var feil, mens 78 % mente at setning nr. 17 var riktig skrevet. Informantene i 1STK viste derimot at de kunne svare riktig på akkurat dette språklige trekket. En kan kanskje trekke inn antallet informanter i 1STK som noe lavt, 9 stykker. Går en mer nøyaktig

gjennom svarene ser en at alle informantene har svart på spørsmålet og det er ingen blanke svar. Seks av åtte informanter som har rett svar, har stort sett klart å gjenkjenne feilen ved å streke under det som var feil i setninga og fire av dem igjen har skrevet setninga riktig. To av informantene har streket under at preposisjonen *på* eller *siden* var feil og har dermed ikke gjenkjent feilen i setninga, men fått riktig på avkrysninga at setninga ble feil. Her er kanskje noe av den underliggende forklaringa på resultatene ved opptellinga i 1STK og da samsvarer tallene noe mer med resultatene i 3STK.

4.1.2.3 Morfologi og bestemthet

Når det gjelder setning nr. 23 (Det var en samtale mellom fare og sønn) har kun 43 % i 3STK funnet feilen i setninga som gjelder forholdet mellom bestemt og ubestemt form av substantivet. 57 % har svart at setninga er korrekt skrevet. I 1STK har svarene fordelt seg nokså jevnt mellom informantene som mener at setninga er feil, 56 % og 44 % som mener at den er riktig skrevet. For å forstå resultatene bedre her, er det interessant å se nærmere på hva informantene har svart på individnivå.

I 3STK har seks av informantene svart at setninga er feil, og disse svarene vil jeg se nærmere på. To av informantene, I21K med polsk og I25K med latvisk har streket under substantivet *fare*, bestemt form i entall og rettet til ubestemt form *far*. I21K med polsk som morsmål, har rettet den ubestemte forma til *far* i setninga. Polsk skiller ikke mellom bestemt og ubestemt form av substantivet (jf. Næss, 2011:122). I25K har latvisk som morsmål, som er et språk som ifølge Dannemark (1996:115) har bundne former av adjektivet, men ingen artikler i ubestemt eller bestemt form. Informant I25K forstår også russisk som ikke skiller mellom bestemt og ubestemt form. Dette kan være en av flere forklaringer på at informantene ikke kjenner igjen etterhengt artikkel i bestemt form, og retter substantivet til ubestemt form. Ifølge Lie (2005:37) skiller man ikke mellom bestemt og ubestemt form i flere språk som blant annet russisk og polsk. Språk som har bestemt artikkel har som oftest ubestemt artikkel også. Arabisk og makedonsk er eksempler på språk som har bestemt artikkel, men derimot ikke den ubestemte artikkelen. Bestemthet, og da særlig etterhengt bestemt artikkel er regnet for å være et sjeldent grammatisk trekk på norsk og vanskelig å tilegne seg uavhengig av språkbakgrunn.

To av de andre informantene, I17K med arabisk og I22M med pashto som morsmål, har streket under substantivet *sønn*, den ubestemte forma i entall og rettet til

den bestemte forma *sønne*. I17K som rettet den ubestemte forma av substantivet *sønn* til den bestemte forma *sønne*, har arabisk som førstespråk. Arabisk har bestemt form med prefikset *-al* og det ubestemte suffikset *-n* (jf. Næss, 2011:246). WALs⁸ systematiserer norsk og arabisk i samme kategori når det gjelder artikler, som mer nøyaktig er affikser før og etter substantivet. Da er det kanskje naturlig at den arabiske informanten rettet substantivet til den bestemte forma. Grunnen til at I22M med pashto som morsmål rettet til bestemt form av substantivet i denne setninga, kan være mer uklar ut i fra at pashto verken har bestemt eller ubestemt artikkel ifølge den samme oversikten i WALs. Informanten har svart korrekt på at setninga er feil. Hvis en ser på noen av de andre setningene i spørreskjemaet som handler om den bestemte artikkelen og ser hva informanten har svart der, varierer svarene fra setning til setning. For eksempel har informanten riktig svar på setning nr. 20 (Denne setning er patospreget), som mangler den bestemte etterhengte artikkelen. Setning nr. 21 med bestemt etterhengt artikkel (Den uformelle delen virker mer patospreget), mente informanten også var riktig. Informanten svarte derimot feil i setning nr. 22 (Han ville dra til utland) at setninga som manglet den bestemte etterhengte artikkelen, var korrekt. Informanten fant feilen og rettet den i setning nr. 23 (Det var en samtale mellom faren og sønn). Disse lite entydige svarene kan tyde på at informanten ikke har lært seg den grammatiske regelen for bestemthet i norsk, et trekk som ikke finnes i pashto. Mellomspråk hos andrespråksinnlærere kan variere ifølge Berggren og Tenfjord (2003:44). Dette kan stemme med denne informantens svar i spørreskjemaet når det gjelder det grammatiske trekket bestemthet. Informanten gjenkjenner delvis bestemthet. Mellomspråk kan ha trekk fra morsmålet, i alle fall i en tidlig fase, men det kan oppstå fossilisering eller stagnasjon og feil som *vedvarer* (jf. Berggren og Tenfjord, 2003:179). Det har kanskje oppstått en form for fossilisering og avvik fra regelen forekommer.

Informant I20M med oromo og informant I26K med makedonsk har kun krysset av at setning nr. 23 (Det var en samtale mellom faren og sønn) er feil uten å streke under eller rette hva som er feil. Da kan det være vanskelig å vite om informanten har funnet feilen eller kun gjettet. Likevel er det sannsynlig at informantene har gjenkjent trekket bestemthet, men om det skal være bestemt eller ubestemt form kan være vanskelig å vite. I setning nr. 20 til og med setning nr. 23 som inneholder bestemt og ubestemt form

⁸ *Definite articles*. Hentet fra <http://wals.info/feature/37A#2/25.5/148.4> lastet ned 21.04.2017.

av substantivet, har begge informantene riktig svar på disse fire setningene. Både I20M med oromo og I26K med makedonsk som morsmål gjenkjenner det grammatiske trekket bestemt form i disse ferdigproduserte setningene på tross av ulikt utgangspunkt. Hvis vi ser på språket oromo har det verken ubestemt eller bestemt artikkel ifølge oversikten på WALs. Makedonsk har derimot etterhengt bestemt artikkel som norsk. Kanskje kan elevtekstene til disse informantene vise om denne grammatiske kategorien er på plass også i egenproduserte tekster eller om det kan være forskjeller?

Jeg vil kort kommentere de åtte informantene i 3STK som mente at setning nr. 23 var korrekt skrevet. Først vil jeg stille spørsmål om hvorfor flertallet av informantene mente at den ugrammatiske setninga var riktig? For å prøve å finne svar på dette spørsmålet, vil jeg kort se på språkbakgrunnen og bestemthet i språkene til disse informantene og se om noen elevtekstene kan utdype dette svaret senere i oppgaven. Ifølge oversiktskartet om den bestemte artikkelen på WALs, kan flere av språkene representert i undersøkelsen kartlegges når det gjelder bestemthet nedenfor.

I16M og I29M har persisk som førstespråk. Persisk har ifølge Engen og Kulbrandstad (2016:143) ikke etterhengt bestemt artikkel, men en ubestemt etterhengt artikkel som et suffiks på substantivet for å markere noe som er ukjent. Det direkte objektet markerer bestemthet ved hjelp av et suffiks. I tillegg har persisk suffikser på substantivene for å markere possessiv bøyning som eksemplet *æsbæm* viser som er "hest"+ "min" på norsk. Disse elevene har en form for bestemthet i morsmålet sitt, men har likevel krysset av for at setning nr. 23 (Det var en samtale mellom fare og sønn) er riktig.

Tre av informantene har tigrinja (I18K), spansk (I23K) og ungarsk (I27K). Disse tre språkene har en form for bestemt artikkel felles, men svarer likevel at setninga er riktig. Russisk (I24K) og uigursk (I19K) har derimot ikke bestemt artikkel, men svarer på samme måte at setning nr. 23 er korrekt. Informant I28K har albansk som språk som har etterstilt bestemt artikkel som ligner mest på den norske etterhengte artikkelen. Likevel gjenkjenner ikke informanten trekket bestemthet i spørreskjemaet.

I 1STK var det derimot fem informanter som svarte at setning nr. 23 var feil og fant feilen. Alle de fem informantene satte strek under den ubestemte forma *sønn* og rettet til den bestemte forma *sønnen*. Av disse informantene har I4M polsk, I6M og I10M dari, I9K persisk og I15K arabisk. Tidligere er det sagt om disse språkene at de ikke har etterhengt bestemt artikkel, noe norsk har. Derimot har dari og persisk en form for

bestemthet som er beskrevet ovenfor. Det nærmeste vi kommer bestemt form er arabisk med foranstilt bestemt artikkel, prefikset *-al*. Polsk har ikke bestemthet som grammatisk kategori. Siden dette språktrekket varierer i så stor grad i morsmålene, må disse informantene gjenkjenne dette grammatiske trekket i norsk uten å bruke morsmålet som sammenlikning. I den sammenheng vil jeg nevne Richards (1971) som introduserer distinksjonen mellom *interlingvale feil* som han mener skyldes morsmålet, og *intralingvale feil* som omfatter feiltyper forklart ut fra målspråket eller andrespråket (jf. Brautaset, 2009:168–169). Bestemt form kan være et grammatisk trekk som kan skyldes intralingvale feil hos informantene, som lettere kan forklares ut fra kompetansen deres på et visst nivå i målspråket norsk, enn kompetansen deres i hvert enkelt morsmål. Å fokusere på feil har vært kritisert, da en ikke kan se om språkinnlæreren unngår vanskelige grammatiske strukturer (jf. Berggren og Tenfjord, 2003:53). I denne sammenhengen kan ikke informanten unngå å ta stilling til om setningene i spørreskjemaet var korrekte eller feil skrevet. Alle informantene har i tillegg krysset av for om setning nr. 23 var riktig eller gal. Spørsmålet er likevel om manglende trekk i morfologien som bestemt form kan forklares med overføring fra morsmålet. Dermed må vi se nærmere på svarene til informantene som har svart at setning nr. 23 var riktig.

Informantene som svarte at setning nr. 23 var korrekt, var informant I1K som har russisk, som ikke har bestemt form (jf. Næss, 2011:122). To informanter I8K og I11K, som har dari som morsmål, svarte også at setninga var korrekt. Dari er også et språk uten den bestemte etterhengte artikkelen (jf. Engen og Kulbrandstad, 2016:143). Informant I5K med somali svarte også at setninga var korrekt, men markerer derimot bestemt form som suffiks (jf. Engen og Kulbrandstad, 2016:142). Resultatene viser at uavhengig om det er samsvar mellom riktig svar og om det grammatiske trekket finnes i språket til informanten eller ikke, er det ikke noe entydig mønster som utpeker seg. Det gjelder også hvis svaret er feil. Bestemt form er en grammatisk kategori som er vanskelig å lære for minoritetsspråklige uansett språkbakgrunn.

4.1.2.4 Morfologi og dobbelt bestemmelse

Setning nr. 25 handler om dobbelt bestemmelse (Man velger beste oppdragelse for barna sine.). Her er informantene i 1STK usikre på hva som er riktig. 44 % har svart at setninga skrevet feil, mens 56 % mener at setninga er korrekt. Når det gjelder resultatet

i 3STK ser vi at hele 77 % sier at setninga er feil, mens 23 % mener den er riktig. Kan det tenkes at dobbelt bestemmelse er lettere å kjenne igjen når elevene har lest og lært mer etter flere års skolegang i VG3? For å prøve å forklare hvorfor elever med mer skolegang mestrer et fenomen og gjenkjenner dette, vil jeg introdusere det omdiskuterte begrepet læringsløype til Berggren og Tenfjord (jf. Brautaset, 2009:175–176) som har hatt stor betydning i andrespråksforskninga i nordisk sammenheng. Læringsløype blir forklart som overgangsformer og gradvis mestring av et grammatisk fenomen i målspråket, som i dette eksemplet, dobbelt bestemmelse. Jeg vil også nevne Pienemann (1999) som har utviklet en teori for å forklare den syntaktiske og morfologiske utviklinga i andrespråkslæringa. Teorien kalles prosesseringsteorien og språklig prosessering er trinnvis utvikling av språk fra resepsjon til produksjon av språk, altså språkinnlæring (jf. Berggren og Tenfjord, 2003:87). Undersøkelser av teorien om læringsløyper har ført til både kritikk og bekreftelse. Selv om det er noe uklart hvilken rolle teorien spiller i læringa av andrespråk, kan den være verdt å nevne for å forstå andrespråkslæringa på flere måter.

4.1.2.5 Morfologi og kjønn

Setning nr. 26 (Sagakvinnen hadde en dårlig ettermæle) handler om rett kjønn på substantivet. Her er det kun 13 % av elevene i 1STK som ser at substantivet har feil kjønn, mens 87 % mener at det er riktig kjønn. Det skal legges til at læreren til informantene fortalte meg at elevene hadde spurt om hva ordet *ettermæle* betydde. Når informantene ikke vet hva ordene i setninga betyr, er det kanskje ikke så rart at de er usikre på ordets grammatiske kjønn. Resultatene i 3STK viser også at få av informantene, kun 21 % så at ordet hadde feil kjønn. Dette var litt flere enn i 1STK, men ikke særlig mange informanter. 79 % i 3STK mente at setninga var riktig skrevet. Fra praksis har jeg sett at både dobbelt bestemmelse og riktig kjønn er morfologiske kategorier som minoritetsspråklige elever strever med å gjenkjenne og gjøre riktig grammatisk.

Noe av det samme ser jeg i eksempel nr. 28 (Dette kan være et grunn) hos informantene i 1STK. Kun 33 % fant ut at setninga hadde feil kjønn, mens 67 % av informantene trodde setninga var riktig skrevet. Hos informantene i 3STK var det derimot 71 % som har funnet ut at setninga hadde feil kjønn, mens kun 29 % trodde at setninga var riktig. 10 av de 14 informantene i 3STK svarte at det var feil kjønn og skrev

riktig kjønn på substantivet. Det må bety at disse informantene gjenkjente feilen og klarte å skrive rett kjønn. Kanskje har to års skolegang på videregående skole noe å si for i større grad å gjenkjenne enkelte substantiv og finne riktig kjønn? *En grunn* er et substantiv som brukes mye både i norskfaget og andre fag i skriftlige oppgaver og elevene i 3STK gjenkjente dette substantivet i mye større grad enn elevene i 1STK.

4.1.2.6 Rettskriving

Når det gjelder den grammatiske kategorien rettskriving, vil jeg enda en gang se på setning nr. 35 (I dag er det moderne for menn med skjegg og bart) der 64 % av informantene i 3STK trodde at setninga var skrevet feil og kun 36 % krysset av for at den var riktig. I 1STK var det derimot 67 % som fant ut at setninga var riktig skrevet, mens bare 33 % svarte at den var feil. Disse motstridende svarene kan skyldes et nokså lite antall informanter, og da særlig i 1STK. En kan heller ikke utelukke at informantene i 1STK kan ha gjettet på svaret siden både setning nr. 35 og nr. 36 inneholder ordene *skjegg og bart*.

Når det gjelder svarene fra informantene i 1STK, er det tre av informantene som svarer at setning nr. 35 (I dag er det moderne for menn med skjegg og bart), er ukorrekt. I5K med somali har korrigert denne setninga og streket under ifølge NRG den kausale konjunksjonen *for* (jf. Faarlund et al., 1997:1139), og rettet denne først til det finite verbalet *får*, og så til den infinite forma *få*. Informanten har sannsynligvis forvekslet konjunksjonen *for* med den finite verbforma *får*. Dette er en forholdsvis vanlig feil hos norske morsmålsbrukere også, mye på grunn av at begge leksemene uttales forholdsvis likt, og det er vanskelig å høre forskjell for en med norsk som andrespråk. Setning nr. 36 (Den gamle manen har skjegg og bart) har I5K rettet substantivet *manen* til *mannen*. I6M og I8K, begge med dari som morsmål, mener at setning nr. 35 er feil og setning nr. 36 er riktig. Både I6M og I8K har rettet til setning nr. 35 til **I dag det er moderne [...]*. Informantene har begge byttet subjekt og verbal og dermed brutt inversjonsregelen. Ifølge Engen og Kulbrandstad (2016:143) er det ikke invertering i persisk eller dari som er en persisk dialekt i Afganistan.

Hele 78 % av informantene i 1STK mente at setning nr. 36 var feil. Fire av disse informantene fant feilen og rettet denne til den riktige forma *mannen*. Informant I10M med dari rettet setninga til **den gammel manne* der også den svake adjektivbøyninga er rettet til utgangsforma i positiv. I11K også med dari rettet setninga til **den gamle mann*.

Her bruker informanten enkel bestemmelse. Begge informantene med dari som morsmål har vanskeligheter med dobbelt bestemmelse, noe som disse eksemplene viser. I15K med arabisk som morsmål, rettet feilen til **den gammel mann*. Arabisk har foranstilt bestemt artikkel (jf. Næss, 2011:246), og det foranstilte determinativet *den* er med og kan tyde på at informanten overfører dette trekket fra arabisk. Informanten fikk derimot ikke med seg den svake bøyninga av adjektivet og den bestemte etterhengte artikkelen.

I 3STK var det ni informanter som trodde setning nr. 35 (I dag er det moderne for menn med skjegg og bart) var gal. Jeg vil gå nærmere inn på hva disse informantene har rettet på. I16M, I17K, I18K, I20M, I23K og I29M har alle svart at setning nr. 35 er gal og setning nr. 36 (Den gamle manen har skjegg og bart) er riktig, altså motsatt av fasiten. Det mest interessante er om informantene har rettet på den setninga de trodde var gal, nemlig setning nr. 35. I17K med arabisk har erstattet preposisjonen *med* med infinitivsforma av verbet *å ha*. Da ville denne setninga sett slik ut: *I dag er det moderne for menn å ha skjegg og bart*. Dette er en godkjent og riktig setning på norsk. I21K med polsk har rettet adjektivet *moderne* til den ugrammatiske forma **modernt*. I27K med ungarsk har også rettet *moderne* til **modern*. I24K med russisk har erstattet adjektivet *moderne* med et annet adjektiv, nemlig *stilig* eller brukt samme forma som I21K **modernt*. Her kan det være et innlån fra det engelske adjektivet *modern*. Disse tre informantene sier i spørreskjemaet at de behersker engelsk til en viss grad. Selv om de ikke mestrer engelsk på høyt nivå, vil jeg tro at ordet *modern* er et internasjonalt og mye brukt ord generelt, også i de slaviske språkene som disse tre informantene har som morsmål. I29M med persisk har rettet substantivet *menn* i ubestemt form flertall til *mann*, som er den ubestemte forma i entall. Persisktalende kan ha problemer med ubestemt og bestemt form av substantivene og i dette tilfellet er det uregelrett bøyning i flertall.

Jeg vil også se på noen av svarene til informantene i 3STK der 57 % har svart korrekt at den ukorrekte setninga nr. 36 (Den gamle manen har skjegg og bart) var feil. Hele 43 % har svart at denne setninga er riktig, så feilen må ha vært vanskelig å finne. I19K med uigurisk skriver **det voksne manen* [...], og har ikke forstått betydninga av ordet som var galt i setninga, nemlig *manen*. Seks av informantene fant feilen og rettet til det riktige substantivet *mannen*. Informant I26K med makedonsk språk har også skrevet

at setninga er feil, men har kun streket under determinativet *den* uten å utdype feilen noe nærmere.

Setning nr. 39 (Faren sporte om hvordan sønnen hadde det) har også motstridende svar. I 3STK er det 85 % av informantene som har funnet feilen og bare 15 % mente at setninga var riktig. I 1STK var det mer jevn fordeling gale og riktige svar. Det var 56 % som svarte at setninga var feil skrevet, mens 44 % trodde setninga var riktig skrevet. Kanskje kan ikke elevene se i skriftbildet eller høre forskjellen mellom vokalen *o* og *u*, og da særlig informantene med kortere botid i VG1 (1STK) enn i VG3 (3STK)?

Brautaset (2009:177) ser på språktypologiske trekk som er markerte i norsk, blant annet fonologiske trekk. Vokalen *u* blir nevnt som en vokal det er vanskelig å tilegne seg som innlærer av andrespråk. Selv om fonologien i førstespråket kan ha betydning for hvordan informantene mestrer vokalene i målspråket, er de runda vokalene *y*, *u* og *ø* vanskelig å skille ut i norsk. Her kan det være forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk, men i eksemplet kan en stille spørsmål om informanten tenker omkring hvordan ordet **sporte* ble uttalt, eller om informanten så på om skriftbildet virket korrekt.

Jeg vil se på noen av svarene i spørreskjemaene. I 1STK hadde fire av informantene som I1K med russisk, I4M med polsk, I5K med somali og I8K med dari svart at setninga var feil og hadde funnet og rettet feilen **sporte* til det finitte verbet *spurte* i preteritum. De øvrige informantene trodde at setninga var riktig. Dette var informanter med språkene dari, persisk og arabisk i 1STK. I disse språkene har innlærere som skal lære norsk vansker med å skille vokalene *o* og *u*.

I 3STK var det kun tre av informantene som trodde setning nr. 39 var riktig, og det var I18K med tigrinja, I28K med albansk og I29M med persisk. Disse informantene fant ikke verbet **sporte* som skulle rettes til *spurte*. Flesteparten av informantene derimot fant feilen og skreiv ordet riktig. Et unntak var I10K med uigursk som skreiv forma **spørte* som en variant. Dette kan kanskje forklares på to måter med at enkelte språkbrukere benytter denne forma i muntlig norsk i dialekten i kristiansandsområdet eller så kan informanten ha brukt den svake preteritumsforma med *-te* av infinitivsforma *å spørre*, og tenkt at **spørte* ville være riktig form. Denne intralingvale feilen, altså en feil som kan forklares ut fra målspråket, kan kalles en overgeneralisering (jf. Brautaset, 2009:169). Dette betyr at regler i målspråket brukes oftere og mer generelt fordi innlæreren ikke kjenner til unntakene.

4.1.3 Resultater til enkelte informanter i 1STK og 3STK som skiller seg ut

I 1STK er det informant I11K med dari som morsmål har mest feil i kategorien morfologi (8) og rettskriving (6) og minst feil i kategorien syntaks (2). Til sammen har denne informanten 16 feil. I8K har også dari som morsmål, og har til sammen 13 feil, men gjør flest feil i kategorien morfologi (7). Til sammenlikning gjør I6M med dari flest feil i rettskriving (7) og har til sammen 13 feil, men også to blanke svar i kategorien syntaks. I5K med somali som morsmål gjør omtrent like mange feil i de tre kategoriene, til sammen 11 feil og har i tillegg noen blanke svar (3).

Informantene i 3STK som gjør mest feil i spørreskjemaene er I18K med tigrinja som morsmål som har mest feil i kategoriene morfologi (8) og rettskriving (5). Til sammen har informanten 15 feil. I19K med uigurisk som morsmål har utelatt å svare hele 8 ganger i kategorien syntaks. Informanten gjør mest feil på avkrysninga i kategorien morfologi (9). Informanten har 14 feil og 11 blanke svar. I23K med spansk som morsmål gjør omtrent like mange feil i kategorien syntaks (6) og morfologi (6) og litt færre i rettskriving (3), men der har informanten også noen blanke svar (3). I29M har persisk som morsmål og gjør omtrent like mange feil i hver grammatisk kategori og har til sammen 14 feil.

Oppsummert viste resultatene i spørreskjemaet at informantene stort sett svarte korrekt i kategoriene syntaks og morfologi, mens svarene varierte mer i kategorien rettskriving. Informantene som hadde mer skolegang i VG3 (3STK) viste en tendens til å gjenkjenne mer kompliserte setningsstrukturer enn informantene med kortere skolegang i VG1 (1STK). Eksempelsetning nr. 10 i spørreskjemaet viser nettopp dette jf. kapittel 4.1.2.1. Informantene i 3STK gjenkjente i større grad riktig kjønn på substantivet enn informantene i 1STK. Når det gjaldt rettskriving fant informantene i 3STK i større grad feilen med *u-* lyden i eksemplet **sporte* enn informantene i 1STK.

I tillegg viste informantene tendenser til å gjenkjenne trekk i målspråket uten å bruke morsmålet som referanse, som Richards (1971) omtaler som *intralingvale feil*. Slike feil ser vi blant annet i den grammatiske kategorien syntaks når det gjelder plassering av nektingsadverbialet *ikke* og i kategorien morfologi når det gjelder bestemthet. Dette er eksempler på språktypologiske trekk som er markerte i norsk og sjeldne i verdens språk (jf. Brautaset, 2009:177). Markerthetshypotesen til Eckman

(1996:197) vil jeg komme nærmere inn på i undersøkelsen av elevtekstene i den videre framstillinga.

4.2 Elevtekstene i undersøkelsen og utvalg av informanter

Jeg måtte gjøre et utvalg av informanter i materialet til studiet av elevtekstene. For å få variasjon og best mulig språklig grunnlag, ville jeg se nærmere på elevtekstene til 12 av de 23 informantene i undersøkelsen. På grunn av oppgavens begrensede omfang måtte jeg velge bort noen av informantene.

4.2.1 Elevtekstene i 1STK

Elevtekstene i 1STK bestod av leserinnlegg der informantene skulle drøfte og argumentere for sitt syn i en aktuell sak, som i dette tilfellet var skoleuniform i skolen. Elevtekstene i 1STK som jeg ønsker å se nærmere på, er I1K med russisk, I4M med polsk, I5K med somali og I6M med dari som morsmål.

4.2.1.1 Informant I1K med russisk/ ingusjetisk som morsmål

I1K oppgir russisk og ingusjetisk som språk som hun behersker både skriftlig og muntlig, og på spørsmålet om foreldrenes morsmål, svarer hun at de har to morsmål. Informanten har oppgitt botid fra 2012, men hun oppgir at hun er usikker på ankomstdato.

Når vi skal plassere republikken Ingusjetia geografisk, er republikken delrepublikk under Russland med Moskva som hovedstad (jf. Utlendingeforvaltningens fagenhet for landinformasjon. Landinfo). Ingusjetia ligger i Nord- Kaukasus, og er naborepublikk med en av de andre delrepublikkene i området; Tsjetsjenia i øst, Georgia i sør og Nord- Ossetia i vest og i nord ifølge SNL om Ingusjetisk (jf. Moe, 2009). Både tsjetsjensk og ingusjetisk er nordøst- kaukasiske Nakh- språk, som ligner hverandre og er i slekt ifølge SNL om Kaukasiske språk (jf. Thordarson, 2015). Nakh- språk snakkes hovedsakelig i Ingusjetia og Tsjetsjenia, og regnes til ei grein av den Dagestanske språkfamilien ifølge Nichols (2011). Før jeg beskriver de grammatiske trekkene i russisk og ingusjetisk, vil jeg kort beskrive språksituasjonen i Ingusjetia.

77 % av befolkningen i Ingusjetia er ingusjeter og 20 % er tsjetsjenere. Kun 1 % er etniske russere (jf. Moe, 2009). Disse tallene kan ha relevans for å forstå

språksituasjonen i landet, og ikke minst hva som kan være informantens førstespråk og andrespråk. Informanten oppgir som sagt to morsmål, russisk og ingusjetisk, som likestilte. Foreldrenes morsmål oppgis også som russisk og ingusjetisk. I den videre framstillinga vil jeg kort presentere hovedtrekk i russisk grammatikk ved hjelp av Mathiassen sin framstilling av *Russisk Grammatikk* (1996), før jeg tar for meg ingusjetisk språk. Da vil jeg bruke *Ingush Grammar* av Nichols (2011) som hovedkilde.

Når det gjelder russisk som informanten oppgir først i spørreskjemaet, er dette et SVO- språk som norsk. Likevel har russisk friere ordstilling enn norsk, mye på grunn av seks kasus som markerer setningsleddet mer enn ordstillinga (jf. Mathiassen, 1996:15). Videre skiller ikke russisk mellom ubestemt og bestemt form og har ikke bestemt og ubestemt artikkel, og det er kasus som kan uttrykke bestemthet og ubestemthet ifølge Mathiassen (1996:20). Russisk har derimot tre kjønn som i norsk (jf. Næss, 2011:20). Noen særtrekk i ingusjetisk er at det regnes som SV- språk, og det er den vanligste rekkefølgen sammen med SOV. Verbalets plassering kan altså variere fra å stå på andre plass til å stå på slutten av setninga. Ingusjetisk opererer med minst åtte primærkasus og noen flere sekundærkasus (jf. Nichols, 2011:10). Språket er sterkt syntetisk og flekterende med mange bøyningsendelser. Som i russisk er det ingen ubestemte eller bestemte artikler, entall og flertall med suffikser, og kjønn markeres ved visse verb og substantiv (jf. Nichols, 2011:141).

Når jeg går inn i selve teksten som I1K har skrevet, ser jeg at de feilene som går igjen, er i de grammatiske kategoriene syntaks og morfologi. De to første eksemplene jeg vil ta fram, handler om syntaks og ordstilling:

1. Vi spør sjelden oss slike spørsmål fordi vi lever vårt liv.
2. Viss du skal ha to eller tre dager fri per uke, det blir ikke nok tid for utdanning.

I eksempel nr. 1 må vi på norsk *stille spørsmål*, ikke *spørre*. Pronomenet med objektsforma *oss* må stå etter det finite verbalet og før adverbialet *sjelden*. Possessivet *vårt* må samsvarsbøyes med substantivet *liv* i intetkjønn i flertall. Eksempel nr. 2 handler om inversjon, en ordstillingsfeil som Hagen (1992:29) deler i tre kategorier som *feilinvertering*, *overinvertering* og *underinvertering*. Den typen invertering det er snakk om her, er *underinvertering*. Dette betyr at informanten unnlater å bytte om på subjektet *det* og det finite verbalet *blir*. Informanten bruker ordstilling som i helsetninger med

subjekt og verbal i norsk. Feil i ordstillinga kan skyldes at informanten er vant til friere ordstilling på grunn av kasus både i russisk og ingusjetisk, som styrer setningsleddets funksjon, og ikke rekkefølgen som på norsk.

Bestemthet er et grammatisk trekk som gjennomgående er vanskelig hos minoritetsspråklige innlærere. Her er noen eksempler:

1. *De må overvåke ikke bare sitt liv men også liv til andre f.eks foreldre, barna og mannen eller kona.*
2. *Kompleksiteten av voksne liv.*
3. *Livet til en voksen er full av glede, men det er også mange tap og lidelse.*
4. *I mange land, er det bare en fridag i ei uka f.eks i Russland.*

Eksempel nr. 1 handler om utelatelse av bestemt form av substantivet *liv* i intetkjønn. Informanten har brukt bestemt form i flere av substantivene, som for eksempel *barna*, *mannen* og *kona*, men ikke *foreldre*. I eksempel nr. 2 er det dobbelt bestemmelse som mangler i form av determinativet *de* og possessivet *sitt* eller *s-* genitiven. Da kan denne overskriften se slik ut: *Kompleksiteten av de voksne sitt eller voksnes liv*. I eksempel nr. 3 er det tallbøyning i entall og flertall av substantivet *glede*. Adjektivet *full* må gradbøyes med substantivet *liv* i intetkjønn. *Livet til en voksen er fullt av gleder*. Videre kan også livet fylles av glede og da kan setninga bli: *Livet til voksen er fylt av glede*. Her er det betydninga og hva informanten har ment da hun skreiv setninga og teksten som kan avgjøre hva som er mest riktig. Siste del av setninga har feil bruk av flertallsordene *mange* og *mye*. *Mange* er ifølge NRG (jf. Faarlund et al., 1997:145) et *masseord* brukt sammen med substantiv som kan telles, mens *mye* står med substantiv som ikke kan telles, som i eksemplet *tap og lidelse*. Golden og Tenfjord (2015:188) hevder at konseptualiseringer av språket, som forskjellen mellom *mange* og *mye* kan overføres kognitivt til mellomspråket som mentale bilder.

Jarvis og Pavlenko (2008) har forsøkt å lage et skille mellom det de kaller *lingvistisk transfer* som kan være grammatiske overføringer mellom språk i form av for eksempel syntaktiske eller morfologiske fenomener, og *konseptuell transfer* i form av kognitive og mentale bilder som et språk uttrykker blant annet tid, rom, bevegelse og mengde på. Substantivet *tap* er tellelig og dermed kan masseordet *mange* passe. Derimot

er substantivet *lidelse* ikke en mengde som lar seg telle i antall og masseordet *mye* kunne vært brukt slik at det ville ha blitt *mange tap og mye lidelse*. Her kan det være informanten går inn i forskjellige tankeverdener i overføringa fra morsmålet til målspråket. *Thinking for Speaking- hypotesen* som jeg omtaler nærmere i kapittel 2.3.6.1, kan være relevant å nevne i denne sammenhengen om hvordan mengde blir uttrykt i de to språkene og overført kognitivt (jf. Slobin, 1996).

I eksempel nr. 4 bruker informanten den ubestemte artikkelen *ei* i hokjønn, men samtidig bestemt form av substantivet *uka*. Når det gjelder det siste eksemplet jeg vil kommentere fra elevteksten til I1K, handler det om feil bruk av personlig pronomen og rettskriving:

5. Når de blir voksne skal dere forstå kompleksiteten i voksenlivet og ønske igjen å gå tilbaketil en tid da alt var enkelt.

I eksempel nr. 5 har informanten feil bruk av personlig pronomen og blander 2. person *dere* og 3. person flertall *de*. I tillegg inneholder setninga et sammensatt ord **tilbaketil* som skal særskrives som *tilbake til*. Som vi ser er det eksempler på ulike grammatiske trekk som avviker fra norsk, særlig innenfor ordstilling og bestemthet, men også bruk av pronomen og rettskriving.

Når det gjelder spørreskjemaet, har informant I1K avvik i flere kategorier. I syntaksdelen krysser informanten av for at den korrekte setninga nr. 7 (Likevel leser han flere bøker i året enn gjennomsnittet), er feil. Det er ikke markert hva som informanten mener er feil i setninga. Derimot har informanten gjenkjent flere setninger med gal ordstilling. To eksempler kan være setning nr. 5 (Jeg kom ikke på prøven, fordi var jeg syk), og eksempel nr. 12 (Hvilke fag du studerer dette semesteret?). Informanten har markert hva som er feil i begge eksemplene. Eksempel nr. 10 (Når brødrene til Aud ville ikke hjelpe henne, gikk hun selv og gjorde det), har informanten krysset av som korrekt, og har oversett feilene i leddsetninga som står først. Denne setninga har flertallet av informantene krysset av som korrekt, og det kan tyde på at feilene her har vært vanskelig å oppdage.

I morfologidelen har informanten feil i setning nr. 18 (Dessuten forfatteren brukt et sentralt virkemiddel i teksten). Informanten har krysset av setninga som korrekt, men oversett at det er gal verbbøyning siden hjelpeverbet *har* mangler i perfektum

partisippforma. I tillegg er setning nr. 23 (Det var en samtale mellom faren og sønn) krysset av som korrekt. Her er det kategorien bestemthet som blir vanskelig. Både verbets tempusformer og bestemthet er markerte kategorier på norsk ifølge Brautaset (2009:177).

I kategorien rettskriving har informanten krysset feil i setning nr. 31 (Teksten er skrevet for å utrykke takknemlighet for støtten under krisen) som hun mener er riktig, og nr. 32 (Taleren uttrykker seg positivt om gjestene i selskapet) som hun mener er feil. Det er verbet *uttrykke* med dobbel konsonant som informanten mener skal skrives med enkel konsonant som **utrykke*.

4.2.1.2 Informant I4M med polsk som morsmål

I4M har polsk som morsmål. Informanten har oppgitt en botid på to år og seks måneder på undersøkelsestidspunktet. Polsk er et syntetisk språk med bøyningsendelser, har syv kasus og to tall, singular og plural (jf. Sadowska, 2012:40–41). Sadowska (2012:198) nevner også en gammel form i dualis i enkelte substantiv og faste uttrykk. Eksempler på substantiv i denne forma er *uszy* (ører) og *oczy* (øyne). Ordrekkefølgen er mer flytende i polsk siden kasus viser forholdet mellom setningsleddene og deres funksjon. Likevel er ordrekkefølgen viktig og fremhever visse ord. Derfor regnes polsk som et SVO- språk der subjektet ofte kommer før objektet (jf. Sadowska, 2012:42). Siden setningsrekkefølgen er mindre streng enn på norsk, må en ikke ha subjektstvang på polsk, og en skiller ikke mellom ubestemt eller bestemt form (jf. Næss, 2011:122). Polsk har heller ingen ubestemte eller bestemte artikler (jf. Sadowska, 2012:209). Når det gjelder kjønn, velger Sadowska (2012:106–107) å bruke begrepet klasse, og dele substantivene i maskulin, feminin og nøytrum. Novak (2003) bruker kjønn og hevder at polsk har tre grammatiske kjønn som norsk. I selve teksten har informanten flere avvik i den grammatiske kategorien syntaks:

1. *I følge Supernytt fra Norsk rikskringkasting (NRK) seks av ti barn vil ikke ha skoleuniform.*
2. *Mønster og snitt unnlater å imponere og motvirker.*
3. *Det pålegger oss en tanke om er det fornuftig og rettferdig å gjøre det til barna våre?*
4. *Sikkert mange av dere lo merket til materialer skoleuniformene er laget av.*

De tre første eksemplene er av syntaktisk karakter: I eksempel nr. 1 er ordstillinga gal. Etter førsteleddet *I følge Supernytt [...]* kommer subjektet *seks av ti barn*, deretter det finitte verbalet *vil*, nektingsadverbialet *ikke*, så det infinitte verbalet *ha*, og tilslutt objektet *skoleuniform*. Når førsteleddet ikke er subjektet, må det finitte verbalet *vil* stå på andre plass som V2 og nektingsadverbialet *ikke* etterpå. Ifølge Hagen (1992:33–34) er *underinvertering*, altså at informanten unnlater å invertere mest vanlig etter lange førsteledd. Informanten plasserer subjektet før verbalet etter førsteleddet i dette eksemplet som er den vanlige ordstillinga i norske helsetninger. Eksempel nr. 2 mangler et subjekt etter verbalet *motvirker* som ikke kan stå aleine. Setninga virker ufullstendig slik den står. Eksempel nr. 3 handler også om ordstilling og informanten har invertert det finitte verbalet *er* og subjektet *det*. Her skal subjektet *det* stå foran verbalet *er*, og ifølge Hagen (1992:30) er dette et eksempel på *overinversjon*, som vil si at informanten bruker inversjon når det ikke skal være det. Determinativet *det* i uttrykket *det til barna våre*, kan byttes ut med adverbialet *sånn* eller *slik for barna våre*, eller et begrep for å beskrive hva hun mener med *det* for å være mer presis i ordbruken.

Neste eksempel, nr. 4 er av morfosyntaktisk karakter: Syntaktisk må adverbialet *sikkert* flyttes mellom det finitte verbalet *la* og det infinitte verbalet *merke*, slik at uttrykket blir: *Mange av dere la sikkert merke til materialene skoleuniformene er laget av*. Morfologisk må substantivet *materialer* i ubestemt form flertall, stå i bestemt form flertall, nemlig *materialene*. Det kan også nevnes at verbbygninga av det sterke verbet i preteritum i uttrykket *å legge merke til* skrevet i teksten **lo merke til*, skulle ha vært *la merke til*. De neste eksemplene handler om morfologi og bestemthet, samt rettskriving:

1. *Jeg og sikkert mange andre mennesker mener, at uniformen skjuler identitet.*
2. *Bør vi berøve barn og ungdommer å utrykke seg selv? Barn bør ha mulighet til å utrykke seg skjønt gjennom klær.*
3. *Mobbing forminsker seg ikke bare til materielle ting.*
4. *Jeg mener at kjøpepresset er i stort sett bare et alibi for å unngå det ansvaret foreldrene er opptatt av.*

I eksempel nr. 1 skal substantivet *identitet* stå i bestemt form entall, *identiteten*. Ettersom eksempel nr. 2 handler om rettskriving, kan det være interessant å se hva

informanten har svart i spørreskjemaet i setning nr. 31 (Teksten er skrevet for å uttrykke takknemlighet for støtten under krisen.), og setning nr. 32 (Taleren uttrykker seg positivt om gjestene i selskapet.). I4M har svart at begge setningene i spørreskjemaet er korrekte, og ser ikke at ordet er stavet ulikt i de to eksempelsetningene. Samtidig har informanten skrevet dette ordet feil i elevteksten to ganger ved å utelate den doble konsonanten *-tt*.

Eksempel nr. 2 mangler bestemt form av substantivet *mulighet* i entall. Hva informanten mener med adverbet *skjønt* i denne sammenhengen, blir noe uklart. Her må norsk ha omskrivninger eller andre ord som passer bedre i sammenhengen. Det kunne for eksempel stått: *å uttrykke seg på en fin måte eller vakkert*. Likevel kan jeg kun spekulere i hva informanten kan ha ment her, og da er vi inne på feltet semantikk, som på flere måter kan være interessant, men som jeg definerer utenfor oppgaven i denne sammenhengen. I eksempel nr. 3 er det ordbruken som blir feil. *Forminsker* kan byttes ut med for eksempel *avgrenser seg*, og da blir setninga mer riktig. Eksempel nr. 4 har med en preposisjon *i* for mye i uttrykket **i stort sett*. I tillegg må ordstillinga endres slik at det finite verbalet *er* skal stå etter adverbialt *bare*, slik at setninga blir: *Jeg mener at kjøpepresset stort sett bare er et alibi [...]*

Eksemplene viser at I4M med polsk som morsmål, har avvik i syntaksen og leddstillinga i flere av setningene i elevteksten, grammatiske trekk som er ulike i de to språkene. Derimot i spørreskjemaet har informanten kun en feil når det gjelder syntaks, og det er i setning nr. 10 (Når brødrene til Aud ville ikke hjelpe henne, gikk hun selv og gjorde det). I4M svarer i likhet med flertallet av informantene eller mer presist 68 % at setninga er korrekt.

Bestemthet er et grammatisk trekk det er flere eksempler på avvik i teksten, og dette trekket finnes ikke i polsk. I spørreskjemaet svarer informanten korrekt i setninger med bestemthet, som setning nr. 22 (Han ville dra til utland). Han har rettet substantivet *utland* til bestemt form entall, *utlandet*. Et annet eksempel jeg vil trekke fram er setning nr. 25 (Man velger beste oppdragelse for barna sine). Her har informanten rettet substantivet til den bestemte forma *oppdragelsen*, men har ikke skrevet inn determinativet *det*, slik at dobbelt bestemmelse mangler. Setning nr. 28 (Dette kan være et grunn) krysser I4M av som korrekt og ser dermed ikke feilen når det gjelder kjønn på substantivet. Denne feilen gjør informanten på tross av at polsk har tre grammatiske kjønn som norsk.

4.2.1.3 Informant I5K med somali som morsmål

Informant nr. 5, I5K har somali som morsmål og tre års botid i Norge på undersøkelsestidspunktet. Somali tilhører den afro-asiatiske språkfamilien, nærmere bestemt den kusjittiske greina (jf. Engen og Kulbrandstad, 2016:139–140). I tillegg er arabisk et offisielt språk i Somalia og mange ord og uttrykk stammer derfra.

Somali er et syntetisk språk med mange bøyingsendelser. Substantivene bøyes i entall og flertall og flere av disse skifter kjønn fra entall til flertall. Næss (2011:118) viser til at i somali dannes flertall ved å legge til den siste stavelsen som i følgende eksempel: *buug* (bok) og *buugag* (bøker).

Ifølge Engen og Kulbrandstad kan Somali regnes som et SOV- språk, siden det er en tendens til at leddene som oftest kommer i den rekkefølgen der tema kommer først, og så kommentaren. I tillegg kan småord framheve setningsledd. Somali har også kasusbøyning med fire kasus og toneforskjeller som kan danne skille mellom subjekts- og objektsformer (jf. Næss, 2011:142). Verbalet som kommer til slutt, får kasusendelser og nektinga kan stå både foran og bak verbet (jf. Husby, 2017:93–95). Suffikser markerer bestemthet, men somali har ikke ubestemte artikler (jf. Engen og Kulbrandstad, 2016:140). Her er noen konkrete eksempler fra elevteksten til I5K:

1. *Jeg har lest en innlegg «Ja til skoleuniform» av Vegard K. Kvaale og Nils Bjåland på (VG) 11.08.2005.*
2. *De mente at skoleuniformer er bra for alle foreldrene fordi de skal være fri av kjøpepresset og men det er jeg uenig med.*
3. *Det eneste fordelene med uniform er en kan ikke se forskjellen mellom rik eller fattig men det finnes ulike måte en kan viser at man er fra rik familie.*
4. *Uniformer gjøre at alle elevene ser ut likt og er dyrt å kjøpe.*

Det første eksemplet fra teksten viser feil bruk av grammatisk kjønn og ubestemt artikkel. Minoritetsspråklige har en tendens til å bruke hankjønn på alle substantiv som er intetkjønnsord. Her bruker informanten den ubestemte artikkelen *en*. Somali har som sagt ikke ubestemte artikler, men informanten har likevel funnet ubestemt artikkel, men brukt feil kjønn. Kan hende det er forvirrende fordi flere av substantivene på somali

bytter kjønn fra entall til flertall? I tillegg er kjønn en vanskelig kategori generelt for andrespråksinnlærere som skal lære norsk.

Eksempel nr. 2 inneholder feil preposisjonsuttrykk og syntaks: Rett preposisjon i uttrykkene *fri for* og *uenig i* kan være vanskelig å lære seg, siden reglene er uklare og mangelfulle. Setninga inneholder også feil plassering av konjunksjonene **og men*, som står rett etter hverandre. Her må informantene velge en av konjunksjonene, for begge kan passe i denne setninga.

I eksempel nr. 3 er det flere grammatiske trekk å kommentere: Nektingsadverbet *ikke* skal stå mellom subjektet *en* og foran det finitte verbalet *kan*. Det kan også skytes inn en *at*-setning: *er at en ikke kan se*. Plasseringa av nektingsadverbet står bak det finitte verbalet som i en norsk helsetning i eksemplet, og ikke bak som i en leddsetning. Morfologisk skal det være dobbelt bestemmelse i *Den eneste fordel*. Her er det demonstrativet *det* som må byttes ut med *den*, siden bestemmerordet skal samsvare med substantivet i hankjønn, *fordel*. Setninga har også feil verbbygning der det modale hjelpeverbet *kan*, skal stå sammen med hovedverbet *vise* i infinitiv. Adjektivene *rik* og *fattig* kan samsvarsbøyes i flertall: *forskjellen mellom rike og fattige*.

Det neste eksemplet, nr. 4 inneholder både syntaktiske og morfologiske avvik: Morfologisk er det gal verbbygning i infinitiv av verbet *gjøre*, som skal være presensforma *gjør*, og samsvarsbygning med substantivet *elevene* av adjektivet *lik* i flertall: *alle elevene ser like ut*. Subjektet er utelatt i siste del av setninga: *og de er dyre å kjøpe*. Adjektivet er samsvarsbøyd i intetkjønnsforma *dyrt*, men skal bøyes i flertall siden det er flere uniformer, som *er dyre å kjøpe*. De tre neste eksemplene handler om bestemthet, kjønn og tall:

1. *Foreldrene med små barn vet at det er lett fordi barna trenger mer enn et par uniform.*
2. *Derfor må de kjøpe flere parvis av uniformer.*
3. *Å ha uniform på skolen kan føre at noen mister en del av uniformer som skolegenseren.*

I det første eksemplet står substantivet *foreldrene* i bestemt form flertall, men skulle stått i ubestemt form, *foreldre*. Uniform i ubestemt form entall, må også ha den ubestemte forma i flertall, *uniformer*.

I det neste eksemplet tror jeg informanten har ment å si: *Derfor må de kjøpe flere sett uniformer. Flere* er et mengdeord som kan stå sammen med substantivet *uniformer*. Det siste av disse tre eksemplene handler også om skoleuniformer. Uttrykket *å føre til* må ha med preposisjonen *til*, og substantivet *uniform* må stå i bestemt form entall, *uniformen*. Bestemthet er et grammatisk trekk som går igjen som feiltype i denne teksten, og er et markert trekk i norsk (jf. Brautaset, 2009:177).

1. Hvis det bli varmt bør en ta av den og plassere en sted, så kan en annen komme å ta den siden alle generaene ser ut likt og er det foreldrene ansvar å kjøpe igjen.

I eksemplet ovenfor er det flere grammatiske trekk å se nærmere på. Morfologisk er det feil verbbøyning der infinitivsforma av verbet *bli* skal stå i presensforma *blir*, og den ubestemte artikkelen i hankjønn, *en* skal være intetkjønn, *et sted*. Leddstillinga i uttrykket **bør en ta av den*, må endres der objektet *den* og preposisjonen *av* bytter plass i verbfrasen, som da vil se slik ut: *bør en ta den av*. Den neste delen av setninga jeg vil kommentere er: **så kan en annen komme å ta den*. Det blir *og*, ikke *å* i denne setninga fordi to infinitiver blir bundet sammen: *komme og ta*. Informanten har kanskje tenkt infinitivmerket *å* foran infinitivsforma *ta*, og ikke at *og* er bindeord i denne sammenhengen.

Det neste jeg vil kommentere i setninga, er et eksempel på det Hagen (1992:30) kaller *overinvertering*. Her skal leddstillinga følge rekkefølgen som i helsetninger med subjektet *det* først og så det finite verbalet *er*. Informanten viser at hun kan bruke invertering, men her i gal kontekst. Slutten av setninga mangler en adjektivfrase eller et ledd til verbalet *kjøpe*: *å kjøpe nye igjen*. Til slutt vil jeg nevne en rettskrivingsfeil: **generaene*. Informanten har riktig bøyning i bestemt form flertall, men mangler *s*-en i *genserne*. I det neste eksemplet er det flere trekk å kommentere både syntaktisk og morfologisk:

2. Så er bra hvis barnet bestemmer hvilken klær de skal kle på når de skal på skolen fordi hvis de har uniformer skjuler de følelsene sine mot uniform.

Når det gjelder syntaks, mangler subjektet som i dette tilfellet skal være *det* i en setning: *Så det er bra ... hvilken*, som ifølge NRG (jf. Faarlund et al., 1997:342) er et interroгатivt pronomen, samsvarsbøyes i flertall med substantivet *klær*. Det refleksive pronomenet *seg* er utelatt i eksemplet med verbet *kle*, som er refleksivt: *de skal kle på (seg)*. Det refleksive verbet *å kle* må som oftest stå sammen med det refleksive pronomenet *seg*. Substantivet *uniform* står i ubestemt form entall i eksemplet. Her skulle substantivet stått i bestemt form, *uniformen* eller helst bare determinativet *den*, som viser tilbake til hankjønnssordet *uniform*.

3. *Noen elever er fra ulike kulturer enn norsk kultur og derfor kulturen bestemmer hvordan man skal kle på seg.*

I det tredje og siste eksemplet i denne elevteksten til I5K, vil jeg begynne med å kommentere ordstillinga etter leddsetninga som begynner med *derfor* [...]. Subjektet *kulturen* og det finitte verbalet *bestemmer* må bytte plass på grunn av at førsteleddet i leddsetninga fører til inversjon: *derfor bestemmer kulturen* [...]. Hagen (1992:32) kaller også dette *underinvertering*. Informanten tenker ikke på at det skal være en inversjonsregel her og unnlater å invertere. I tillegg vil jeg nevne at informanten har fått med seg refleksivforma av verbfrasen *å kle på seg*.

Flere av setningene som jeg har kommentert har syntaktiske feil, som ordstilling og subjekløshet. Når jeg går inn i spørreskjemaet og ser hva informanten har svart der, har I5K svart riktig på setninger med ordstilling. Et eksempel er setning nr. 8 (Dessuten han bruker litt humor i talen). Informanten har krysset av for at setninga er feil og har korrigert feilen. Derimot har informanten i setning nr. 9 (Det sies at hun ikke var vakker), krysset av at setninga er feil og korrigert til **Det sies at hun var ikke vakker*. Da har hun brukt mønsteret for norske helsetninger med nektingsadverbialet bak det finitte verbalet i denne leddsetninga. Når det gjelder subjekløshet, har informanten krysset av at setning nr. 13 (Ære og hevn står om i forskjellige sagaer), er riktig, og oversett det formelle subjektet *det*.

Morfologisk er det bestemthet, bøyning og kjønn som går igjen som de vanligste feilene. I spørreskjemaet har informanten svart at setning nr. 23 (Det var en samtale mellom faren og sønn), var riktig. Setning nr. 26 (Sagakvinnen hadde en dårlig ettermæle), og setning nr. 28 (Dette kan være et grunn) krysser informanten av som

korrekt. Ved hjelp av disse eksemplene kan vi se tendenser på samsvar mellom svarene spørreskjemaet og feilene i elevteksten. Selv om somali har kategorien kjønn, gjør informanten feil i dette trekket på norsk. Likevel er disse feilene markerte og vanlige feil minoritetsspråklige innlærere gjør generelt.

4.2.1.4 Informant I6M med dari som morsmål

Informant I6M er fra Afghanistan og har dari som morsmål. Han behersker også farsi eller persisk, som har mye til felles med dari, som er en afghansk språkvariant eller dialekt (jf. Thiesen, 2009). Informanten oppgir ikke botid i Norge, men opplyser at han har gått seks år på grunnskolen i hjemlandet og er 25 år. Jeg kommer til å bruke persisk som utgangspunkt når jeg sammenlikner feiltypene informanten gjør i elevteksten. Ifølge Næss (2011:251–252) og Engen og Kulbrandstad (2016:143–144), har både persisk og dari ordstillinga SOV, og ingen invertering av subjektet og verbalet i motsetning til på norsk. Ofte er setningene subjektløse. Begge språkene har ingen bestemt artikkel, men etterstilt ubestemt artikkel. Persisk har ikke grammatisk kjønn i substantiv. Når det gjelder nekting, er det et prefiks *næ-* som settes foran verbet (jf. Husby, 2017:46).

Først vil jeg se nærmere på syntaksen i elevteksten til I6M. I de påfølgende eksemplene er det omvendt ordstilling eller inversjon som mangler, og dette er en feil som gjentar seg hos informanten:

1. *I den moderne samfunnet som vi lever i dag det er veldig populær på skolen å ha på seg merke klær.*
2. *I dagen samfunn det er veldig populær å ha det [...].*
3. *Hvis vi ser på andre land i Europa som for eksempel som Storbritannia landet har egen skoleuniform.*

I eksempel nr. 1 skal det være omvendt ordstilling med det finitte verbalet *er* før subjektet *det*. Hagen (1992:32) kaller som sagt dette *underinvertering*, som betyr at informanten unnlater å inverttere. Det samme skjer i eksempel nr. 2 der informanten unnlater å inverttere verbalet *er* og subjektet *det* etter førsteleddet *I dagens samfunn*. Også eksempel nr. 3 er et eksempel på *underinvertering*, der informanten har

leddstillinga subjekt og verbal. I tillegg har informanten brukt relativpronomenet *som* to ganger. Disse tre eksemplene har et annet førsteledd enn subjektet og V2- regelen innebærer at verbalet alltid må komme på andre plass.

Morfologisk er det avvik som jeg vil kommentere i eksempel nr. 1. Determinativet *den* samsvarer ikke med intetkjønnsordet *samfunnet*, og må byttes ut med determinativet *det*. Adjektivet *populær* må samsvarsbøyes med determinativet *det*, og får endelsen *-t*. Det er avvik i rettskrivinga av sammensatte ord, der **merke klær* må samskrives som *merkeklær*. De tre neste eksemplene viser at informanten har problemer med determinativet *det*:

1. *Målet med skoleuniform i Storbritannia det er å redusere sosiale ulikhet blant annet ungdommer og elever på skolen.*
2. *Det er mange barna ønsker å ha det men de klarer ikke å skaffe seg.*
3. *For det første hjelper litt at de fleste av elever foles seg likt.*

I eksempel nr. 1 har han tatt med en *det*- setning som blir overflødig, fordi setninga allerede har subjekt, *Målet med skoleuniform* [...]. Elevteksten har mange eksempler på at dette grammatiske trekket avviker fra norsk grammatikk. De to neste eksemplene viser også utelatelse av determinativet *det* i setninga. Eksempel nr. 2 må ha med determinativet *det* i uttrykket *å skaffe seg det*. Subjektet er også utelatt i eksempel nr. 3. Informanten har med førsteleddet *for det første*, og det finitte verbalet *hjelper*. Så skulle det kommet et subjekt *det* før adverbialet *litt*. Morfologisk står substantivet *ulikhet* i eksempel nr. 1 i ubestemt form entall, og må samsvarsbøyes i flertall sammen med adjektivet *sosiale* som skal ha flertallsform.

Morfologiske avvik er det eksempler på både i setning nr. 2 og nr. 3. Substantivet *barna* i bestemt form kan gjerne stå i ubestemt form *barn* med relativsetninga *som ønsker å ha det* etter. Med en preposisjon *av*, vil uttrykket se slik ut: *Det er mange av barna* ... I eksempel nr. 3 står substantivet *elever* i ubestemt form flertall. Med preposisjonen *av* foran, blir det bedre at substantivet står i bestemt form flertall, *elevene*. Nektingsadverbialets plassering kan være vanskelig på norsk. Disse to eksemplene viser akkurat dette:

1. Det er kanskje mange av oss hørt om at det er mange elever ble mobbet på skolen på grunn av de har ikke ny og merke klær.
2. De diskuterer helle tiden med foreldrene sine om han eller hun har ikke fint klær.

I det første eksemplet skal det være en relativsetning med subjunksjonen *som*. Så har informanten brukt supinumsforma *hørt* som mangler den finitte forma *har*. Videre blir den siste delen av setninga som følger: *på grunn av at de ikke har nye merkeklær*. Siden eksemplet er en leddsetning, skal nektingsadverbialet stå etter subjektet og før det finitte verbalet *har*. I det andre eksemplet som også er en leddsetning, må nektingsadverbialet på samme måte stå etter subjektet og før det finitte verbalet. Her er den norske ordstillinga i leddsetninger mer lik morsmålet dari, men informanten har likevel valgt ordstillinga for norske helsetninger i eksemplene. I eksempel nr. 2 må adjektivet *fin* samsvarsbøyes med substantivet *klær* i flertall. Informanten har skrevet mengdeordet **helle* med dobbel konsonant, der det skulle vært enkel konsonant i kategorien rettskriving.

Hvis vi ser nærmere på den grammatiske kategorien syntaks i spørreskjemaet til I6M, har informanten rettet manglende inversjon i setning nr. 4 (I flere år jeg har prøvd å lære meg norsk). Informanten har korrekt latt verbalet *har* og subjektet *jeg* bytte plass. Derimot har ikke informanten funnet feilen i setning nr. 5 (Jeg kom ikke på prøven, fordi var jeg syk). Informanten har streket under den første delen av setninga, *Jeg kom ikke [...]*, men ikke sett ordstillingsfeilen i leddsetninga *fordi var jeg syk [...]*. Denne feilen som er et eksempel på *overinvertering* etter underordningskonjunksjoner, hevder Hagen (1992:31) er ganske vanlig. Dermed kan denne feilen være vanskelig å gjenkjenne nettopp fordi leddsetninga har inversjon og verbalet på andreplass, noe som informanten sannsynligvis tenker er riktig på norsk.

Informanten har heller ikke funnet det feilplasserte nektingsadverbialet *ikke* i setning nr. 10 (Når brødrene til Aud ville ikke hjelpe henne, gikk hun selv og gjorde det). Hagen (1992:34) mener å se en tendens til at leddsetninger med lange førsteledd som i dette eksemplet, kan føre til feil plassering av ledd i større grad enn ved enklere konstruksjoner. Informanten gjør riktig i flere eksempler når det gjelder syntaks i spørreskjema, men også noen feil som jeg har pekt på. De neste tre eksemplene viser avvik i den grammatiske kategorien morfologi:

1. *Jeg har lest leserinnlegg som omhandler skoleuniform og denne leserinnlegget blitt publisert av VG den 11. 08. 2006.*
2. *Fordelen med skoleuniform er at alle skal gå likte klær som viser ingen forskjellig.*
3. *I dagens samfunnet alle befolkning har ulike inntekter og de fleste av familiemedlemmer har ikke råd til å kjøpe dyre klær.*

Eksempel nr. 1 mangler ubestemt artikkel *et* i intetkjønn, og det blir feil samsvarsbøyning med determinativet *denne* til substantivet i bestemt form *leserinnlegget*, som er et intetkjønnsord der det skulle stått *dette*. Det andre eksemplet, nr. 2 er også av morfologisk karakter. Bøyning av adjektivet *lik* skal stå til substantivet *klær* som står i flertall. I tillegg må det være en preposisjon med i uttrykket: *alle skal gå i like klær*. *En forskjell* er et substantiv som i denne setninga skal bøyes i ubestemt form i flertall: *forskjeller*. I eksempel nr. 3 må både det finite verbalet *har* fram etter forleddet, **I dagens samfunnet*, som må stå i ubestemt form, *samfunn*. Bestemthet mangler der substantivet *familiemedlemmer* i ubestemt form flertall skal stå i bestemt form flertall: *de fleste familiemedlemmene*.

I spørreskjemaet i kategorien morfologi, finner informanten flere feil og retter disse når det gjelder bestemthet. Et eksempel er setning nr. 23 (Det var en samtale mellom fare og sønn). Informanten har rettet det ubestemte substantivet *sønn* til bestemt form *sønnen*. Når det gjelder setning nr. 30 (Denne frampek henviser til Mette-Marit), har informanten korrekt krysset av at setninga er feil, men feilrettet substantivet *frampek* til bestemt form flertall, *frampekene*, og dermed ikke funnet manglende dobbelt bestemmelse. Dessuten når det gjelder kjønn, har ikke informanten funnet feilen med kjønn i setning nr. 28 (Dette kan være et grunn), og krysset setninga av som riktig. Disse funnene kan tyde på at informanten behersker disse morfologiske trekkene i varierende grad. Både funn spørreskjemaet og i elevteksten kan tyde på variasjon i de markerte trekkene bestemthet og kjønn i norsk. Det siste eksemplet jeg har plukket ut fra elevteksten til I6M, handler om rettskriving der det skal være dobbel konsonant:

1. *Men hvis vi har skoleuniform da sliper vi å ha son diskusjon og problem.*

Setninga har to eksempler på manglende dobbel konsonant: *sliper og *son. Eksemplet er også interessant på grunn av demonstrativet *son (sånn) som brukes i stedet for den ubestemte artikkelen *en*. I dette eksemplet er *en diskusjon* byttet ut med *son *diskusjon*. Ifølge Lie (2008:81) brukes *sånn* i større grad i muntlig språk. Likevel forekommer dette trekket i denne skriftlige teksten, og kan tyde på at informanten erstatter den ubestemte artikkelen *en* med demonstrativet *son (sånn). Lie (2008:82) skriver at *sånn* kan uttrykke språklig usikkerhet, for informanten kan i dette tilfellet være usikker både på artikkelen og substantivbøyninga i bestemthet og tall. Eksemplet kan tyde på usikkerhet rundt bestemthet og tallbøyninga av substantivene *diskusjoner* og *problemer*.

Når det gjelder spørreskjema, har informanten avvik når det gjelder dobbel konsonant. Informanten er ikke konsekvent når han krysser av at både setning nr. 33 (Han holder denne talen under middagen), og setning nr. 34 (Han holder denne tallen under middagen) er korrekte. I setning nr. 36 (Den gamle manen har skjegg og bart), finner han heller ikke feilen med dobbel konsonant i substantivet **manen* som i denne konteksten skal være *mannen*. Derimot i setning nr. 37 (Tak for maten), har han funnet feilen og rettet til *takk for maten*.

Typiske mangelfulle trekk som er gjennomgående i teksten, er inversjon og omvendt ordstilling, utelatelse av subjekt, bestemthet, samsvarsbøyning av adjektiv og kjønn på substantiv. Engen og Kulbrandstad (2016:144) nevner disse trekkene som problematiske når innlærere med persisk eller dari, skal lære norsk. Disse grammatiske kategoriene går igjen som problematiske for minoritetsspråklige innlærere generelt, og ikke bare for de med denne språkbakgrunnen.

4.2.2 Elevtekstene i 3STK

Elevtekstene i 3STK bestod av en tidligere eksamensoppgave i Norsk som andrespråk, NOR1049. Jeg velger her å se på åtte av elevtekstene. Kun to av informantene hadde samme morsmål i 3STK, som betyr at tretten ulike språk var representert der. Språkene og informantene som ble valgt ut var I17K med arabisk, I18K med tigrinja, I20M med oromo, I23K med spansk, I25K med latvisk, I26K med makedonsk, I27K med ungarsk og I29M med persisk som morsmål.

4.2.2.1 Informant I17K med arabisk som morsmål

I17K er en kvinne fra Jemen, som har arabisk som morsmål. Botida i Norge har informanten oppgitt fra juli 2008. Arabisk tilhører den afroasiatiske språkfamilien og er et semittisk språk (jf. Mejdell, 2016). Standard arabisk er et VSO- språk og VS er dominant i skrift der verbet kommer før subjektet, men i ulike dialekter kan ordstillinga være SVO. Ifølge Mejdell "Arabisk- norsk kontrastive grammatikk" (1990:66), er det en standard skriftarabisk variant som brukes skriftlig, og arabiske dialekter som benyttes i talemålene. Den standardarabiske varianten har i tillegg tre kasus i motsetning til talemålet der kasus har falt bort. Eleven har sannsynligvis standardarabisk som utgangspunkt skriftlig. Dette er relevant fordi jeg tar for meg en skriftlig tekst. Ifølge Næss (2011:245–246) er det i arabisk to grammatiske kjønn, hankjønn og hunkjønn, tall som singularis, dualis og pluralis, og bestemt og ubestemt form. Prefikset *al* er bestemt artikkel og ubestemt artikkel er suffikset *-n* som kun brukes i standardarabisk. Syntaktisk er det noen eksempler å kommentere i teksten. To interessante setninger viser avvik i plassering av nektingsadverbialet:

1. *Det betyr at noen av oss vil ikke bry seg.*
2. *Det betyr at hennes foreldre tar ikke hennes muligheter for gitt.*

I norsk er nektingsadverbialet *ikke* plassert forskjellig ifølge Mejdell (1990:83). I en hovedsetning står *ikke* etter verbalet, i en underordnet setning står det foran verbet, og i en sammensatt verbalform står det mellom det finite og det infinite verbalet. På arabisk plasseres derimot nektelsen foran verbet eller hele setninga. Siden informanten ikke plasserer nektelsen foran i disse eksemplene, men etter det finite verbalet som i en norsk hovedsetning, kan det derfor tyde på at nekting er et vanskelig grammatisk trekk i norsk uten påvirkning fra grammatikken i morsmålet. I tillegg har informanten svart i spørreskjemaet at setning nr. 9 (Det sies at hun ikke var vakker), er feil og streket under *ikke var* og gjort setninga om til: **Det sies at hun var ikke vakker*. Plasseringa av nektingsadverbialet etter det finite verbalet stemmer overens med plasseringa i eksempelsetningene fra elevteksten. Dette kan ikke være tilfeldig, og dermed vil jeg hevde at grunnen til at informanten gjør feil i plasseringa av nektingsadverbialet, skyldes skiftende plassering av dette leddet i norsk.

Standard arabisk er et VSO- språk med verbalet plassert først i setninga i motsetning til norsk med subjektet først i hovedsetninger og verbalet på andre plass. Inversjon er et vanskelig trekk for informanter med arabisk. I tillegg sløyfer ofte arabiskspråklige subjektet på norsk når det skal være personlig pronomen. Dette er fordi verbet i arabisk bøyes i person, tall og kjønn og blir dermed overflødig (jf. Mejdell, 1990:79). Informanten har funnet ut av regelen med omvendt ordstilling, og jeg finner kun et eksempel i elevteksten på manglende inversjon:

1. *[...] men nå de lever sammen og blir kjent med hverandre da retter de fordommene sine og oppdager at de var feile.*

Et interessant eksempel er utelatelse av subjektet i en setning der både subjektet og verbalet mangler:

1. *Og der også både noen positive sider og noen negative sider.*

Eksemplet kan tyde på at informanten har tenkt at *der* erstatter subjektet *det* og verbalet *er*. Disse eksemplene viser at syntaks er vanskelig på norsk, men denne informanten har flere avvik i morfologien, som jeg vil se på i fortsettelsen. Bestemthet er et morfologisk trekk jeg vil vise et eksempel på fra teksten. Selv om arabisk markerer bestemt form med prefikset *al* og ubestemt form med suffikset *-n*, finner jeg feil i forbindelse med bestemthet i teksten. Arabisktalende kan ha problemer med dette trekket, og blander ofte bestemt og ubestemt form. I eksempel nr. 1 mangler den bestemte forma i hankjønnordet *patosappell*:

1. *Overskriften «Stå opp mot urett» er også med på å styrke Patosappell.*
2. *Det å integrere seg i en ny samfunn som har en helt annerledes kultur og tradisjoner enn det som han er vant til i sitt hjemlandet [...].*
3. *En flerkulturelt samfunn han positiver side og negative sider, [...].*
4. *Språk kan være den største utfordringen av å leve i en flerkulturelt samfunn [...].*

Eksempel nr. 2, 3 og 4 handler om feil bruk av den ubestemte artikkelen. Mejdell (1990:77) hevder at arabisktalende kan utelate ubestemt artikkel, men i eksemplene er det blanding av den ubestemte artikkelen i hankjønn og intetkjønn. Arabisk har ikke intetkjønn, kun hankjønn og hokjønn. I eksempel nr. 2 blander informanten hankjønn og intetkjønn i eksemplet *en ny samfunn* og samsvarsbøyer adjektivet i hankjønn. Både i eksempel nr. 3 og 4 har informanten samsvarsbøyd adjektivet *flerkulturelt* riktig i intetkjønn, men samtidig brukt den ubestemte artikkelen *en* i hankjønn. Dette funnet kan tyde på at informanten er usikker på kjønnnet til substantivet *samfunn*, men kjenner begrepet *flerkulturelt*.

Et annet morfologisk trekk jeg vil trekke fram, er verbbygning og bruk av ulike verbtider. Verbbygninga, og da særlig forskjellen på preteritum og perfektum er vanskelig på norsk hos arabiskspråklige (jf. Mejdell, 1990:82). De tre neste eksemplene kan tyde på vansker med ulike verbtider:

1. Da *begynner* man å kommunisere med andre og *få* seg venner og *lære* om deres tanker [...].
2. Dermed *kan* det å lære om andre land og kulturer *gjør* at menneskene blir bedre kjent med hverandre og får bedre fellesskap sammen.
3. [...] men heller prøver å ta de positive tingene fra begge kulturer og *la* vekk de negative tingene.

Eksempel nr. 1 handler om bygning av verbet i den finite forma i presens og informanten blander infinite og finite former, infinitiver og presensformer. Eksempel nr. 2 handler om bruk av infinitivsforma *å gjøre* i sammenheng med det modale hjelpeverbet *å kunne*. I teksten står verbet i presensform. På grunn av det modale hjelpeverbet *kan*, må verbforma**gjør* stå i den infinite forma *gjøre*. Det tredje eksemplet handler om den finite forma i preteritum *la*, som i denne setninga skal være den infinite forma *å legge*. Dette er fordi verbfrasen i den første delen av setninga står i presens og infinitiv *prøver å ta*, og da må også siste delen henge sammen i presensformene *prøver* [...] og *legger vekk* [...]. Eventuelt kan begge verbformene stå i infinitiv: *prøve* [...] og *legge vekk* [...].

Eksemplene viser at informanten I17K med arabisk kan ha problemer med både syntaks og morfologi, men hun har flest feil i den grammatiske kategorien morfologi i

elevteksten. I spørreskjemaet hadde informanten derimot flere feil i setninger med syntaks enn med setninger i morfologi. Informanten mener at setning nr. 3 (I to år har jeg gått på norskopplæring), er feil. Informanten har streket under *har jeg* i setninga, og skrevet om til en helsetning med rekkefølgen subjekt og verbal, og dermed gjort om på rekkefølgen i eksemplet der et annet ledd enn subjektet som førsteledd, gir inversjon: *Jeg har gått på norskopplæring i to år*. Setning nr. 4 (I flere år jeg har prøvd å lære meg norsk)⁹ har informanten skrevet om på samme måte som eksemplet ovenfor, og laget en hovedsetning med subjekt og verbal: *Jeg har prøvd (i flere år) å lære meg norsk*. Det kan virke som informanten vil bruke ordrekkefølgen for hovedsetninger med subjekt og verbal som mønster. Inversjon er et av de grammatiske trekkene Mejdell (1990:79) trekker fram som problematiske for arabiskspråklige. Det er interessant at informanten har lite avvik når det gjelder inversjon i elevteksten, men feil i setninger som handler om dette fenomenet i spørreskjema. Her kan det være snakk om at informanten unngår i dette tilfellet inversjon som blir nærmere omtalt i kapittel 2.3.7.1.

Når det gjelder morfologi, har informanten kun to feil i spørreskjemaet. Jeg vil kommentere setning nr. 26 (Sagakvinnen hadde en dårlig ettermåle), som informanten har svart er riktig. Elevteksten har avvik når det gjelder ubestemt artikkel. Det andre eksemplet jeg vil kommentere, er setning nr. 25 (Man velger beste oppdragelse for barna sine). Informanten har streket under substantivet *oppdragelse*, og rettet til **oppdragelser*. Her er et eksempel på at informanten har svart korrekt at setninga er gal, men ikke funnet feilen som er dobbelt bestemmelse: *den beste oppdragelsen*. Det tredje og siste eksemplet jeg vil kommentere fra spørreskjemaet til I17K, er setning nr. 30 (Denne frampek henviser til Mette- Marit). Her har informanten funnet feilen og rettet til *dette frampeket*. Siden bestemthet er et vanskelig trekk å lære generelt i norsk og for arabiskspråklige, vil informantens språk veksle mellom ukorrekte og korrekte formuleringer, noe både elevteksten og spørreskjemaet viser.

⁹ I17K har forsøkt å plassere det adverbiale leddet *i flere år* med en pil ned etter partisippformen *har prøvd*. Det er nettopp dette førsteleddet som skulle ført til inversjon, som mangler i eksemplet, og gjør setninga ukorrekt. Informanten har heller ikke krysset av om setninga er riktig eller feil og dermed svarer informanten blankt på avkrysninga, men skriver setninga slik hun tror den skal være.

4.2.2.2 Informant I18K med tigrinja som morsmål

Informant I18K, er en kvinne fra Etiopia med tigrinja som morsmål. Hun har bodd i Norge siden 2010. Tigrinja er et semittisk afroasiatisk språk og nært beslektet med tigre (jf. Gebretensae og Østebø, 2015). Det er flere syntaktiske og morfologiske trekk fra de semittiske språkene i tigrinja. Det gamleetiopiske språket geez er utgangspunktet for både tigrinja og tigre, og språkene bruker geez- alfabetet. I den videre framstillinga vil jeg hovedsakelig bruke Kifles doktorgradsavhandling *Tigrinya in Applicatives in Lexical-Functional Grammar* (2011) som referanse.

Rekkefølgen i hovedsetninger i moderne tigrinja er subjekt, objekt og verbal ifølge Kifle (2011:17), altså et SOV- språk, mens rekkefølgen tidligere var VSO, altså som i det semittiske språket arabisk. Kifle (2011:62) mener også at tigrinja er et pro- drop språk, som betyr at subjektet kan utelates. I tillegg kaller Kifle (2011:62) tigrinja et nominativ- akkusativ- språk, og mener språket er et uutviklet kasuspråk. Hvis det er utydlig hva som er subjektet eller objektet, vil rekkefølgen SOV være mer gjeldende enn kasusending. Objekt i bestemt form skal ha kasusmarkering ifølge Kifle (2011:63). Selv om adverbialer og objekter kan flyttes fram i setninga, fører det ikke til inversjon eller V2- regelen som i norsk og nekting er et todelt affiks med *aj* som prefiks og *ni* som suffiks (jf. Husby, 2017:166–167). Tigrinja bruker affikser for å markere grammatisk informasjon, og disse affiksene er nært beslektet med og lik endelsene i andre semittiske språk. Det er ingen ubestemte artikler, men foranstilt bestemt artikkel, nærmere bestemt et suffiks som determinativ. Tigrinja har to grammatiske kjønn, hankjønn og hokjønn både i 2. og 3. person entall og flertall (jf. Kifle, 2011:19). Substantivet bøyes ved at det settes til et suffiks i flertall. Kifle (2011:40) omtaler verbbøyninga inndelt i systemet imperfektiv som er en uavsluttet verbhandling og perfektiv som er det motsatte. Verbene har en komplisert morfologisk bøyning, som jeg i liten grad vil omtale her, men kun nevne at de markeres i person, tall og kjønn ved å sette til et suffiks eller et prefiks (jf. Kifle, 2011:17). Verb har derimot ikke perfektum partisippform ifølge WALs¹⁰. Skillet mellom preteritum og perfektum partisipp av verb kan være relevant å nevne, siden dette skillet er vanskelig i norsk språk.

¹⁰ Hentet fra http://wals.info/languoid/lect/wals_code_tig lastet ned 21.04.2017.

Feiltyper som går igjen i elevteksten til I18K, er mest syntaktiske og morfologiske, men det er også noen ortografiske eksempler. Et syntaktisk- morfologisk eksempel viser bruk av det- setning der det skulle vært dobbelt bestemmelse med determinativ:

1. [...] skal kunne bruke det muligheter/ sjanse du får da når den er gitt så fort som mulig.

I eksemplet er det brukt både entall og flertall av substantivene. Setninga mangler dobbelt bestemmelse med flertallsforma *de* av determinativet, og flertall bestemt form av substantivene *mulighetene* og *sjansene*. I tillegg brukes tidskonjunksjonene *da* og *når* etter hverandre. Videre er det bruken av determinativet *den* som viser tilbake til *de mulighetene/ sjansene* i flertall, og derfor skal flertallsforma være *de*.

Når det gjelder syntaksen, vil jeg trekke fram noen typiske eksempler i elevteksten:

1. Logoen til Amnesty International står øverst i teksten er også med på å etos.
2. Karpe Diem tankemessig virker som er enig med det norske politisk.

Det første eksemplet mangler verbal i den siste delen: *Den er også med på å skape etos*. Verbalet *skape* gir mening i eksemplet, sammen med bindeordet *og* mellom de to setningene. Eksempel nr. 2 må ha verbalet på andre plass, altså den grunnleggende V2-regelen. Substantivet *folk* mangler i uttrykket **det norske* i setningsleddet objekt i setninga. I tillegg må relativpronomenet *som* tas bort, og setninga blir da som følger: *Karpe Diem virker tankemessig enig med det norske folk politisk*. Siden tigrinja er et SOV-språk, kan det kanskje forklare plasseringen av verbet *virker* i setning nr. 2 og utelatelsen av verbalet *skape* i setning nr. 1. De to neste eksemplene er også av syntaktisk karakter:

3. Det er vi enig om, at alle har rett til skole gang og det vet vi om.
4. I de fleste deler av Afrika, er veldig vanskelig å få tilgang til skole.

Setning nr. 3 har det foreløpige subjektet *det*, det finitte verbalet *er*, deretter kommer subjektet *vi*. Flere mulige løsninger finnes, og setninga kan se slik ut: *Det (som) vi er enige om, er at alle har rett til skolegang [...]*. Det finitte verbalet *er* mangler også etter førsteleddet i setninga. Adjektiviske leddsetninger som *at*- setninger og relativsetninger har komplisert leddstilling og det kan være vanskelig å få setningsleddene på rett plass. I eksempel nr. 4 mangler determinativet *det*, subjektet, som skal stå etter det finitte verbalet *er*: ... *er det veldig vanskelig å få tilgang til skole*. Norsk har subjektstvang, men tigrinja kan utelate subjektet og er et pro- drop språk som andre semittiske språk (jf. Husby, 2017:167). Dette kan kanskje forklare hvorfor informanten utelater subjektet i eksemplet. De tre neste eksemplene handler om å flytte verbalet framover i setninga slik at V2- regelen blir oppfylt:

5. *For meg et godt liv er å kunne studere høyt og få seg et høyt nivå jobb i samfunnet.*
6. *I mine øyne skole er et gode som alle har tilgang til i Norge.*
7. *I Etiopia som tradisjonelt kvinner vil gifte seg og få barn i år 23- 25.*

Eksempel 5 handler om det finitte verbalet *er* som plasseres langt framme i setninga: *For meg er et godt liv ...* Det er også noe å si om ordvalget i eksemplet. Adjektivet *høyt* byttes ut med *lenge* og plasseres foran substantivet *nivå* enten samsvarsbøyd i intetkjønnsforma *høyt* eller komparativsforma *høyere*: *å studere lenge og få en jobb på et høyt/ høyere nivå i samfunnet*. I eksempel nr. 6 skal det finitte verbalet *er* flyttes fram til V2- plassen. Derfor blir det inversjon siden verbalet må stå på andre plass i norsk. Denne typen inversjon kaller Hagen (1992:32) for *underinvertering*. Informanten bruker ikke inversjonsregelen i dette eksemplet når førsteleddet er et annet enn subjektet. Den samme underinverteringa ser vi også i eksempel nr. 7, der det finitte verbalet *vil* flyttes rett etter forleddet *I Etiopia*. Dette skjer på grunn av den samme V2- regelen som i forrige eksempel, og det bli inversjon: *I Etiopia vil kvinner tradisjonelt gifte seg [...]*. Relativpronomenet *som* må vi ta bort hvis vi ikke skal ha et ledd som kommer etter i setninga.

I elevteksten viser de syntaktiske avvikene at det er omvendt ordstilling eller inversjon og rekkefølgen til setningsleddene subjekt og verbal som er problematiske. Tigrinja med friere ordstilling, og verbalet til slutt i setninga kan forklare noen av de syntaktiske avvikene. Likevel kan det tyde på at det er grammatikken i norsk syntaks

som er vanskelig siden flere av de andre informantene også gjør disse feilene uavhengig av morsmålet.

Hvis vi ser på spørreskjemaet til I18K, har informanten kun to feil i syntaksdelen. I setning nr. 9 (Det sies at hun ikke var vakker), har informanten svart at denne setninga er ukorrekt uten å skrive hva som er feil. I tillegg har informanten svart at setning nr. 10 (Når brødrene til Aud ville ikke hjelpe henne, gikk hun selv og gjorde det), er riktig. Informanten har stort sett funnet feilene i de ferdigproduserte setningene, men gjør syntaktiske feil i sin egen tekst. Plassering av nektingsadverbialet *ikke* gjør informanten feil på i spørreskjemaet, men har ingen avvik i elevteksten. De to neste eksemplene i elevteksten til I18K er av morfologisk karakter. Her er det avvik i substantivbøyninga i tall og bestemthet. Rettskrivingsfeil kommer i tillegg i begge eksemplene:

1. *Afrikanske røtter betyr at de Afrikanske menneske eller befolkning som er viktig i landet eller som spilte høy roll.*
2. *Slik at det blir stop mot diskriminert av mennesker.*

Verbbøyninga i eksempel nr. 1 har preteritumsforma, *spilte*. Perfektum partisippforma *har spilt*, passer bedre på grunn av at handlinga ikke er avslutta. Subjektet *befolkning som er viktig i landet har spilt* og spiller fortsatt en viktig rolle i landet. Det er om verbet er durativt eller ikke- durativt som avgjør om en handling er avslutta eller ikke (jf. Faarlund et al., 1997:473). Verbet *spille* i eksemplet kan uttrykke at handlinga ikke er avslutta, men fortsatt pågår.

Tigrinja har ikke verbforma perfektum partisipp, og da kan det være vanskelig å skille preteritum og perfektum for denne informanten. I tillegg er dette morfologiske trekket vanskelig i norsk generelt. I eksempel nr. 2 skal det være en avledning med suffikset *-ing* i verbet *å diskriminere*, som blir *diskriminering* ifølge NRG (jf. Faarlund et al., 1997:97). Syntaktisk er den første setninga ufullstendig siden informanten bruker en *at-* setning sammen med en *som-* setning som krever at det kommer et setningsledd etterpå. Det neste eksempelet handler om samsvarsbøyning og riktig bruk av determinativet, eller forsterkeren *egen* ifølge NRG (jf. Faarlund et al., 1997: 227), som står etter possessivet *din*. Possessivet skal samsvarsbøyes etter substantivet som er et hankjønnsord, og derfor skal det være *egen målestokk*:

1. [...] *din eget målestokk* [...].

I dette eksemplet kan det tyde på at informanten er usikker på substantivets kjønn, og da blir det vanskelig å bøye determinativet *egen*. Tigrinja har både bøyning i hankjønn og hunkjønn, men særlig forskjellen mellom hankjønn og intetkjønn regnes som særlig vanskelig å lære seg for andrespråksinnlærere. Derimot i eksempel 2 er det verbbøyning i tempus som er utfordrende:

2. [...] *som kan gjør vondt å høre* [...].

I dette eksemplet må det modale hjelpeverbet *kan* i finitt form stå sammen med hovedverbet i infinitiv. Informanten har brukt presensforma av *å gjøre* der hun skulle ha brukt infinitiv. Verbbøyninga i tigrinja har komplisert morfologi, og er annerledes enn på norsk. Informanten kan i dette tilfellet ha brukt den muntlige forma **kan gjør* som brukes i kristiansandsområdet, eller ikke lært forskjellen mellom infinitivsforma og presensforma. Morfologisk er det noen feil som gjentar seg. Jeg har samlet en del eksempler der informanten mangler dobbelt bestemmelse og har avvik i tall og kjønn i substantiv:

1. *Fokusene er på de gule tekstene* [...].
2. *Bygge flere skole* [...].
3. *Dette er løsning på* [...].
4. *Budskapet i den sammensatt tekst* [...].
5. *Jeg tror dette presentasjonen av bilde* [...].
6. *Et stat* [...].
7. [...] *vi som er norske- etiopiske kan ta opp og oppdraga et organisasjon som kan åpne flere skole med de penger vi sender inn.*
8. *Skole er et start på et gode, og at Makt er i vårt sitt hånd.*

Informant I18K blander entall og flertall i eksempel 1 og 2. Det skal være bestemt form entall av substantivet *fokuset* i eksempel 1, og ubestemt form flertall av substantivet *skoler* i eksempel 2. Substantivet i eksempel 3, *løsningen* skal stå i bestemt form entall.

Det skal være dobbelt bestemmelse i setningsleddet *den sammensatte teksten* i eksempel 4 og i eksempel 5 *denne presentasjonen*, der også substantivet *bildet* må stå i bestemt form. Når det gjelder kjønn på substantivet, blander informanten den ubestemte artikkelen i hankjønn og intetkjønn i eksempel nr. 6, 7 og 8. I eksempel nr. 7 er det også en ortografisk feil: **oppdraga* skal mest sannsynlig være *oppdage*. Den ubestemte forma i flertall, *flere skoler* og den bestemte forma *de pengene* i flertall, og i tillegg dobbelt bestemmelse gjør endelig eksempel nr. 7 korrekt. I det siste av disse eksemplene, nr. 8, vil den korrekte bøyninga være *makta eller makten er i våre hender*. Her er det ubestemt form av det uregelrette substantivet *hånd- hender*, men samtidig bestemt form av substantivet *makt* i entall. Ordet *at* som innleder den nominale leddsetninga **at Makt er i vårt sitt hånd*, er overflødig (jf. Faarlund et al., 1997:696). Setninga kan stå som en egen helsetning etter bindeordet *og* som binder sammen de to setningene i eksemplet. Førsteleddet krever også en kommentar. Uttrykket **et start på et gode* kan skrives om til for eksempel *en god start*. Informanten bruker den ubestemte artikkelen *et* i intetkjønn både på substantivet *start* i hankjønn og intetkjønnsordet *gode*. I disse eksemplene er det tydelig at både bestemthet, kjønn og tall er utfordrende språklig for denne informanten. Selv om morsmålet tigrinja har bestemt form, kjønn og tall, er det påfallende hvor stor del av teksten som har disse morfologiske feiltyper. I den sammenheng kan det være vanskelig å se sammenfall med morsmålet og feiltyper.

Hvis en ser på spørreskjemaet, har informant I18K flest feil i nettopp kategorien morfologi. Det er de samme feilene som informanten gjør i elevteksten, som gjelder bestemthet, dobbelt bestemmelse og kjønn. Et eksempel er setning nr. 23 (Det var en samtale mellom fare og sønn) som informanten har krysset av som riktig. To andre eksempler er setning nr. 27 (Et annet virkemiddel er metafor) som informanten mener er feil, og setning nr. 28 (Dette kan være et grunn) som informanten krysser av som riktig. Disse svarene kan tyde på at informanten er usikker både på bestemthet og kjønn. Informanten har også flere avvik på rettskriving. Her er noen eksempler:

1. *Norge politikere krever å kunne skape likhet i mellom menneske.*
2. *Det er mange ting jeg kunne ha navnet [...].*
3. *Jeg vil gjerne ta utgangspunkt i det fattige side av Etiopia [...].*
4. *[...] oppdrager masse forskjellige teknologiske maskiner og det er mange forsker.*

I det første eksemplet bruker informanten dobbel konsonant der det skal være enkel i substantivet *politikere*. Her skal det i tillegg være ubestemt form flertall av substantivet *mennesker*. Eksempel nr. 2 handler om verbet *å nevne* til forskjell fra substantivet *et navn*. Verbet *å nevne* er et svakt *e*-verb som i eksemplet blir bøyd som et *a*- verb i partisippforma, **navnet*. Den riktige partisippforma er *nevnt*. Eksempel 3 er særskrivning av et sammensatt ord. Det er en vanlig feil også blant morsmålsbrukere. Her mangler også dobbelt bestemmelse: *den fattige siden av Etiopia*. Determinativet *det* blir til *den* på grunn av substantivet *side* er et hankjønnsord, som skal stå i bestemt form entall, *siden*. Det siste eksempelet, setning nr. 4 handler om forskjellen på *oppdrager* og *oppdager* som er visuelt og ortografisk nokså like ord med forskjellig betydning. Substantivet *forsker* skal stå i ubestemt form flertall siden mengdeordet *mange* står foran substantivet, og dermed blir det korrekte *mange forskere*.

Informanten har feil i halvparten av alle setningene i spørreskjemaet som omhandler rettskriving. Blant annet mener informanten at setning nr. 34 (Han holder denne tallen under middagen) og nr. 36 (Den gamle manen har skjegg og bart), er riktige. Her handler rettskrivinga om enkel og dobbel konsonant. Setning nr. 39 (Faren sporte om hvordan sønnen har det) handler om bruk av riktig vokal der *-u* blir til *-o* i eksemplet. Informanten mener at setninga er korrekt skrevet.

4.2.2.3 Informant I20M med oromo som morsmål

Informant nr. 20, I20M er en mann, også fra Etiopia som har bodd i Norge siden januar 2011. Han oppgir morsmålet sitt til oromiffa eller oromo, som jeg velger å kalle språket videre. Språket tilhører den kusjittiske greina av den afroasiatiske språkfamilien (jf. Østebø, 2016). Språket oromo er i slekt med somali, men språkene er ikke gjensidig forståelige. Oromo er sammen med amharisk, Etiopias viktigste språk ifølge Language Materials Project, UCLA.¹¹ Før 1974 var oromo et undertrykt språk og amharisk, som tilhører den semittiske språkgruppa i likhet med tigrinja og tigre, var det eneste tillatte språket, jf. UCLA.¹² Nå regnes både amharisk og oromo som nasjonalspråk i Etiopia. Selve språket er et SOV- språk ifølge WALS.¹³

¹¹ *Oromo*. Hentet fra <http://www.lmp.ucla.edu/Profile.aspx?LangID=211&menu=004> lastet ned 21.04.2017.

¹² Før 1974 regjerte en amharisk monark, Haile Selassie i Etiopia, og språket oromo ble forbudt.

¹³ *Language Oromo*. Hentet fra http://wals.info/languoid/lect/wals_code_orh lastet ned 21.04.2017.

Det er ifølge UCLA listet opp inntil åtte kasus som markerer setningsleddets funksjon og dermed kan ordstillinga i språket være mer fri. De fleste substantivene bøyes i kjønn, hankjønn, hokjønn og intetkjønn, men ikke alle. Når det gjelder tallbøyning, entall og flertall, bøyes alle substantivene. Oromo har ifølge WALs verken ubestemte eller bestemte artikler, men derimot dobbel nekting. Verbene har personbøyning, men bøyes også i tall, tid, modus (blant annet indikativ, interrogativ og imperativ), og diatese (aktiv, medium og passiv). Verbbøyninga i oromo er komplisert, men bøyninga i tid er ikke like viktig som i norsk. Verbbøyninga kan deles i kun i to tider: perfektum som en avsluttet handling, og i futurum som en uavsluttet handling. Pronomen bøyes i kjønn i entall, men ikke i flertall. Forekomsten av postposisjoner er mer frekvent enn preposisjoner. Syntaktisk vil jeg trekke fram et par eksempler fra elevteksten til I20M:

1. *En som er født i Afrika og er blitt vant med afrikanske tradisjoner og kulturer sier har afrikanske røtter.*
2. *I Norge mener forfatteren er det omvendt.*

I eksempel nr. 1 har informanten utelatt subjektet *man* og førsteleddet *at* i leddsetninga. Dermed mangler leddsetninga subjekt. Informanten kan her ha tenkt at subjektet allerede står i den første delen av setninga, og dermed kan det utelates i den andre delen. Førsteleddet er imidlertid en relativsetning med korrelatet *en* og relativsetninga *som er født [...]* som er relativiseringsleddet og dette setningsleddet er subjekt som står til det finite verbalet *sier*. En relativsetning kan ikke stå alene, og dermed må pronomenet *han* stå til det andre finite verbalet *har* for at hele setninga skal bli fullstendig. Siden oromo er et kasusspråk med bøyningssendelser som viser setningsleddet mer enn plassering, kan det ha innvirkning på dette eksemplet. I tillegg har oromo personbøyning av verb. Det kan dermed tenkes at subjektet får en mer underordnet rolle i oromo enn i norsk. Eksempel nr. 2 handler om omvendt ordstilling. Subjektet *det* og det finite verbalet *er* må bytte plass. Informanten har korrekt inversjon med verbalet *mener etter* førsteleddet *I Norge* og deretter subjektet *forfatteren*. Derimot *overinverterer* informanten lenger ut i setninga der ordstillinga skal være som i en helsetning med subjekt og verbal, og det kan være på grunn av et langt førsteledd med inversjon og da kan inversjon virke naturlig i fortsettelsen (jf. Hagen, 1992:30). I den

videre framstillinga vil jeg kommentere to syntaktiske eksempler som handler om manglende verbal og determinativet *det* som mangler eller er overflødig:

3. [...] og at der ikke fast regel for *det*.
4. Når *det* gjelder hele verden kan de som har kunnskapen melde seg opp frivillig og jobbe i for eksempel det Røde Kors.

I eksempelsetning nr. 3 må tidsadverbialet *der* (jf. Faarlund et al., 1997:980) byttes ut med det foreløpige subjektet *det*. Etter nektingsadverbialet *ikke* skal det finite verbalet *er* stå. En kunne også ha med den ubestemte artikkelen *en* foran substantivfrasen *fast regel*. Setninga avslutter også med determinativet *det* som kunne vært erstattet med *dette*. Da vil denne at- setninga høres slik ut: *at det ikke er en fast regel for dette*.

Eksempelsetning nr. 4 har *det* foran *Røde Kors*. Dette kan være forsøk på å bruke bestemthet ved hjelp av determinativet *det*. Preposisjonen *i* må flyttes før det siste leddet der en skal jobbe, *i Røde Kors*, og da kan den siste delen av setninga skrives slik: ... og jobbe for eksempel i Røde Kors. Substantivet *kunnskapen* står i bestemt form. Setninga kan virke mer korrekt om vi bruker den ubestemte forma *kunnskaper* i flertall. Første delen av setninga *Når det gjelder hele verden*, kan skrives om til følgende forslag: *Over hele verden kan de som har kunnskaper melde seg frivillig og jobbe for eksempel i Røde Kors*.

Morfologisk er det flere avvik når det gjelder bestemthet. Det er også et par avvik i verbbygninga med blant annet partisippforma og blanding i verbtidene presens og preteritum:

1. Hun har negativt syn på levemåten [...].

Det første eksemplet mangler den ubestemte artikkelen *et* som samsvarer med substantivet *syn* i intetkjønn. Det er verdt å legge merke til at adjektivet *negativt* er korrekt bøyd i samsvar med substantivet. Ifølge UCLA spiller adjektivbygninga en liten rolle i oromo, og blir som på norsk, bøyd i kjønn og tall. Oromo mangler imidlertid ubestemt artikkel, og dette kan kanskje forklare hvorfor informantene skriver setninga slik, og har flere slike avvik i de neste eksemplene:

2. [...] antallet på verselinjer.
3. Gjentakelse er bruk for å minne leseren på at det enkeltmenneske gjør for å hjelpe andre, forandrer ikke samfunnet så fort.
4. Avslutningsvis kan man si at medmenneskelighet er temaet i begge tekster [...].

Eksempel nr. 2 har bestemt form av substantivet *antallet*, som skal stå i ubestemt form. Preposisjonen *på* er i tillegg overflødig i denne setninga. I det tredje eksemplet skal substantivet *enkeltmennesket* stå i bestemt form entall. Partisippforma *brukt* skal stå sammen med det finitte verbalet *er* i presens. Syntaktisk skal nektingsadverbialet *ikke* stå foran det finitte verbalet *forandrer* i denne leddsetninga. Informanten har imidlertid plassert nektingsadverbialet *ikke* etter det finitte verbalet som er mønsteret i helsetninger. Det er mye som tyder på at det er ulik plassering av nektingsadverbialet i helsetninger og i leddsetninger i norsk som er utslagsgivende for avviket mer enn det grammatiske trekket dobbelt nekting i morsmålet oromo. I eksempel nr. 4 skal også substantivet *tekstene* stå i bestemt form flertall. Det femte eksemplet handler om verbbygning i presens:

5. *Man har kommet til en ny tid der individet ble viktigere enn fellesskapet, og da blir man usikker på hva som skjer i samfunnet og hva som kommer til å skje i framtiden.*

Setninga *man har kommet til en ny tid*, legger noen føringer for at det finitte verbalet *ble* i preteritum må stå i presensforma *blir*. Den siste delen viser også at setninga må stå i presens, siden det her handler om noe som kommer til å skje: *som kommer til å skje i framtiden*. Jeg vil trekke fram et semantisk eksempel når det gjelder rettskriving:

1. *Marie Takvam vet hvordan samfunnet lever i Norge, og hun sammenligner det med det som man får hvite gjennom media.*

Det infinitte verbet *å vite* blir *forvekslet* med adjektivet *hvite* som uttales på samme måte. Semantisk passer ikke at *samfunnet lever*, men *fungerer* passer bedre.

I20M har både syntaktiske og morfologiske avvik i teksten sin. Det som går igjen er plassering av setningsledd syntaktisk og bestemthet morfologisk. Hvis vi ser på hva informanten har svart i spørreskjemaet, har han alt rett i syntaksdelen. Når det gjelder setningene i kategorien morfologi, har informanten kun tre gale svar. Setning nr. 19 (Har han brukt flere andre virkemidler?) har han ført opp som ukorrekt. Siden oromo kun opererer med avsluttede og uavsluttede handlinger, kan nok partisippforma være vanskelig. Det er også eksempler på avvik i verbøyninga i elevteksten. I setning nr. 26 (Sagakvinnen hadde en dårlig ettermæle), har informanten krysset av at denne ukorrekte setninga er riktig. Selv om oromo har bøyning i tre kjønn i mange substantiv, er overføring av kjønn på substantiv vanskelig fra språk til språk siden det som oftest ikke er biologisk kjønn som ligger til grunn, men er ganske tilfeldig. Setning nr. 29 (Videre fortsetter han med et frampek), krysser informanten av som ukorrekt. Eksemplet viser at kjønn må læres og denne kunnskapen er vanskelig å overføre mellom språkene.

Det er i rettskrivingsdelen at informanten har flest gale svar. Jeg vil trekke fram et par eksempler. I20M mener at setning nr. 31 (Teksten er skrevet for å utrykke takknemlighet for støtten under krisen), og setning nr. 36 (Den gamle manen har skjegg og bart) er korrekte. I disse eksemplene er det dobbel konsonant som mangler, noe jeg ikke finner eksempler på i elevteksten. Både spørreskjemaet og elevteksten viser at informanten i stor grad behersker det norske språket, men at noen feiltyper både syntaktisk, morfologisk og ortografisk går igjen, mer på grunn av vanskegraden i norsk enn på grunn av morsmålet.

4.2.2.4 Informant I23K med spansk som morsmål

Informant nr. 23, I23K er en kvinne fra Colombia som har spansk som morsmål. Informanten oppgir seks års botid i Norge på undersøkelsestidspunktet. Framstillinga av grammatiske trekk i spansk bygger i stor grad på *Norsk- spansk kontrastiv grammatikk* av Ladrero (1990) som sammenlikner norsk og spansk grammatikk, samt *Lingua Planet. Eksamensgrammatikk. Spansk grammatikk for nivå 1 og 2* av Álvarez (2014). Spansk er et SVO- språk, men denne ordrekkefølgen er ikke dominant. Spansk har en friere ordstilling enn norsk og utelater ofte subjektet siden personbøyninga til verbet viser hvem som er subjektet, og subjektet kan sløyfes om det ikke skal vektlegges spesielt. Personlig pronomer er ikke nødvendig fordi verbendinga viser hvilken person det er

snakk om (jf. Álvarez, 2014:41). Språk som utelater pronomenet kalles «pro-drop» - språk (jf. Næss, 2011:111). Inversjonsregelen og plassering av adverbialer er problematiske for spansktalende ifølge Ladrero (1990:88–89). Partisippforma og hjelpeverbet må alltid stå sammen på spansk, og kan ikke stå på forskjellige steder i setninga som på norsk. I likhet med norsk må modale hjelpeverb bøyes og hovedverbet stå i infinitiv. Disse verbene må da også stå sammen på spansk, men kan stå på ulike plasser i setninga på norsk (jf. Álvarez, 2014:47). Nektingsadverbialet *ikke* skal alltid stå foran det finite verbalet både i helsetninger og i leddsetninger på spansk, mens på norsk varierer dette (jf. Álvarez, 2014:26–27). Selv om det er to kjønn på spansk i form av hankjønn og hunkjønn, er det ikke så lett å vite hvilket kjønn substantivet har på spansk. Det er fordi substantiv kan ha både en hankjønns- og en hunkjønnsform (jf. Álvarez, 2014:5). Spansk har både ubestemt og bestemt artikkel, men begge er foranstilte. Bestemt form brukes i større grad på spansk når vi bruker ubestemt form på norsk som for eksempel etter verbet å like (jf. Álvarez, 2014:8). På norsk har vi derimot etterstilt bestemt artikkel som er et vanskelig og markert grammatisk trekk å lære seg både for spansktalende og andrespråksinnlærere generelt.

I selve elevteksten vil jeg se nærmere på de grammatiske kategoriene jeg omtalte i avsnittet over. Elevteksten er preget av lange setninger uten tegn som komma og punktum. På spansk bruker man nettopp lengre setninger uten komma og punktum (jf. Ladrero, 1990:25). Mange gjentakende grammatiske avvik kjennetegner teksten, så jeg vil velge ut noen typiske eksempler som går igjen. Flere av eksemplene har både morfologiske og syntaktiske avvik i samme setning. Først vil jeg vise noen syntaktiske eksempler på ukorrekt plassering av nektingsadverbialet *ikke*. Det kan være interessant å nevne at nektingsadverbialet *ikke* skal stå foran det finite verbalet i leddsetninger på norsk og både i helsetninger og leddsetninger på spansk, men står etter verbalet i eksemplene nedenfor:

1. *kanskje Norge har ikke så mye urett [...].*
2. *[...] at noen ganger politi er ikke med folk som trenger de [...].*
3. *Jeg vet at du liker ikke [...].*
4. *[...] fordi det var ikke samme språk.*

I eksempel nr. 1, 2, 3 og 4 må nektingsadverbialet *ikke* plasseres foran det finite verbalet i presens. Subjektet *politi* i eksempel nr. 2 må stå i bestemt form, og flyttes fram slik at at- setninga kan se ut som følger: *at politiet noen ganger ikke er*. Informanten plasserer nektingsadverbialet *ikke* bak verbalet når det skal stå foran i leddsetninger på norsk. På spansk står også nektingsadverbialet *ikke* foran verbalet (jf. Ladrero, 1990:89). At informanten har satt adverbialt bak verbalet, kan tyde på at hun ikke har brukt morsmålet som referanse når hun skriver disse setningene. Da hadde hun sannsynligvis satt adverbialt foran verbalet. Et eksempel i spørreskjemaet forsterker også dette når hun svarer at setning nr. 9 (Det sies at hun ikke var vakker), er feil. Siden informanten har satt nektingsadverbialet *ikke* etter det finite verbalet i flere eksempler i elevteksten, vil det da være naturlig at hun mener at denne leddsetninga i spørreskjemaet er feil. I den videre framstillinga ser jeg på ordstilling, nærmere bestemt manglende inversjon, men også verbbøyning i preteritum eller perfektum:

5. *I dag jeg vil forteller deg en historie som jeg har hørte når jeg var i Israel [...].*
6. *[...] at hvis de lever de kan kommer å se den grafitti å se hva var sin drømme [...].*
7. *... derfor han begynt å bruke mer tid med de to.*
8. *Etter noe år han kom tilbake til Israel [...].*

I eksempel nr. 5 og nr. 6 mangler inversjon der subjektet står før det finite verbalet og det infinite verbalet i infinitiv står etter. Dette er eksempler på *underinvertering* som Hagen (1992:32) forklarer som at informanten unnlater å invertere. I setningskonstruksjoner med modale hjelpeverb, inverteres kun det finite verbalet og subjektet når det er et annet førsteledd enn subjektet: *I dag vil jeg fortelle*.

Når det gjelder verbformene, bruker I23K verb i presens som *forteller* og *kommer* sammen med de modale hjelpeverbene *vil* og *kan*. I eksempel nr. 5 står verbforma *hørte* i preteritum sammen med hjelpeverbet *har*. På spansk må hjelpeverbet *ha* stå sammen med partisippforma *hørt*, og i dette eksemplet står også denne konstruksjonen riktig, men partisippforma er bøydd i preteritum (jf. Ladrero, 1990:88). I eksempel nr. 6 kan determinativet *den* foran substantivet *grafitti* i ubestemt form være et eksempel på at informanten har tenkt den foranstilte ubestemte eller bestemte artikkelen foran substantivet, slik det er på spansk. Eksempel nr. 7 **derfor han begynt*, står partisippforma **begynt* uten hjelpeverbet *har*. Informanten har nok i denne

sammenhengen tenkt preteritumsforma *begynte*. Siden dette er en leddsetning med adverbialet *derfor* som førsteledd, blir det inversjon med verbalet *begynte* før subjektet *han* i preteritum. Setning nr. 8 er også et eksempel på manglende inversjon med subjektet *han* før verbalet *kom*, men her har informanten bøyd verbalet korrekt i preteritum. Begge disse setningene med manglende inversjon, er eksempler på *underinvertering* der informanten bruker ordstillinga for helsetninger også i leddsetninger. Determinativet *noen* eller mer presist ifølge NRG kvantorer med bøyning (jf. Faarlund et al., 1997:216), samsvarsbøyes med substantivet *år* i flertall i uttrykket *noen år* i eksempel nr. 8.

Svarene i spørreskjemaet samsvarer også med funnene i elevteksten når det gjelder inversjon. Både setning nr. 7 (Likevel leser han flere bøker i året enn gjennomsnittet) og setning nr. 8 (Dessuten han bruker litt humor i talen) er interessante å kommentere. I23K svarer at setning nr. 7 er feil og setning nr. 8 er riktig. Eksemplene i elevteksten tyder på at informanten unnlater å invertere i setninger der førsteleddet ikke er subjekt, og da vil avvikene i disse eksemplene i spørreskjemaet samsvare med avvikene i elevteksten. Eksempler på morfologiske avvik som feil bruk av determinativer, dobbelt bestemmelse, bestemt og ubestemt form og kjønn på substantivet er gjentakende i elevteksten. Her er noen eksempler:

1. [...] men i midten av tekst står også med stor bokstaven [...].
2. I dette reklamer står også en kort budskapet på norsk [...].
3. [...] dette organisasjonen og vi kan finner en nett side og en telefon nummer.
4. [...] den liten by [...].
5. [...] den budskapet og melinger [...].

Eksemplene viser manglende forståelse av entall og flertall, bestemt og ubestemt form av substantivet. I tillegg har informanten avvik på dobbelt bestemmelse med determinativer og substantiv i bestemt form entall eller flertall. Informanten er usikker på om det grammatiske kjønn på substantivet skal være hankjønn eller intetkjønn. I eksempel nr. 1 har informanten først et substantiv *tekst* i ubestemt form som mangler suffikset i bestemt form. Det andre substantivet i setninga *bokstaven* står i bestemt form, men skulle hatt ubestemt form. Bestemt form er et foranstilt prefiks på spansk og ikke et

etterstilt suffiks. Enkel- og dobbeltbestemmelse finnes ikke, og dette trekket kan være vanskelig å lære for spansktalende som skal lære norsk (jf. Ladrero, 1990:49).

Setning nr. 2 handler om manglende dobbelt bestemmelse: **I dette reklamer.*

Determinativet *dette* må erstattes med *denne* siden det må samsvare med hankjønnsordet *en reklame*. Substantivet **reklamer* står imidlertid i ubestemt form flertall, men skulle stått i bestemt form entall, *reklamen*. Videre har informanten den ubestemte artikkelen *en* og bestemt form av substantivet i intetkjønn, *budskapet*. Intetkjønnsord blir ofte til hankjønnsord siden informanten overgeneraliserer substantiv til hankjønnsord, og i eksemplet har substantivet fått bestemt form i intetkjønn selv om det er ubestemt artikkel *en* først: **en kort budskapet*.

Informanten bruker også ubestemt foranstilt artikkel på spansk, men skiller ikke mellom ubestemt og bestemt form av substantivet *budskap* etterpå. Eksempel nr. 3 har determinativet *dette* som står til substantivet i hankjønn bestemt form entall, *organisasjonen*. I den samme setninga står verbet *finner* i presens sammen med det modale hjelpeverbet *kan*, en sammensatt verbform informanten har hatt problemer med tidligere i teksten også. I tillegg er det rettskrivingsfeil i de sammensatte ordene **nett side* og **telefon nummer*. Det siste eksemplet har ubestemt artikkel i hankjønn der det skulle vært intetkjønn.

Eksempel nr. 4 og nr. 5 handler om dobbelt bestemmelse. I tillegg handler også eksempel nr. 5 om grammatisk kjønn i substantivet. Bestemthet vises både i den foranstilte og den etterstilte artikkelen ifølge NRG (jf. Faarlund et al., 1997:306). I tillegg må adjektivet ha den svake forma *lille* ifølge NRG (jf. Faarlund et al., 1997:385) i eksempel nr. 4 slik at det blir: *den lille byen*. Eksempel nr. 5 har den etterstilte artikkelen rett, men må ha den foranstilte artikkelen *det* siden forma *budskapet* står i intetkjønn. I tillegg er det en rettskrivingsfeil i ordet **melinger* som mangler stum *-d*, og skulle vært skrevet *meldinger*. De tre neste eksemplene handler om kjønn og tall i substantivbøyninga og samsvarsbøyning i adjektiv:

6. [...] *men okey på muren står en tegn med en gutt og ei jente [...]*.
7. [...] *det var kjempe fin tegn jeg kan viser deg når jeg kommer tilbake hjem en bilder at den [...]*.
8. [...] *en studio [...]*.

I eksempel nr. 6, nr. 7 og nr. 8 står substantivene med ubestemt artikkel *en* i hankjønn der det skulle vært den ubestemte artikkelen *et* i intetkjønn. I eksempel nr. 7 står substantivet **bilder* i ubestemt form flertall. Foran står den ubestemte artikkelen *en*. Determinativet *den* som er bestemmerordet i hankjønn i entall, kommer lenger bak i setninga og henviser til substantivet *tegn* i intetkjønn, som står lenger foran i setninga. Eksemplene viser at både bestemthet, kjønn og tall er vanskelige morfologiske kategorier på norsk. I tillegg bruker informanten presensforma av hovedverbet i den sammensatte verbalforma **kan viser*, og gjør det samme i de tre neste eksemplene også:

1. *Men har var veldig flink til å tegner [...].*
2. *Han tenkte å kommer tilbake [...].*
3. *Han prøv å finner de to barna [...].*

Presensformene av verbene *tegner*, *kommer* og *finner* brukes i alle tre eksemplene etter infinitivmerket *å*. I eksempel nr. 1 kan det være en tastefeil i presensforma av hjelpeverbet *har* som i denne sammenhengen kan være pronomenet *han*. I det tredje eksemplet står verbforma *prøv*. Dette er imperativsforma, men informanten kan ha ment å bruke presensforma *prøver* eller preteritumsforma *prøvde* som passer her.

Resultatene i spørreskjemaet forsterker tendensene til at informanten har avvik både når det gjelder dobbelt bestemmelse og substantivets kjønn. I23K har svart at setning nr. 20 (Denne setning er patospreget fordi det er mange følelseladete ord), er riktig. Setninga mangler bestemt form av substantivet. I setning nr. 22 (Han ville dra til utland) gjelder det samme der informanten skriver at setninga er korrekt. Feil kjønn på substantivet finner vi i eksempel nr. 28 (Dette kan være et grunn). Informanten har svart at denne setninga er riktig. Setning nr. 29 (Videre fortsetter han med et frampek), har informanten svart at er feil. Disse funnene kan tyde på at informanten er usikker både på dobbelt bestemmelse og kjønn. I23K gjør også rettskrivingsfeil og her vil jeg vise følgende eksempler:

1. *Muren er åtte metter høy det er veldig høy.*
2. *[...] snil gut [...].*
3. *[...] hvordan barna kan live og vokse opp fra en sted [...].*

4. *Nå jeg er tilbake til hjem så jeg kan forteller mer spennen steder som jeg var i Israel.*

I eksempel nr. 1 skriver informanten dobbel konsonant der det skal være enkel i motsetning til eksempel nr. 2 der informanten bruker enkel konsonant i begge ordene der det skulle vært dobbel konsonant. Eksempel 1 har dobbel konsonant i både *åtte* og **metter*, mens i eksempel to er det enkel konsonant i både **snil* og **gut*. Dobbelt konsonant på norsk og spansk er ikke lik, og informanten gjentar denne feilen (jf. Ladrero, 1990:25).

I spørreskjemaet svarer også informanten at setning nr. 31 (Teksten er skrevet for å utrykke takknemlighet for støtten under krisen) med manglende konsonant i ordet **utrykke*, er riktig. Også eksempel nr. 36 (Den gamle manen har skjegg og bart) med manglende konsonant i *manen*, krysser informanten av som riktig. Derimot i setning nr. 37 (Tak for maten), mener informanten at setninga er feil og skriver uttrykket korrekt *takk for maten*. Årsaken kan være at dette uttrykket brukes mye og informanten kan huske ordbildet, og dermed skriver den doble konsonanten korrekt.

Eksempel nr. 3 kan ha påvirkning fra engelsk *to live* som på norsk er *å leve*. Her er det også en preposisjonsfeil i uttrykket *fra en sted*. Med riktig kjønn blir uttrykket *på et sted*. Ifølge Álvarez (2014:30) har også spansk preposisjoner. På norsk er nettopp preposisjoner mye brukt, men bruken skiller seg veldig fra spansk. Preposisjonene er helt forskjellige på disse to språkene, siden verbet kan ha preposisjon på norsk, men ikke på spansk og motsatt. Eksempel nr. 4 har fått forkortet form i ordet **spennen*. Her må vi legge til endelsen *-ende*. I tillegg er det verbbøyning i presens *forteller*, som må stå i infinitiv sammen med det modale verbet i finitt form, *kan*. Preposisjonen i uttrykket **til hjem* må erstattes med *når jeg er tilbake* eller *hjemme*. Det er også eksempel på manglende inversjon i *så jeg kan forteller*, der det finitte verbalet *kan* må stå foran subjektet *jeg* og det infinitte verbalet *fortelle* må stå bak slik at det blir: *kan jeg fortelle*. I23K har gjennomgående avvik både i syntaks, morfologi og rettskriving i elevteksten. Som vi har sett i gjennomgangen, gjentar disse feilene seg i stor grad i spørreskjemaet der informanten svarer feil eller blankt i disse grammatiske kategoriene.

4.2.2.5 Informant I25K med latvisk som morsmål

Informant nr. 25, I25K er en kvinne fra Latvia som har latvisk som morsmål. Hun oppgir at hun også forstår russisk muntlig. Botida i Norge oppgir hun fra august 2011. I hovedtrekk vil framstillinga av latvisk språk bygge på Dannemark *Latvisk og norsk- ei stutt samanlikning* (1996). Latvisk er et SVO- språk, men har ingen dominant rekkefølge med subjekt og verbal ifølge WALs.¹⁴ Det er det som vektlegges i setninga som bestemmer rekkefølgen først og fremst. Latvisk har fem kasus, men om instrumentalis regnes som en kasus, blir det seks. Likevel faller instrumentalis sammen med akkusativ i entall og dativ i flertall, og regnes vanligvis ikke som en egen kasus. I motsetning til den strenge ordstillinga i norsk, har latvisk friere ordstilling. Ifølge Dannemark (1996), kan latvisk ha setninger uten subjekt når verbet har personbøyning som viser subjektet. Det skjer når en på norsk setter inn determinativet *det*, som i for eksempel *det snør*, og i passiv- setninger. Når det gjelder nekting, er det dobbel nekting i latvisk (jf. Dannemark, 1996:124). Setninger med nekting har både et nektende prefiks på verbet i tillegg til et nektende pronomen eller adverb. Latvisk har ikke ubestemt artikkel eller etterhengt bestemt artikkel entall eller flertall, men derimot prefiks i entall og flertall, hankjønn og hokjønn, ubestemt og bestemt form. Adjektivene bøyes i kjønn, tall og kasus. Verbene har personbøyning og bøyes i entall og flertall. I selve teksten er plassering av nektingsadverbialet *ikke* feil ettersom det står etter det finitte verbalet:

1. [...] fordi man kan ikke bytte noe i Norge.
2. [...] betyr at personer blir ikke fornøyde med å være ambassadør for noen.
3. [...] betyr at hennes foreldre er ikke fornøyde med det hun gjør.
4. Hvis vi tenker om andre land i verden, så ser vi at de er ikke så rike som Norge.
5. Jeg synes at det er fordi de gjør ikke noe annet enn det.

I disse eksemplene skal nektingsadverbialet stå mellom det finitte verbalet og subjektet i leddsetninger som for eksempel i setning nr. 1: [...] fordi man ikke kan bytte [...]. I spørreskjemaet mener I25K at setning nr. 10 (Når brødrene til Aud ville ikke hjelpe henne, gikk hun selv og gjorde det), er korrekt. Denne setninga har omtrent samme

¹⁴Order of subject, object and verb. Hentet fra <http://wals.info/feature/81A#2/18.0/152.9> lastet ned 21.04.2017.

oppbygning som eksempel nr. 5 i elevteksten. Siden informanten skriver nektingsadverbialet *ikke* etter det finitte verbalet, som er mønsteret i norske hovedsetninger, vil det være naturlig at hun svarer at setninga i spørreskjemaet med samme plassering av nektingsadverbialet, er korrekt. De to neste eksemplene handler også om plasseringa av adverbialet *nesten* som kan understreke tvil, altså noe som ikke er helt fullstendig som [...] *nesten ingen som gir*, (jf. Faarlund et al., 1997:826). *Bare* er et fokuserende adverb med kompliserte regler for plassering i setninga som kan være forvirrende for innlæreren, (jf. Faarlund et al., 1997:915):

6. *Vi ser også at det er nesten ingen som gir noe til dem og går bare forbi.*
7. *[...] og for å kunne kommunisere med folk, man må selvfølgelig ha en liten jobb for å begynne å studere og få en god fremtid.*

Disse adverbialene må vi plassere mellom subjektet og verbalet slik at det i eksempel nr. 6 blir: *at det nesten er ingen*. Adverbialet *bare* må stå foran det finitte verbalet slik at det blir: *og bare går forbi*. Hadde vi imidlertid satt inn subjektet *de* først, kunne setninga blitt som den var i utgangspunktet med adverbialet etter det finitte verbalet: *og de går bare forbi*. Slike adverb kan stå på ulike nivåer i setninga alt etter hvilket setningsledd som skal vektlegges og derfor er plasseringa noe mer komplisert ifølge NRG (jf. Faarlund et al., 1997:915). Eksempel nr. 7 mangler inversjon etter leddsetninga med konjunksjonen *for* som førsteleddet. Det finitte verbalet *må* skal dermed stå før subjektet *man*. I dette eksemplet har I25K brukt den leddstillinga hun ville brukt i en vanlig hovedsetning, nemlig subjektet foran verbalet, og unnlatt å invertere eller *underinvertert* (jf. Hagen, 1992:32). Dette eksemplet med inversjon er en feil som gjentar seg hos informanten.

Hvis vi i tillegg ser på resultatene i spørreskjemaet om syntaks, har informanten svart at setning nr. 4 (I flere år jeg har prøvd å lære meg norsk) er korrekt. Her har ikke informanten sett at setninga har feil ordstilling og manglende inversjon eller *underinvertering* (jf. Hagen, 1992:32). Setning nr. 5 (Jeg kom ikke på prøven, fordi var jeg syk), har også informanten krysset av som riktig. Dette eksemplet kan derimot være et eksempel på *overinvertering* (jf. Hagen 1992:30). Invertering blir overflødig og rekkefølgen skal være som i en vanlig helsetning. Morfologisk er det kjønn på substantivet og dobbelt bestemmelse som går igjen i teksten som feiltyper:

1. *Tekstens etos etableres gjennom gule fargen og logoen til Amnesty International.*
2. *Den gule, store teksten mot den helsvarte bakgrunnsbildet skaper en kontrast mellom diskriminerte mennesker og fargerik tekst.*
3. *Budskapet viser seg gjennom oppmerksomhets argumentasjon i gule teksten, som fremkaller gjennom åpen argumentasjon med presentasjon av fakta i teksten på toppen av bildet.*
4. *Det enkleste løsning [...].*
5. *[...] med hode nedi fanget og spør om hjelp.*
6. *Avsenderen har gitt oss en nummer [...].*
7. *[...] med en liten respekt fra en annen person.*

Eksempelsetning nr. 1,2,3 og 4 handler nettopp om manglende dobbelt bestemmelse ved hjelp av demonstrativet *den* og *det*. Informanten har delvis bestemt form gjennom den etterhengte bestemte artikkelen i *fargen* og *logoen* i eksempel 1, *teksten* og *bakgrunnsbildet* i eksempel nr. 2, men mangler bestemt form i **fargerik tekst*, samt det foranstilte demonstrativet *den*. I eksempel nr. 3 mangler den etterhengte bestemte artikkelen i substantivet **oppmerksomhetsargumentasjon* og determinativet *den* i **gule teksten*. Derimot er den siste delen av setninga riktig med bestemt form: *toppen av bildet*. Eksempel nr. 4 viser imidlertid at dobbelt bestemmelse og bestemt form ikke er helt på plass i grammatikken: Demonstrativet *den* står sammen med ubestemt form av substantivet **løsning* i hankjønn som skulle ha vært *den enkleste løsningen* med substantivet i bestemt form. Eksempel nr. 5 mangler bestemt form av *hodet*, et substantiv andrespråksinnlærere skriver som **hode* på grunn av den stumme *t-en*. Informanten har derimot skrevet den bestemte forma av substantivet *fanget* med riktig etterhengt artikkel i intetkjønn. Eksempel nr. 6 handler om den foranstilte ubestemte artikkelen *en* som skal være *et* i intetkjønn i substantivet *nummer*. *Med en liten respekt fra* handler om bruk av den ubestemte artikkelen sammen med adjektivet *liten* og substantivet *respekt* som ikke har den ubestemte artikkelen og uttrykket må skrives slik: *med lite respekt for*. Preposisjonen *fra* må byttes ut med *for* i det faste uttrykket *å ha respekt for noen*.

I spørreskjemaet hadde informanten kun en feil i den grammatiske kategorien morfologi. Setning nr. 26 (Sagakvinnen hadde en dårlig ettermæle), krysser informanten av som korrekt. I dette eksemplet er det feil kjønn på substantivet. Likevel viser

elevteksten at informanten har flere avvik både når gjelder kjønn og bestemthet, og da særlig dobbelt bestemmelse. Det kan tyde på at informanten ser flere feil i ferdigskrevet tekst, enn i sin egen skriving. Dette vil jeg komme tilbake til i analysen i kapittel 5. De to neste eksemplene handler om samsvarsbøyning av adjektivet sammen med substantivet:

1. *Livet er hard [...].*
2. *Jeg synes at hver enkelte person skal stå opp og begynne livet sitt på nytt og prøve å få det de har drømt om så hard de kan.*
3. *Språket er nøytral og forståelig til alle som vil lese det.*

Substantivet *liv* er et intetkjønnsord som må samsvarsbøyes med nøytrumsforma *hardt* av adjektivet *hard*. Ifølge NRG skal kvantoren *hver* skal stå til substantivet *person* i ubestemt form (jf. Faarlund et al., 1997:219). Adjektivet **enkelte* har flertallsbøyning og må skrives *hver enkelt person*. I den neste delen av setninga må adjektivet *hard* må bøyes etter determinativet *det* slik at det blir nøytrumsforma *hardt*: *det de har drømt om så hardt de kan*. Eksempel nr. 3 handler også om nøytrumsforma av adjektivet *nøytral* som skal samsvarsbøyes med substantivet *språk* i intetkjønn, og da blir den korrekte samsvarsbøyninga: *språket er nøytralt*. Når det gjelder rettskriving, vil jeg vise tre eksempler fra teksten:

1. *Tekstens patosappel er [...].*
2. *Budskapet viser seg gjennom oppmerksomhets argumentasjon [...].*
3. *Kompanjeteksten [...].*

Det skal være dobbel konsonant to steder i *patosappell*, og dette ordet er også vanlig at norske språkbrukere skriver feil. Eksempel nr. 2 er også en vanlig rettskrivingsfeil der lange ord særskrives i stedet for å samskrives. Det siste eksemplet kan være en skrivefeil siden det bare er å bytte ut vokalen *-o* i **kompanjeteksten* til *-a*, altså *kampanjeteksten*.

I spørreskjemaet er to setninger feil i kategorien rettskriving. Blant annet setning nr. 31 (Teksten er skrevet for å utrykke takknemlighet for støtten under krisen) krysser

informanten av som korrekt. Derimot er setning nr. 38 (Taket er lekk), krysset av som ukorrekt. Disse svarene kan tyde på at informanten er usikker på enkel og dobbel konsonant, noe som også jeg finner eksempler på i elevteksten.

4.2.2.6 Informant I26K med makedonsk som morsmål

Informant nr. 26, I26K er fra Makedonia og har makedonsk som morsmål. Informanten oppgir også serbisk som språk hun behersker. September 2011 kom informanten til Norge. Makedonsk er ifølge SNL (jf. Mønnesland, 2009), et sør- slavisk språk nært beslektet med bulgarsk, men har også likheter med serbisk. I Bulgaria blir makedonsk regnet som en variant av bulgarsk, men dette er omdiskutert ifølge UCLA.¹⁵ Jeg kan ikke gå videre inn i den diskusjonen, men vil se på makedonsk som et eget språk som står et sted mellom bulgarsk og serbisk. Den videre framstillinga av makedonsk språk bygger blant annet på *Macedonian Grammar* av Tomic (2011). Makedonsk er et SVO- språk ifølge WALs¹⁶, men andre rekkefølger på setningsleddene er mulig etter hva som er vektlagt i setninga, og dermed blir ordstillinga mer fri enn den norske. Kasus har forsvunnet i makedonsk i likhet med i bulgarsk, men syntaktiske funksjoner blir markert ved hjelp av preposisjoner ifølge UCLA. Språket er et flekterende språk med mange bøyninger, og setningene blir markert morfologisk ved hjelp av tre grammatiske kategorier som er kjønn, tall og bestemthet (jf. Tomic, 2011:103).

Substantivene har tre kjønn, hankjønn, hokjønn og intetkjønn. Makedonsk har bøyning i både entall og flertall ved hjelp av suffikser på substantivet ifølge Tomic (2011:118). Bestemthet markeres i form av etterhengt bestemt artikkel ifølge Lie (2005:36) som i eksemplet *grad- ot* (byen). Ubestemt form er vanligvis umarkert (jf. Tomic, 2011:137). Den ubestemte artikkelen *eden* som betyr *en* forekommer ifølge Tomic (2011:140) i enkelte setninger og har ikke blitt helt borte. Ubestemt artikkel brukes mer frekvent i engelsk, men også i norsk som er mest relevant å sammenlikne med i denne oppgava (jf. Tomic, 2011:142). Artikkelen har tre former som viser graden av for eksempel nærhet til vannet her, det vannet der og vannet der borte der vi på norsk bruker adverb som *her* og *der* og preposisjoner.

¹⁵ *Macedonian*. Hentet fra <http://www.lmp.ucla.edu/Profile.aspx?LangID=42&menu=004> lastet ned 21.04.2017.

¹⁶ *Language Macedonian*. Hentet fra http://wals.info/languoid/lect/wals_code_mcd lastet ned 21.04.2017.

Verbbøyninga i makedonsk er komplisert med både person- og tallbøyning. Aspekt er en viktig kategori i makedonsk og andre slaviske språk. Tomic (2011:289) nevner at tidlige indoeuropeiske språk ikke hadde egne affiks for å markere verbtider, men kun aspekt. Derimot på norsk uttrykker verbene aspekt eller varigheten på handlinga i seg selv ifølge SNL (jf. Henriksen, 2009), mens på makedonsk uttrykkes aspekt gjennom egne bøyingsformer. Bøyning av verbene foregår i flere tider. Presens markerer uavsluttede handlinger, perfektum vektlegger resultatet og preteritum eller aorist er en gammel verbform som markerer avsluttede handlinger (jf. Simonsen, 2009a).

I elevteksten til I26K vil jeg først trekke fram noen eksempler på syntaktiske avvik. Eksemplene nedenfor handler om ordstillinga som er nokså fast på norsk, men kan være noe friere på makedonsk:

1. [...], og i tillegg at hennes foreldre er afrikanske, kan det bety [...].
2. [...] og den får meg til å føle angst for alt som blir fortalt om i diktet er dessverre sant.
3. Ved den store muren var det alltid en gutt som der satt.
4. Jeg spurte om han er sikker på det han skrev, og om han ikke egentlig mente at vi er åtte meter fra bakken.
5. «Ser jeg deg i morgen?, jeg spurte.

I eksempel nr. 1 må setningsleddet *kan det bety*, flyttes fram slik at setninga blir: *i tillegg kan det bety at hennes foreldre er afrikanske ...* Adverbialet *dessverre* i det andre eksemplet må flyttes foran det finitte verbalet *er*. I det tredje eksemplet må stedsadverbialet *der* bytte plass med det finitte verbalet *satt* i relativsetninga. Det fjerde eksemplet med nektingsadverbialet *ikke* kan tas bort og adverbialet *egentlig* kan byttes ut med adverbialet *heller* slik at leddsetninga blir: [...] *om han heller mente at vi var åtte meter fra bakken*. Verbbøyninga må stå i preteritum slik at *er sikker på* må bli *var sikker på* og *at vi er* må tilsvarende bli *at vi var* [...]. Dette er fordi setninga begynner med *jeg spurte* som nettopp står i preteritum og styrer hvilken tid setninga skal stå i.

Verbbøyninga på norsk med tider og med aspekt på makedonsk er nokså ulike, og eksemplet viser nettopp at tempus er vanskelig for innlæreren på norsk.

Eksempel nr. 5 som er en interrogativ setning, må ha inversjon med det finite verbalet før subjektet i spørsmålet, noe informanten har fått til. I leddet etterpå skriver informanten **jeg spurte*, og unnlater å invertere med det finite verbalet *spurte* før subjektet *jeg*. *Underinvertering* er vanlig for innlærere av norsk ifølge Hagen (1992:32), og forekommer oftere om førsteleddet er langt og mer komplisert (jf. Hagen, 1992:34). Siden førsteleddet i denne sammenhengen er et spørsmål, kan kanskje inversjon etterpå virke overflødig eller bli glemt siden informanten allerede har invertert i spørsmålet. I spørreskjemaet har også informanten oversett feilen i setning nr. 5 (Jeg kom ikke på prøven, fordi var jeg syk). Dette kan passe inn i Hagen (1992:34) sin forklaring på hvorfor innlæreren overinverterer og tror at inversjon er rett nettopp fordi førsteleddet i setninga er langt og krevende. Den første delen av setninga krever full konsentrasjon om ordstilling og plassering av nektingsadverbialet *ikke*. Den andre delen **fordi var jeg syk* kan da virke korrekt fordi den likner en leddsetning med inversjon med verbalet *var* på andre plass og ikke med subjektet *jeg* etter *fordi* og så det finite verbalet etterpå. Morfologisk vil jeg ta opp eksempler med verbbøyning i ulike tider. Her er noen eksempler:

1. Likevel hadde jeg bestemt meg for at jeg skal hilse på ham.
2. Tid flydde fort [...].
3. [...] han lot igjen [...].

I eksempel nr. 1 er det verbbøyning med sammensatte verbalformer med hjelpeverbet *å ha* og det modale hjelpeverbet *å skulle* ifølge NRG (jf. Faarlund et al., 1997:526). Siden hjelpeverbet *hadde* står i preteritum og hovedverbet *bestemt* i partisippforma, må verbfrasen **skal hilse* skrives *skulle hilse* i preteritum futurum ifølge NRG (jf. Faarlund et al., 1997:559). Alternativt kan partisippforma og hjelpeverbet *å ha* stå i partisippforma *har bestemt* og da kan den andre verbfrasen stå som den gjør i eksemplet. Dette eksemplet handler om at verbfrasene må stå i samme tid alt etter om informanten vil uttrykke fortid, nåtid eller framtid. Eksempel nr. 2 handler også om verbbøyning av verbet *å fly* i preteritum. Informanten har bøyd dette verbet svakt i eksemplet i forma **flydde*. Ifølge ordboka¹⁷ må dette verbet bøyes sterkt i preteritum, altså *fløy*. I tillegg har

¹⁷ Hentet fra <http://ordbok.uib.no/> lastet ned 21.04.2017.

denne setninga ubestemt form av substantivet *tid*. I denne setninga må dette substantivet stå i bestemt form entall med den etterhengte artikkelen enten i hankjønnsforma *tiden* eller i hokjønnsforma *tida*. Makedonsk har etterhengt bestemt artikkel, så her gjør informanten denne feilen selv om hun kjenner til bestemt artikkel i sitt eget språk. Det kan være et eksempel på at etterhengt bestemt artikkel på norsk er et vanskelig grammatisk trekk å lære for minoritetsspråklige innlærere. I eksempel nr. 3 har informanten brukt preteritumsforma *lot* av verbet *å late*. Her ville det kanskje vært mer naturlig å bruke verbet *å legge* med preteritumsforma *la igjen*. De tre verbene *å late*, *å legge* og *å ligge* er ganske like både i betydning og bøyning, og mange kan forveksle disse verbene, også norske morsmålsbrukere.

Når det gjelder verbbøyning i spørreskjemaet, skulle setning nr. 16 (Jeg leste på prøven siden forrige onsdag) som står i preteritum, stått i perfektum. Informanten krysset av for at setninga var riktig og så ikke at eksemplet skulle stått i perfektum. Dette er fordi denne setninga beskriver en avsluttet handling. De neste to eksemplene handler om det foranstilte possessivet og det etterstilte substantivet i ubestemt form:

4. [...] *med mine øyner åpne*.
5. [...] *ble vår sted*.

Possessiver kan plasseres både foran og bak substantivet på norsk, men står de bak må substantivet stå i bestemt form. Ifølge Gunleivsen (2012:79) kan bestemt form av substantivet interagere med possessivet. I en undersøkelse av talemålet i Arendal og Kristiansand fant hun ut at flere ville bruke bestemt form av possessivet i Arendal enn i Kristiansand, men ubestemt form var foretrukket generelt. I eksempel nr. 4 står possessivet *mine* foran substantivet i ubestemt form flertall, **øyner*. Hvis vi setter possessivet *mine* bak og substantivet *øynene* i bestemt form flertall foran, *med øynene mine åpne*, kan setninga virke mer riktig i norsk skriftspråk, men hvis en ser på talemålet i Kristiansand, kan ubestemt form kunne virke mer korrekt for informanten. Possessivet *mine* vil da stå foran og flertallsforma *øyne* stå bak. Når det gjelder eksempel nr. 5, har det possessive uttrykket **ble vår sted*, predikativ form. Gunleivsen (2012:86) mener også her at få informanter i Kristiansand vil bruke det possessive uttrykket bestemt, heller ubestemt. Possessivet *vår* samsvarsbøyes med intetkjønnsordet *et sted* og blir da *vårt sted*.

I spørreskjemaet er det to av setningene som informanten har krysset feil på når det gjelder kjønn på substantivet. Dette er setning nr. 26 (Sagakvinnen hadde en dårlig ettermæle), og setning nr. 28 (Dette kan være et grunn). Både eksempel nr. 5 i elevteksten som jeg kommenterte over, og det neste eksemplet, nr. 6 om sammenblanding av determinativet *det* og *den* kan tyde på at kjønn på substantivet kan være en vanskelig grammatisk kategori for denne informanten. Det neste eksemplet handler om determinativet *det* som står til substantivet *en lapp*. Siden substantivet er et hankjønnord, må determinativet være *den*:

6. [...] *skrev han på en lapp og gav det til meg.*

Elevteksten til I26K hadde også avvik i en del faste uttrykk som preposisjonsfraser ifølge NRG (jf. Faarlund et al., 1997:411). Jeg vil vise noen eksempler på slike uttrykk som regnes for å være vanskelige på norsk da det er få faste regler. Siden preposisjoner er en såpass viktig del av den norske grammatikken og dominerer som avvik i elevteksten, velger jeg å ta med seks eksempler fra elevteksten. Det kan være interessant å nevne at makedonsk ifølge UCLA også har preposisjoner i likhet med norsk. Likevel gjør informanten flere feil i denne kategorien:

1. *Å ha et bein i begge av sine kulturer.*
2. [...] *å tenke seg på [...].*
3. [...] *delene av kloden vi lever i.*
4. [...] *som desperat for en venn.*
5. [...] *kikket bort til ham.*
6. [...] *troen at livet kunne tilby mer.*

Det første eksemplet handler om faste uttrykk der *å ha en fot i hver leir* kan passe bedre enn eksemplet **å ha et bein i begge av sine kulturer*. Eksempel nr. 2 må skifte ut preposisjonen *på* i uttrykket *å tenke seg til*. *Kloden vi lever på* er bedre språklig enn **kloden vi lever i* når det gjelder eksempel 3. Her kan vi nok si at vi lever på en klode mer enn i en klode, men informanten kan ha tenkt parallellen til uttrykket *verden vi lever i*.

Eksempel nr. 4 er av interesse fordi vi her kan se et *oversettelseslån* fra engelsk (jf. Uri, 2013). Ifølge Sandved (2007), oversetter vi engelske uttrykk direkte til norsk og uttrykket **desperat for en venn* kan oversettes fra det engelske *desperat for a friend*. På norsk må vi nok heller si *desperat etter å få en venn*. Verbet *å få* i infinitiv må være med i uttrykket, og i tillegg må konjunksjonen *for* byttes ut med preposisjonen *etter*. I det neste eksemplet som er setning nr. 5, må preposisjonen *til* i uttrykket **kikket bort til ham* byttes ut med *på* i *kikket bort på ham*. Preposisjonen *til* uttrykker forflytning eller bevegelse, mens derimot *på* uttrykker direkte kontakt ifølge NRG (jf. Faarlund et al., 1997:419). I eksempel nr. 5 dreier nettopp handlingen seg om kontakt og ikke forflytning. Eksempel nr. 6 må ha med preposisjonen *på* i uttrykket *troen på at livet [...]*.

Som disse eksemplene viser, er preposisjoner en kategori som informanten gjør en del feil i på norsk. Selv om makedonsk har preposisjoner i grammatikken i språket, har informanten avvik i denne grammatiske kategorien. Her kan vi kanskje se en tendens til at feil i språktrekk i norsk som i dette tilfellet er preposisjoner, blir gjort uavhengig av språkbakgrunnen til innlæreren som skal lære språket. Totalt sett har informanten relativt få feil både i elevteksten og i spørreskjemaet, men noen kategorier som jeg allerede har kommentert går igjen.

4.2.2.7 Informant I27K med ungarsk som morsmål

Informant nr. 27, I27K er en kvinne fra Ungarn som har ungarsk som morsmål. Informanten har opplyst om at hun kom til Norge i august 2010. Ungarsk er ifølge Theil (2009) et finsk- ugrisk SVO- språk i den uraliske språkfamilien, men rekkefølgen i setningsleddene kan variere etter hva det legges vekt på. Språket har over tjue kasus og dermed meget fri ordstilling ifølge Næss (2011:179). Det er ifølge UCLA¹⁸ ingen bøyning i kjønn, men tallbøyning i entall og flertall. Ungarsk har foranstilt bestemt artikkel. Verbene har suffikser som markerer tid i form av presens eller preteritum, eller modus og person- og tallbøyning lagt til stammen. Språket er dermed et agglutinerende språk som ifølge Simonsen, Endresen og Hovdhaugen (1996:136) blir forklart som at bøyning skjer ved affikser, og hvert affiks henviser til et morfosyntaktisk trekk. Språksystemet består derfor av både prefikser og suffikser (jf. Sulyok, 2009). Ungarsk regnes som sterkt

¹⁸Hungarian. Hentet fra <http://www.lmp.ucla.edu/Profile.aspx?LangID=31&menu=004> lastet ned 21.04.2017.

syntetisk siden det er høy grad av bøyning i motsetning til i analytiske språk som for eksempel kinesisk med lite bøyning. Funksjonsord som preposisjoner og fastere ordstilling er mer framtrædende i analytiske språk enn i de syntetiske språkene. Derfor kan norsk regnes som et svakt syntetisk språk i motsetning til ungarsk (jf. Gram Simonsen, 2009b).

Når jeg går inn i elevteksten til I27K, vil jeg først se på syntaktiske avvik. Nektingsadverbialet *ikke* skal stå foran det finitte verbalet etter *at*- setninger, mens informanten plasserer nektingsadverbialet bak det finitte verbalet som er vanlig plassering av *ikke* i hovedsetninger. Her er fire eksempler for å illustrere dette grammatiske trekket:

1. [...] *at mulighetene de har nå er ikke en selvfølge;*
2. [...] *at disse mulighetene var ikke alltid der, [...].*
3. [...] *som har ikke rådet meg på forhånd om hva foregår i kroppen min.*
4. [...] *fordi han har ikke støttet meg.*

Disse fire eksemplene har nektingsadverbialet plassert bak det finitte verbalet. På grunn av at dette er leddsetninger, og ikke hovedsetninger blir nektingsadverbialet plassert feil. I eksempel nr. 2 skal tidsadverbialet *alltid* stå i midtfeltet ifølge NRG (jf. Faarlund et al., 1997:887). Tidsadverbialet *ikke* og stedadverbialet *alltid* skal stå etter hverandre før det finitte verbalet slik at det blir: [...] *ikke alltid der* [...]. I eksempel nr. 3 må relativpronomenet *som* stå etter spørrepronomenet *hva* slik at det blir: [...] *om hva som foregår i kroppen min*. De tre neste eksemplene illustrerer hvor komplisert plasseringa av setningsadverbialer kan være:

5. *Det vil si at hun skulle kanskje ikke klare å forestille seg.*
6. *At ikke alt er bare hvit og svart, [...].*
7. [...] *alle av oss som kan kanskje hjelpe [...].*

I eksempel nr. 5 kan setningsadverbialet *kanskje* stå foran nektingsadverbialet *ikke* og det modale hjelpeverbet *skulle* som med fordel kan byttes ut med *kunne* slik at det blir: [...] *at hun kanskje ikke kunne klare å forestille seg (det)*. Setningsadverbialet *kanskje* kan

plasseres flere steder i setninga ifølge NRG (jf. Faarlund et al., 1997:814). Alternativt kan *at*- setninga lyde som følger: [...] *at kanskje kunne hun ikke klare å forestille seg det*. Til slutt i setninga satte jeg inn determinativet *det* for at setninga skulle bli fullstendig. Setning nr. 6 har det fokuserende adverbialet *bare* som kan stå på flere plasser i setninga ifølge NRG (jf. Faarlund et al., 1997:915). Adverbialet *bare* kan stå før det finitte verbalet *er*, men etter nektingsadverbialet *ikke*, som må bytte plass med kvantoren *alt* ifølge NRG (jf. Faarlund et al., 1997:219), som her er samsvarsbøyd i intetkjønn, slik at det enten blir: *at alt ikke bare er hvitt og svart [...]* eller *at ikke alt bare er hvitt og svart [...]*. Den siste varianten har nektingsadverbialet *ikke* rett etter *at*- setninga. I eksempel nr. 7 står adverbialet *kanskje* bak det finitte verbalet *kan*, og disse to leddene må bytte plass for at setninga blir korrekt. Ved at adverbialene kan ha ulike plasser, men ikke helt fri plassering, kan være vanskelig for informanten som har et morsmål med mange kasus og relativt fri ordstilling.

Det kan være interessant å trekke inn to av de ukorrekte svarene i spørreskjemaet når det gjelder kategorien syntaks, for å sammenlikne med elevteksten. Informanten svarer at setning nr. 9 (Det sies at hun ikke var vakker) er ukorrekt. I dette eksemplet er det en *at*- setning og nektingsadverbialet *ikke*, som informanten også har avvik på i elevteksten. I tillegg mener informanten at setning nr. 10 (Når brødrene til Aud ville ikke hjelpe henne, gikk hun selv og gjorde det) er korrekt. Også her er det nektingsadverbialet i leddsetninga som kan være vanskelig. Dette er noen av hovedtrekkene når det gjelder syntaksen hos denne informanten.

I den videre framstillinga vil jeg se på noen typiske morfologiske trekk som er avvikende i elevteksten. Teksten har eksempler på avvik når det gjelder dobbelt bestemmelse og samsvarsbøyning av possessiver og adjektiv med substantivet. Når det gjelder verbbøyning, er det å skille preteritum og perfektum noe informanten strever med, og har flere morfologiske feil i denne kategorien i elevteksten. Her er fire eksempler på avvik i bestemthet, kjønn og tall:

1. *I denne diktet [...]*.
2. *[...] de mennesker [...]*.
3. *Andre siden av muren.*
4. *Andre gang [...]*.

I disse eksemplene skal det være dobbelt bestemmelse med determinativer som skal stå til substantivet i bestemt form entall eller flertall. Eksempel nr. 1 må ha determinativet *dette* siden substantivet *diktet* står i bestemt form i intetkjønn. Eksempel nr. 2 skal ha substantivet i bestemt form flertall, *menneskene*. Determinativet *den* mangler i eksempel nr. 3 og nr. 4. I tillegg skal substantivet *gang* stå i bestemt form entall, *gangen* i eksempel nr. 4. Videre handler eksemplene under om samsvarsbøyning av possessiver og adjektiv med substantiv:

1. [...] *trenger vårt hjelp*.
2. [...] *6 år gammelt*.
3. [...] *en vakkert strand der* [...].
4. *Jeg bodde i et liten hus i Israel* [...].
5. [...] *det var meningsløs*.

I27K bruker intetkjønnsforma av possessivet *vårt* i eksempel nr. 1 og possessivet er foranstilt. Gunleivsen (2012:85) hevder at foranstilt possessiv sammen med ubestemt form er å foretrekke i Kristiansand. I eksempel nr. 2 og nr. 3 bruker informanten intetkjønnsforma av adjektivene *gammelt* og *vakkert*, og hankjønnsforma *liten* i eksempel nr. 4. Derimot i eksempel nr. 5 skriver informanten hankjønnsforma **meningsløs* der adjektivsforma skulle stått i intetkjønnsforma *meningsløst*. Det er fordi determinativet *det* samsvarer med intetkjønnsforma av adjektivet etter. Både når det gjelder bestemthet og samsvarsbøyning viser eksemplene at kjønn er en vanskelig grammatisk kategori for I27K. Det kan tyde på at kjønn er et vanskelig trekk i norsk, men samtidig en kategori som ikke finnes i morsmålet ungarsk.

I spørreskjemaet har I27K krysset av at den ugrammatiske setninga nr. 23 (Det var en samtale mellom faren og sønn) er korrekt. Her er det den grammatiske kategorien bestemthet som byr på problemer akkurat som i elevteksten. Informanten krysser derimot av for at setning nr. 28 (Dette kan være et grunn) er feil og svarer rett på setningene som omhandler kjønn i spørreskjemaet i motsetning til i elevteksten der feil i denne grammatiske kategorien forekommer. I de neste eksemplene fra elevteksten til I27K dreier det seg om å skille verbtidene preteritum og perfektum, noe som informanten har flere avvik på i elevteksten:

1. *Det hun ikke fortalt meg [...].*
2. *Jeg fikk mensen for første gang da jeg var på skolen. Alle andre har merket blodet på boksen min før meg.*
3. *Bestevennen min har forlovet seg med en jente fra en rikere familie. Det var da jeg har merket at følelsene mine for han var litt mer enn vennlige.*
4. *Så jeg har ventet. Jeg ventet og ventet og ventet.*
5. *[...] var jeg rivet i to.*
6. *[...], da alle var i huset var i dypt søvn. Da har jeg pakket [...].*

Informanten blander disse sammensatte verbalformene flere steder i teksten. Første eksempel mangler hjelpeverbet *har*, men har partisippforma *fortalt*. Informanten kan ha tenkt å skrive preteritumsforma *fortalte*, og har derfor utelatt hjelpeverbet. I eksempel nr. 2 skriver informanten preteritum i den første setninga og perfektumsforma i den neste setninga. I denne sammenhengen er det mest naturlig at verbbygninga skulle stått i preteritum. Eksempel nr. 3 har partisippforma *har forlovet seg* i den ene setninga, tidskonjunksjonen *da* i den neste setninga og perfektum partisippforma *har merket*. Videre i setninga står verbet *var* i preteritum. Informanten blander verbformene om hverandre. I eksempel nr. 4 er det den samme feilen som går igjen. Først står perfektum partisippforma *har ventet*. I den neste setninga bruker informanten preteritumsforma *ventet* hele tre ganger. Verbet *å vente* har lik preteritums- og perfektum partisippform. Eksempel nr. 5 er også en sammensatt verbalform med hjelpeverbet *var* og hovedverbet **rivet* som skulle stått i den riktige partisippforma *revet*. Eksempel nr. 6 har preteritumsforma av verbet *var* og neste setning har perfektum partisippforma *har pakket*.

Eksempler på blanding av preteritum og perfektum partisippformer forekommer ofte i denne teksten. Akkurat det kan tyde på at informanten har problemer med å se forskjell på verbformene preteritum og perfektum partisipp. For å forsterke denne påstanden, kan vi se på to relevante eksempler i spørreskjemaet der informanten hevder at setning nr. 17 (Jeg har lest på prøven siden forrige onsdag) og setning nr. 19 (Har han brukt flere andre virkemidler?) er feil. De to neste eksemplene viser svak verbbygning med endelsen *-te* i preteritum der det skulle vært *-t*:

1. *[...] den andre delen av meg holdte på å planlegge flyktingen min.*

2. [...] jeg falte.

Informanten bruker den svake endelsen *-te* i verbbøyninga av verbene **holdte* og **falte* i preteritum. Brautaset (2009:169) kaller slike feil for *overgeneraliseringer*, siden informanten bruker den svake bøyninga til *e*- verb på disse sterke verbene som skulle hatt preteritumsformene *holdt* og *falt*. I27K har flere typer rettskrivingsfeil som dobbel konsonant, manglende vokaler i slutten av ord, vokalen *u* blir til *o*, stumme konsonanter, og sammensatte ord. Her er først noen eksempler på manglende dobbel konsonant:

1. [...] vil ikke nyte sjansen [...].
2. At ikke alt er bare hvit og svart [...].
3. Det var et hul i en av sidene i huset [...].

Eksempel nr. 1,2 og 3 mangler dobbel konsonant i ordene **nyte*, **hvit* og **hul*. Går vi derimot til spørreskjemaet, ser vi at i setning nr. 36 (Den gamle manen har skjegg og bart) har informanten rettet ordet **manen* med enkel konsonant til den korrekte forma *mannen*. I 27K har også I27K rettet ordet **tallen* setning nr. 34 (Han holder denne tallen undermiddagen) til den korrekte forma *talen*. I tillegg vil jeg nevne at ordet **utrykke* i setning nr. 31 (Teksten er skrevet for å utrykke takknemlighet for støtten under krisen) også blir rettet til den doble konsonanten, *uttrykke*. Informanten klarer dermed å finne ord med dobbel konsonant i spørreskjemaet, men gjør flere feil av denne typen i elevteksten sin. De fem neste eksemplene viser manglende trykklett *-e* på slutten av ord og feil vokal:

4. [...]et tepp[...].
5. Jeg visst ikke hva det var [...].
6. Jeg gikk forsiktig, sakt [...].
7. [...] ta være på dem [...].
8. Tredje, fjære [...].

Eksemplene nr. 4, 5 og 6 mangler trykklett *-e* i slutten av ordet i *teppe*, *visste* og *sakte*. Vokalene *æ*, *ø* og *å* er sjeldne i språk. Ungarsk har vokalen *ø*, men ikke *æ* og *å* (jf. Theil,

2009). Eksempel nr. 7 og nr. 8 har ord skrevet med vokalen *æ* som **ta være på dem* og **tredje, fjære*. Ordenstallet *fjerde* skrives med vokalen *-e*, men har også en stum *-d*. *Ta vare på* likner en del på *være* og ordene uttales nokså likt.

I eksempel nr. 9 nedenfor blir substantivet *buksen* skrevet **boksen* som har en annen betydning. Siden ordet *bukse* uttales med vokalen *-o* kan det tyde på at informanten mener ordet også skal skrives slik. Det siste eksempel nr. 10 handler om det sammensatte ordet **tomat suppe* som er særskrevet:

9. [...] blodet på boksen min før meg.

10. De kalte meg for tomat suppe siden da.

Brautaset (2009:178) kaller sammensatte ord for markerte leksikalske trekk i norsk. Dette trekket som også er sjeldent i verdens språk kan dermed være vanskelig å beherske. Elevteksten har som vist ovenfor ulike eksempler på avvik i rettskrivinga. Ser vi derimot på spørreskjemaet, har I27K kun to avvik. Den korrekte setninga nr. 35 (I dag er det moderne for menn med skjegg og bart), har informanten krysset av som feil, og rettet adjektivet *moderne* til **modern*, altså den engelske forma. I setning nr. 39 (Faren sporte om hvordan sønnen hadde det) har informanten rettet verbet **sporte* til den korrekte forma *spurte*. Her ser vi også et eksempel på at informanten har korrekt svar i spørreskjemaet, men gjør tilsvarende feil i elevteksten i eksemplet **bokse*. Det andre avviket i spørreskjemaet, er setning nr. 40 (Mange driver med sport på fritiden). Informanten har rettet preposisjonen *på* i denne setninga til *i fritiden*. Begge deler er mulig på norsk. Ungarsk er som sagt et kasusspråk og mangler preposisjoner. Preposisjoner regnes også som et markert grammatisk trekk i norsk (jf. Brautaset, 2009:177).

4.2.2.8 Informant I29M med persisk som morsmål

Informant nr. 29, I29M er en mann fra Iran som har persisk som morsmål. Botida har han oppgitt til å være fra april 2009. Persisk er et SOV- språk som tilhører den iranske greina i den indoeuropeiske språkfamilien (jf. Engen og Kulbrandstad, 2004:143). Ifølge Thiesen (2009), er betegnelsen persisk eller farsi i Iran, mens i Afghanistan betegnes språket som dari. Språket er flekterende og har suffikser lagt til rota av ordet. Likevel

har persisk mistet mye av substantivbøyninga og verbbøyninga i motsetning til andre iranske språk. Norsk og persisk har noen av de samme mulighetene for sammensetninger og avledninger. Persisk bruker funksjonsord og leddstilling, har en del bøyning som på norsk og kan av den grunn kalles et svakt syntetisk språk ifølge Engen og Kullbrandstad (2004:143). Persisk har ofte subjektløse setninger og mangler inversjon i motsetning til norsk der verbet må stå på andre plass eller V2- plassen om et annet setningsledd kommer foran og subjektet kommer bak verbalet (jf. Engen og Kulbrandstad, 2004:143). I persisk vil subjektet stå før verbalet selv om det kommer et annet ledd foran. Språket har ubestemt artikkel markert som et suffiks, altså etter substantivet, men ingen bestemt artikkel. Verbene samsvarer med subjektet i kjønn og tall og har presens og preteritum ifølge Næss (2011:253). Substantivene bøyes i entall og flertall, men har ikke grammatisk kjønn. Persisk har kun kasusbøyning i akkusativ ved bestemte objekter, men ikke ubestemte. Språket har preposisjoner. Et prefiks på verbet viser nekting. Det vil si at tre foranstilte morfemer *-ne*, *-ni* eller *-ma* står foran substantivet ifølge Kwak (2010:622). I Engen og Kulbrandstad (2004:143) står nektingsprefikset *-næ* som i eksemplene *didæm* som betyr *jeg så* og *nædidæm* som betyr *jeg så ikke*.

Først vil jeg se på syntaksen i elevteksten til I29M. Ifølge Engen og Kullbrandstad (2004:144) vil minoritetsspråklige med persisk som morsmål ha problemer med inversjon av subjektet og verbalet når et annet ledd enn subjektet kommer foran i setninga. Informanten gjør flere slike avvik i elevteksten og her tre eksempler:

1. [...] og hvis andre har dårlig i livet det er ikke mitt problem.
2. Fordi uten kjærlighet vi har ikke inderlighet til å gjøre noe godt for samfunnet.
3. På andre siden det var en gruppe [...].

Etter leddsetningene i eksempel nr. 1 og nr. 2 unnlater informanten å invertere. *Underinvertering* som Hagen (1992:33) kaller manglende invertering, forekommer oftere når tyngre ledd som for eksempel leddsetninger, står som førsteledd. Hagen (1992:34) viser til et eksempel som likner eksempelsetning nr. 3 ovenfor: **På grunn av dårlig helse, Arna er hjemme*. Førsteleddet er langt og informanten glemmer å invertere når det som skal inverteres kommer lenger bak. Konteksten og innholdet kan også ha innvirkning på om informanten underinverterer. De to neste eksempelsetningene er

interessante å se nærmere på. Informanten har spørresordstilling etter det interrogative pronomenet i eksempel nr. 4, men mangler denne ordstillinga i eksempel nr. 5:

4. *Diktet fokuserer på forskjellige mellom menneskesituasjoner i verden og hvor egoistisk kan man være i forhold til andre mennesker.*
5. *Hvorfor alle liker de som har kjærlighet og gjøre nyttig ting for andre?*

Hagen (1992:30) gir eksempler på at *overinvertering* kan forekomme etter interrogative pronomen som i eksempel nr. 4. Informanten bruker ordstillinga som er vanlig i spørresetninger med verbalet *kan* før subjektet *man*. Når spørresetninga står etter hovedsetninga, gjør den seg avhengig av denne, og inversjon forekommer ikke. Hagen mener at man samtidig må se på ordstillinga i spørrende hovedsetninger. I eksempel nr. 5 har derimot informanten plassert subjektet *alle* før verbalet *liker*, og unnlatt å invertere i den spørrende hovedsetninga. Dermed kan vi se setning nr. 5 som et eksempel på *underinvertering*. De neste fem eksemplene handler om at verbet på stå på andre plass i setninga på norsk, mens subjektet må stå foran verbalet selv om et ledd kommer foran på persisk. Derfor kan eksemplene tyde på at inversjon kan være vanskelig:

6. *[...] for å ha mer man kan gjøre mange uetiske ting og blir til en egoistisk vesen.*
7. *Derfor vi elsker og liker alle de store mennesker i historie [...].*
8. *Derfor mennesket kan forstå begreper av godt og ondt [...].*
9. *[...] derfor Sartre (franske eksistensial filosofen) anklaget seg selv for andre verdens krig.*
10. *[...] kan gi mening til vår handling og mening til livet og på den måten vi kan bygge vår liv bedre [...].*

Eksempelsetning nr. 6 har det lange førsteleddet *for å ha mer*, først i setninga, og det kan øke sjansen for at informanten unnlater å invertere verbalet *kan* før subjektet *man* (jf. Hagen, 1992:34). I tillegg inneholder setninga en sammensatt verbalform med både finitt og infinitt verbal der subjektet skal stå mellom det finitte og det infinitte verbalet. Eksempel nr. 7, 8 og 9 har et annet førsteledd enn subjektet og må derfor ha verbalet på

andre plass. I eksempel nr. 8 må imidlertid det infinitte verbalet *forstå* stå etter subjektet *mennesket*, slik at det blir *derfor kan mennesket forstå* [...]. Eksempel nr. 10 har førsteleddet *på den måten* etter konjunksjonen *og*. Da må det finite verbalet komme før subjektet og det infinitte verbalet slik at det blir *og på den måten kan vi bygge* [...].

På persisk uttrykker et prefiks på verbet negasjon ifølge Engen og Kullbrandstad (2016:143). Ut i fra dette grammatiske trekket skulle en kanskje tro at informanten ville plassere nektingsadverbialet før det finite verbalet. Informanten plasserer imidlertid nektingsadverbialet *ikke* etter det finite verbalet når det kommer et setningsledd før:

1. *Det betyr at noen av oss vil ikke stemme* [...].
2. *For det første må jeg si at økonomien i seg selv er ikke noe negativt.*
3. *Men fordi de har ikke mulighet å bli rik, må de leve alltid i fattigdom?*

I de tre første eksemplene har informanten brukt plasseringa av nektingsadverbialet bak verbalet som i en hovedsetning, og ikke en leddsetning der nektingsadverbialet skal stå før det finite verbalet. At informanten bruker plasseringa av adverbialet *ikke* som gjelder i hovedsetninger, kan tyde på at det er målspåket, altså norsk som er utgangspunktet for feiltypen heller enn persisk som har negasjon som et prefiks i tilknytning til verbet (jf. Brautaset, 2009:169). Her er noen flere eksempler som belyser bruken av negasjon:

4. [...] *våre bekymringer er ikke handler om andre* [...].
5. [...] *vi ikke kan si* [...].

I eksempel nr. 4 har informanten plassert *ikke* bak det finite verbalet *er*, men foran verbalet *handler*. Da eksemplet *våre bekymringer handler ikke om*, må utelate verbet *å være*, her i presens, må nektingsadverbialet *ikke* stå bak verbalet *handler*. I eksempel nr. 5 har informanten brukt ordstillinga til leddsetninger med å plassere *ikke* foran det finite verbalet. Siden dette er en del av en hovedsetning, må nektingsadverbialet stå bak det finite verbalet *kan*.

Den tredje feiltypen innenfor syntaks som går igjen i elevteksten, er bruken av subjektløse setninger som ofte forekommer i persisk. Eksempel nr. 1 mangler subjekt, slik noen av de andre eksemplene også viser:

1. *Handler om kjærlighet? Handler om å ha bedre økonomien? Handler om å være lykke?*
2. *Men liker ikke egoistiske folk?*
3. *Så lenge jeg har gøy og kose, bryr meg ikke om at det finnes millioner fattige og sultne i verden, bryr meg ikke om å finnes mange døde barn i Meditaranean havet.*
4. *En egoistisk tenkning vil svare, det er ingenting kan jeg gjøre [...].*
5. *[...] når hvert individelt har bra [...].*

Eksempel nr. 1 og 2 inneholder spørsmål uten subjekt. Det innholdsløse subjektet *det* må være med i eksempel nr. 1 selv om eksemplet består av flere interrogative setninger. Eksempel nr. 2 mangler subjektet etter det finite verbalet *liker* og før nektingsadverbialet *ikke*. Eksempel nr. 3 mangler flere ledd, både subjekt og objekt: *Så lenge jeg har det gøy og koser meg, bryr jeg meg ikke [...].* Objektet *det*, det refleksive pronomenet *seg* og subjektet *jeg*, må være med for at setninga skal bli mer fullstendig. Informanten utelater refleksivforma til det refleksive verbet *kose seg*. I de to neste leddene har informanten utelatt subjektsforma *jeg*, men har med objektsforma *meg*. Ofte kan infinitivkonstruksjonen erstatte nominale leddsetninger, men her har de ikke samme funksjon. Informanten skriver **å finnes*, og hvis en setter inn en *at*- setning foran determinativet *det*, vil det bli som følger: [...]. *at det finnes mange* [...]. Det fjerde eksemplet mangler subjektet fordi en lurte på hvem som vil svare og informanten skriver: *en egoistisk tenkning* som er en form for besjeling av tenkningen. Subjektet kan derimot være: *En som tenker egoistisk* [...]. Det neste leddet i den samme setninga har inversjon, men her skal det ikke være et skifte av subjekt og verbal, men en vanlig setningsrekkefølge: [...]. *det er ingenting jeg kan gjøre* [...]. I eksempel nr. 5 er subjektet adjektivet *individelt*, men skulle vært substantivet *individ*. I tillegg mangler setningsleddet objekt i form av determinativet *det* i uttrykket *har det bra*.

Når det gjelder den grammatiske kategorien syntaks i spørreskjemaet, har I29M rettet den korrekte setninga nr. 3 (I to år har jeg gått på norskopplæring), til **I to år jeg har gått* [...]. I tillegg har informanten krysset av for at setning nr. 4 (I flere år jeg har

prøvd å lære meg norsk) er riktig, mens derimot setning nr. 7 (Likevel leser han flere bøker i året enn gjennomsnittet) er feil. Inversjon og plassering av verbet på andre plass i norsk, er et markert trekk (jf. Brautaset 2009:173). Både eksemplene i spørreskjemaet og i elevteksten kan tyde på det. I tillegg setter Brautaset (2009:177) opp en liste over markerte syntaktiske trekk, der inversjon kommer som det tredje mest markerte punktet, men først står subjektstvang som mest markert i norsk. Dette er det neste trekket jeg vil kommentere fra spørreskjemaet. Både setning nr. 13 (Ære og hevn står om i forskjellige sagaer) og setning nr. 15 (I vedlegget er snakk om Aud) krysser informanten av som korrekte. Det formelle subjektet *det* mangler i begge eksemplene, og i elevteksten til I29M er det flere eksempler på dette avviket. Morfologisk forekommer avvik i kjønn og tallbøyning i substantivet, bestemthet og dobbelt bestemmelse og verbbøyning i tempus som de mest frekvente i elevteksten til IM29:

1. [...] og leve en enkelt liv som oss.
2. Mennesket blir til et slav [...].
3. [...] og blir til en egoistisk vesen.
4. En uekte liv [...].
5. Dette er en katastrofe fenomen.
6. En sitat fra teksten:

Informanten bruker den ubestemte artikkelen i hankjønn der det skal være intetkjønn i alle eksemplene unntatt i eksempel nr. 2 der hankjønnordet *slave* får den ubestemte artikkelen i intetkjønn. Eksemplene nedenfor handler om bestemthet og dobbelt bestemmelse som er et trekk som informanten behersker i mindre grad, og jeg har valgt ut et noen typiske eksempler fra elevteksten:

1. Og teknologien gjøre at mennesket kan styre ytte verden.
2. Moderne verden er handler om [...].
3. Norge er beste land [...].
4. Denne valg [...].
5. Derfor vi elsker og liker alle de store mennesker i historie [...].
6. [...] å ha mer teknologien, [...].

7. *Jeg har lest en nyheter at en familie i Norge har gitt sinn leilighet til en flyktning familie for å bo gratis.*

Informanten har i varierende grad bestemthet innarbeidet i språket. I det første og det andre eksemplet har informanten korrekt skrevet substantivet *verden* med den bestemte etterhengte artikkelen i begge eksemplene, men mangler determinativet *den*. Eksempel nr. 3 og nr. 4 har verken den bestemte artikkel eller determinativet i setningsleddet *det beste landet* og *dette valget*. I det femte eksemplet skal det være flertallsbøyning av substantivet *menneskene* i bestemt form fordi determinativet *de* står foran og krever dobbelt bestemmelse. Informanten har skrevet substantivet i flertall, men ubestemt form. Dessuten skal det være inversjon etter det foranstilte adverbialet *derfor* på grunn av at verbalet skal stå på V2- plassen og da må det finitte verbalet stå før subjektet som kommer etter. Eksempel nr. 6 har informanten skrevet substantivet *teknologien* i bestemt form der det skal stå i ubestemt form sammen med mengdeordet *mer teknologi*. Siden substantivet ikke lar seg telle i enheter, må det stå i ubestemt form. Eksempel nr. 7 har den ubestemte artikkelen *en* foran substantivet *nyheter* i ubestemt form flertall. Informanten må i denne sammenhengen bruke den ubestemte artikkelen og substantivet i entall slik at det blir *jeg har lest en nyhet om*. Dette kan begrunnes med at informanten har beskrevet en helt konkret nyhet til forskjell fra om han hadde lest nyheter mer generelt. I den videre framstillinga har informanten avvik i verbbyggingen i tempus, men også i sammensatte verbalformer, og her er noen eksempler:

1. *[...] er heldige for fødte i en velferd situasjon og ikke i krig eller sult, jeg kunne være i sammen situasjon.*
2. *Hvis ingen tenker å hjelpe sin nabo, da blir verden til et egoistiske situasjon, en verden som alle tenke på seg selv og andre blir bare en tjeneste for meg.*
3. *Alle mennesker bli født like, men de forandre seg gjennom livet.*
4. *[...] hvis alle tenker sånn og gjøre sånn [...].*

Det første eksemplet mangler først og fremst subjektet *de* og den sammensatte verbalforma *er født i [...]*. Substantivet **velferd situasjon* kan erstattes med *et velferdssamfunn* som passer bedre i denne sammenhengen og substantivet må samskrives. Den siste delen av setninga kan skrives slik: *og jeg kunne vært i samme*

situasjon eller *i den samme situasjonen*. Her må vi bruke supinumsforma *vært* siden den står sammen med det modale hjelpeverbet *kunne*. I tillegg til verbformene mangler setninga tekstbinding med bindeordet *og*. I eksempel nr. 2 må preposisjonsuttrykket *tenke på* bøyes i presens som *tenker på*. I tillegg er preposisjonen *på* utelatt i uttrykket *tenker å hjelpe* i starten av setninga, men tatt med i uttrykket **alle tenke på seg selv*. I uttrykket *verden til et egoistiske situasjon*, må setningsleddet skrives om og samsvarsbøyes til *et egoistisk sted*, og da stemmer den ubestemte artikkelen *et*. Eksempel nr. 3 må ha verbforma *blir født* der supinumsforma blir stående, mens hjelpeverbet *blir* skal stå i presens. I tillegg skal verbforma *forandre* som står i infinitiv, skrives i presensforma *forandrer seg gjennom livet*. Det fjerde eksemplet har verbbøyning i presens og informantene skriver *tenker sånn og gjøre sånn*. Det uregelrette verbet *å gjøre* har presensforma *gjør* som skal være det korrekte i denne setninga. Bruken av adverbet *sånn* er et ord som går igjen i elevteksten som substitutt for et mer variert ordforråd. Ordet brukes også i stedet for artikkel foran substantiv, som i eksemplene til Hårstad og Opsahl (2013: 123): *eller så tar jeg sånn [...] polarbrød* eller *[...] lager sånn min egen pizza[...]. [...] så lager sånn min egen pizza eller noe sånn [...]*.

Bruken av *sånn* er økende i norsk språk ifølge Lie (2008:93). Han har sett nærmere på forekomsten av *sånn* i talemålet i Oslo kalt NoTa.¹⁹ Er informantene usikre på noe når det gjelder forholdene eller selve ordforma, kan ordet *sånn* bli brukt. Det kan være relevant å spørre seg om denne bruken av *sånn* kan overføres til skriftspråket. Når informantene skriver egne meninger som kan ha trekk av talespråket i skriftspråket, kan det ha betydning. I eksemplet kan akkurat det være tilfelle siden informantene både bruker verbene *å tenke og å gjøre* med det ubestemte pronomenet *alle*. En kan tenke seg at han inkluderer seg selv når han skriver at *alle tenker sånn og gjør sånn*.

Når det gjelder kategorien morfologi i spørreskjemaet, gjør informantene feil i setninger med bestemt form, dobbelt bestemmelse og kjønn. Eksempel nr. 23 (Det var en samtale mellom faren og sønnen), setning nr. 25 (Man velger beste oppdragelse for barna sine) og setning nr. 26 (Sagakvinnen hadde en dårlig ettermæle), krysser informantene av som korrekt. Både genus og bestemthet er kategorier som Brautaset (2009: 177) lister opp som markerte eller sjeldne i norsk. Informantene gjør feil i disse

¹⁹Norsk Talemålskorpus (NoTa) er talespråk fra 166 personer i Oslo- området (jf. Lie, 2008: 93).

kategoriene gjennom hele elevteksten. I denne gjennomgangen av elevteksten til I29M vil jeg avslutte med noen eksempler på avvikende rettskriving:

1. [...] *hva andre tenker om mine klar og håret mitt.*
2. [...] *mest nytte som mulig [...].*
3. *Gratis skol og sykehus.*
4. [...] *bryr meg ikke om å finnes mange døde barn i Meditaranean havet.*
5. *Å ha et godt liv handler også om våre handlinger i hver dagen og våre måler.*
6. [...] *og folk her er ikke sulten og har et sted å bø, [...].*

I det første eksempel blir vokalen *-æ* i *klær* erstattet med vokalen *-a* som i eksemplet *klar*, noe som er verdt å stoppe litt opp ved siden persisk faktisk har vokalen *-æ* ifølge Næss (2011:251). Det kan være så enkelt at vokalene uttales litt ulikt og at informanten ikke har fått med seg *æ*-en i ordet og trodd det skulle være en *-a*. Det neste eksemplet er dobbel konsonant som er blitt enkel i ordet *nytte* som er et verb, som i eksemplet *å nytte ferien*. *Nytte* som har en helt annen betydning, nemlig *å være til nytte* er det korrekte verbet her. Eksempel nr.3 mangler trykklett *-e* i *skole*, men informanten har fått med en *-e* i *sykehus*. I det fjerde eksemplet er det ordet *Middelhavet* som mangler i vokabularet og informanten bruker ordet **Meditaranean*, som kan være påvirkning fra engelsk. Til slutt i setninga står substantivet *havet* i intetkjønn og kan være et oversettelseslån fra *Mediterranean Ocean* på engelsk (jf. Uri, 2013). Eksempel nr. 5 er en særskriving av et sammensatt ord **hver dagen* som må skrives *hverdagen*. Dette er som tidligere nevnt, et vanlig avvik også hos norske morsmålsbrukere. Substantivet *mål* i intetkjønn har flertallsbøyninga *mål*, og derfor må det bli *våre mål* eller i bestemt form *målene våre*. Det siste eksemplet handler også om en av de særnorske vokalene *æ*, *ø* eller *å*. *O*-en har blitt til *ø*, *å bø*. Substantivet har korrekt ubestemt artikkel *et sted*. Den første delen av setninga handler om samsvarsbøyning av adjektivet *sulten* med substantivet *folk* i flertall. Da blir det som følger: [...] *og folk her er ikke sultne [...].*

I spørreskjemaet har informanten svart at setning nr. 31 (Teksten er skrevet for å utrykke takknemlighet for støtten under krisen) er riktig. Som i elevteksten ser ikke eleven den manglende doble konsonanten. Flere eksempler på avvik når det gjelder manglende dobbel konsonant er setning nr. 36 (Den gamle manen har skjegg og bart) og

nr. 37 (Tak for maten). Det siste eksemplet er interessant fordi flere av informantene i materialet har gjenkjent dette uttrykket som ukorrekt, men ikke I29M.

4.3 Oppsummering av undersøkelsen

I dette kapitlet har jeg sett på resultatene i spørreundersøkelsen og i elevtekstene og sammenliknet disse i de grammatiske kategoriene syntaks, morfologi og rettskriving. Jeg ville prøve å finne ut i hvilken grad de feiltypene jeg undersøkte i spørreskjemaet var mulig å gjenkjenne i elevtekstene. Det var en tendens til at elevene svarte riktig på om eksempelsetningene i spørreskjemaet var korrekte eller ukorrekte med noen unntak som skilte seg ut. Disse har jeg kommentert nærmere i kapittel 4.4.1 i de ulike grammatiske kategoriene syntaks, morfologi og rettskriving.

I elevtekstene er det feiltyper som går igjen hos informantene i flere av de samme språklige kategoriene syntaktisk og morfologisk. I kategorien rettskriving er feiltypene mindre entydige og vanskeligere å kategorisere selv om noen tendenser peker seg ut. Markerthetshypotesen til Eckman (1996:197) som sier noe om utbredelsen av et grammatisk trekk i verdens språk, er relevant i denne sammenhengen. Det er de markerte og sjeldne grammatiske trekkene i norsk som går igjen som feiltyper i språkbruken i elevtekstene hos informantene. Slike markerte trekk som blant annet leddstilling, subjektstvang, bestemthet, kjønn og dobbel konsonant er vanskeligere å tilegne seg i norsk enn mindre markerte trekk (jf. Saarik, 2006:246–247). I framstillinga videre vil jeg oppsummere med et par eksempler i hver kategori i spørreskjemaet og sammenlikne med språkbruken i elevtekstene.

Når det gjelder den grammatiske kategorien syntaks i spørreskjemaet, avviker resultatene når det gjelder ordstilling og plassering av nektingsadverbialet *ikke* i setning nr. 10 (Når brødrene til Aud ville ikke hjelpe henne, gikk hun selv og gjorde det). Flertallet av informantene svarer at setninga er korrekt skrevet, og resultatene kan tyde på at informantene bruker leddstillinga i norske hovedsetninger med nektingsadverbialet etter det finitte verbalet som utgangspunkt for at de svarer slik. Et annet eksempel som understøtter denne påstanden, er setning nr. 9 (Det sies at hun ikke var vakker) der over en tredjedel av informantene mener at denne korrekte setninga er feil. Her kan det være plasseringa av nektingsadverbialet *ikke* før finitt verbal som de mener er feil, og verbalets plassering. Det er også en tendens i elevtekstene at

informantene bruker hovedmønstre i målspråket norsk framfor mønstre i eget morsmål. Et eksempel er plassering av nektingsadverbialet *ikke* etter det finite verbalet i leddsetninger. Både den arabiske og den spanske informanten plasserer nektinga etter verbalet, ikke før som grammatiske regler i både arabisk og spansk skulle tilsi. Et eksempel hos den arabiske informanten som viser akkurat dette er: **Det betyr at noen av oss vil ikke bry seg*. Det de derimot gjør som det foregående eksemplet viser, er å bruke hovedmønsteret i norske helsetninger der nektingsadverbialet står etter det finite verbalet og da ville setninga sett slik ut: **Noen av oss vil ikke bry seg*. Informantene med dari, persisk, latvisk og ungarsk plasserer også nektingsadverbialet etter det finite verbalet i leddsetninger, og ut i fra disse funnene i undersøkelsen kan en si at dette grammatiske trekket er vanskelig for andrespråksinnlærere, og da bruker de hovedreglene på norsk i større grad enn reglene på morsmålet.

Et annet syntaktisk eksempel som går igjen i elevtekstene, er manglende inversjon. Morsmålene representert i undersøkelsen har friere ordstilling enn den norske, men i ulik grad. Leddenes plassering som markerer den grammatiske funksjonen og rekkefølgen i setninga, er markert og rigid på norsk. Kompliserte regler og lange setninger bestående av underordnede leddsetninger og kompliserte førsteledd, fører i større grad til manglende inversjon, noe også undersøkelsen min viser (jf. Hagen, 1992:33–34).

Subjektstvang er også et markert og sjeldent trekk i norsk (jf. Brautaset, 2009:177). Flere av morsmålene i undersøkelsen kan derimot utelate subjektet som for eksempel arabisk, persisk, spansk, polsk, og tigrinja. Den arabiske informanten utelater både subjekt og verbal i følgende eksempel: **Og der også både noen positive og noen negative sider*. Informanten med persisk utelater også subjektet i følgende eksempel: **Handler om kjærlighet? Handler om å ha bedre økonomien? [...]*. I denne undersøkelsen er det flest eksempler på at informantene utelater subjektet, og da kan det være vanskelig å påvise om de lar være å overføre subjektet fordi dette språklige trekket er sjelden i norsk eller fordi de har subjektløshet i sitt eget morsmål. Konseptuell transfer som handler om å overføre ulike konsepter eller mentale skjemaer mellom språk, kan være relevant å nevne i denne sammenhengen (jf. Jarvis og Pavlenko, 2008). Om subjektet kan utelates i førstespråket, vil det kanskje være naturlig at informantene overfører dette subjektløse skjemaet kognitivt til andrespråket norsk og utelater subjektet. Et funn i spørreskjemaet som kan tyde på akkurat dette er setning nr. 13 (Ære

og hevn står om i forskjellige sagaer) som mangler det foreløpige subjektet *det*. 41 % av informantene tror setninga er korrekt, mens 59 % finner ut at setninga er ukorrekt.

I kategorien morfologi svarer stort sett informantene korrekt på om eksempelsetningene er korrekte eller gale i spørreskjemaene. Jeg vil likevel trekke fram eksempelsetning nr. 23 (Det var en samtale mellom faren og sønn). Over halvparten av informantene har svart at denne setninga er skrevet korrekt. Her er det den grammatiske kategorien bestemthet og ubestemt og bestemt form som er problematisk. Dette er ifølge Brautaset (2009:177) et markert og vanskelig trekk i norsk. Jeg vil også trekke fram den morfologiske kategorien bestemthet i elevtekstene som samtlige informanter har avvik på. Makedonsk har etterhengt bestemt artikkel som norsk. Likevel bruker informanten ubestemt form der det skulle vært bestemt form på norsk i eksemplet **tid flydde fort [...]*. Morsmålene til flere av informantene har kategorien bestemthet i form av foranstilte determinativer som for eksempel på spansk og arabisk, mens somali har suffikser som markerer bestemthet. Russisk og polsk skiller derimot ikke mellom ubestemt og bestemt form og har ingen artikler som markerer ubestemt og bestemt form. Slik er det også i oromo. Selv om noen informanter har bestemthet som kategori og andre ikke, gjør samtlige informanter feil i denne grammatiske kategorien i språkbruken i elevtekstene uavhengig av hvilket morsmål de har.

Et annet eksempel det kan være interessant å trekke fram fra spørreskjemaene er setning nr. 28 (Dette kan være et grunn). Litt over halvparten av informantene svarer at setninga er ukorrekt, og hele 43 % av informantene mener at setninga er korrekt. Kjønn er en vanskelig kategori å lære seg (jf. Lie, 2005:35), og kategorien regnes som markert ifølge Brautaset (2009:177). Selv om flere av innlærerens morsmål har den grammatiske kategorien kjønn, er dette som sagt et markert og vanskelig trekk i norsk som også elevtekstene viser. Informantene strever med riktig ubestemt og bestemt form av substantivet, samt korrekt samsvarsbøyning. Et eksempel fra informanten med dari viser feil bruk av determinativet: **[...] og denne leserinnlegget [...]*. Informanten med tigrinja skriver: **et stat og *[...] vårt sitt hånd*. Her er det både feil bruk av ubestemt artikkel og samsvarsbøyninga er mangelfull. Det siste eksemplet jeg vil trekke fram er den spanske informanten som skriver: **[...] en kort budskapet [...]*. Informanten har feil ubestemt artikkel, men riktig etterhengt bestemt artikkel. Dette eksemplet sammen med andre eksempler i kapittel 4.2, viser hvor vanskelig dette grammatiske trekket må være siden eksemplene varierer såpass mye. Noen språk som russisk og makedonsk har tre

kjønn som norsk, mens arabisk, spansk og latvisk har to kjønn. Persisk og ungarsk har derimot ikke kjønn som grammatisk kategori. Det ser ut til at det har liten betydning om informantene kjenner til kjønn fra sine egne morsmål siden det er vanskelig å overføre denne kunnskapen til norsk både lingvistisk og konseptuelt. Det er fordi grammatisk kjønn og biologisk kjønn ikke alltid er sammenfallende, og regler som gjelder for bestemmelse av kjønn for eksempel på spansk vanskelig lar seg overføre til norsk.

Når det gjelder den grammatiske kategorien rettskriving, er resultatene i spørreskjemaene mindre entydige. Ord med dobbel konsonant kan være problematiske, og flere eksempler i spørreskjemaet viser nettopp dette. Jeg vil trekke fram eksempel nr. 37 (Tak for maten). Hele 87 % ser at denne setninga er feil skrevet i motsetning til setning nr. 38 (Taket er lekk) som bare 55 % av informantene krysser av som korrekt. Grunnen til dette resultatet mener jeg er at det første eksemplet nr. 37 er et fast uttrykk der informantene kjenner igjen ordbildet. Eksempel nr. 38 har betydelig lavere frekvens og er mindre kjent for informantene enn faste uttrykk de lærer utenat. Disse uttrykkene kan ikke endres og kalles rutineuttrykk (jf. Berggren og Tenfjord, 2003:175).

I elevtekstene er det flere eksempler på manglende dobbel konsonant. Den ungarske informanten skriver: *[...] vil ikke nyte sjansen og *At ikke alt er bare hvit og svart [...]. Den latviske informanten skriver: *Tekstens patosappel er [...]. Den spanske informanten overkompenserer dobbel konsonant i eksemplet: *Muren er åtte metter høy [...]. I eksemplet *[...] snil gut mangler den doble konsonanten i begge ordene. Det er også andre feiltyper i materialet, men jeg ville her fokusere på dobbel konsonant som også er et vanskelig grammatisk trekk hos førstespråksinnlærere i norsk.

5.0 KONKLUSJON

I denne framstillinga har jeg sett på språket til minoritetsspråklige elever i videregående skole i en spørreundersøkelse med eksempelsetninger informantene skulle krysse som korrekte eller ukorrekte, og sammenliknet med språkbruken i elevtekster i de grammatiske kategoriene syntaks, morfologi og rettskriving. Det ville være interessant å se i hvilken grad informantene gjorde de samme feilene i spørreskjemaene og i elevtekstene, og om det var en tendens til at informantene svarte mer korrekt i spørreskjemaene enn i elevtekstene. Kan disse resultatene gi oss noen svar på hvordan vi skal drive grammatikkundervisning og skriveopplæring for minoritetsspråklige i skolen? Hvis informantene viser en tendens til å svare mer korrekt på om ferdigproduserte setninger i spørreskjemaene er riktige eller gale enn i egenproduserte elevtekster, kan disse resultatene si oss noe om hvordan vi kan drive bedre skriveopplæring i skolen. Hovedtendensene i dette materialet vil jeg se nærmere på nå i den videre framstillinga.

5.1 Oppsummering av resultatene i spørreskjemaene og elevtekstene i undersøkelsen

Er det lettere å finne feil i andres tekster enn å skrive rett i egne tekster? Dette spørsmålet vil jeg i utgangspunktet svare bekreftende på. Når det gjelder spørreskjemaene har informantene stort sett svart korrekt på om eksempelsetningene er riktige eller gale både i kategorien syntaks og morfologi. Tendensene i kategorien rettskriving spriker derimot mer i spørreskjemaene og informantene svarer mindre entydig og har flere gale svar. I funnene i undersøkelsen i spørreskjemaene og elevtekstene, men også i teoridelen i kapittel 2 har jeg fokusert mest på kategoriene syntaks og morfologi og i mindre grad på rettskrivinga. Kategorien rettskriving er vanskeligere å sammenlikne typologisk siden trekkene og resultatene i denne kategorien er mindre entydige enn de syntaktiske og morfologiske trekkene (jf. Golden og Tenfjord, 2015: 189- 194). Studier i norsk andrespråksforskning har i nyere tid tatt for seg syntaktiske og morfologiske kategorier. I elevtekstene hadde derimot informantene avvik både syntaktisk og morfologisk i flere av de samme kategoriene som de hadde korrekt i spørreskjemaene. Det kan tyde på at det er enklere å finne feil i ferdigprodusert tekst enn å skrive korrekt selv, noe som jeg har bekreftet ovenfor.

Hypotesen om at informantene i større grad finner ut om ferdigproduserte setninger er riktige enn om setninger i egenprodusert tekst er det, stemmer i størst grad i de grammatiske kategoriene syntaks og morfologi og i mindre grad i kategorien rettskriving. I kapittel 4.3 skisserer jeg opp noen av unntakene i de ulike kategoriene syntaktisk, morfologisk og i rettskriving og sammenlikner med språkbruken i de samme kategoriene i elevtekstene.

Funn som kan være mer oppsiktsvekkende i denne undersøkelsen, er at feilene informantene gjør i elevtekstene ikke nødvendigvis skyldes morsmålet, men målspråket norsk. Dette kan jeg hevde på bakgrunn av språklige funn hos flere informanter som har bestemte grammatiske trekk som samsvarer med grammatiske regler i norsk, men som avviker fra morsmålet. Jeg viser noen eksempler her, men har også omtalt dette funnet i kapittel 4.3.

Både I17K med arabisk og I23K med spansk plasserer nektelsen *ikke* etter verbalet i leddsetninger i elevtekstene. Et morfosyntaktisk eksempel på en leddsetning som viser akkurat dette hos I23K er: **[...] at noen ganger politi er ikke med folk som trenger de [...]*. I spansk, men også i arabisk skal nektelsen stå foran i setninga. I spørreskjemaene flytter begge disse informantene nektingsadverbialet *ikke* etter det finite verbalet *var* i setning nr. 9 (Det sies at hun ikke var vakker) slik at de retter til **det sies at hun var ikke vakker*. Både spørreskjemaene og elevtekstene viser at begge informantene bruker et mønster der de plasserer nektingsadverbialet etter verbalet i leddsetninger. I kapittel 4.2.1.4 er det to eksempler på at I6M med dari i elevteksten plasserer nektingsadverbialet bak det finite verbalet i leddsetninger selv om nektelsen i dari skal stå foran verbstammen (jf. Husby, 2017: 46). Mønsteret i norske hovedsetninger er nettopp at nektelsen skal stå etter det finite verbalet, mens i norske leddsetninger skal nektelsen stå foran verbalet. Informantene I25K med latvisk og I27K med ungarsk følger også dette mønsteret, og dermed kan disse funnene tyde på at disse informantene bruker norsk som referanse og ikke morsmålet.

Richards (1971) introduserte begrepet *intralingvale feil* som var feiltyper grunnet målspråket som kan være relevant i denne sammenhengen. En kan ifølge Larsen- Freeman og Long (1992:58) skille mellom *intralingvale feil* som kan skyldes målspråket og *interlingvale feil* som kan bety påvirkning fra morsmålet. Berggren og Tenfjord (2003:52) omtaler *intralingvale feil* hos innlæreren som en "kreativ rekonstruksjon" som kan bety at regler i målspråket brukes på både hovedsetninger og

leddsetninger mer generelt som forrige eksempel viste med nektingsadverbialet. Denne feiltypen kalles overgeneraliseringer, som vil si at innlæreren bruker hovedregelen når han plasserer nektingsadverbialet uten å kjenne til forbehold på regelen når det gjelder plasseringa i leddsetninger (jf. Brautaset, 2009:169).

Når det gjelder kategorien bestemthet hos den spanske informanten I23K, står subjektet *politi* i ubestemt form, men skulle stått i bestemt form *politiet* akkurat som på spansk, men med foranstilt determinativ *la policia*. Spansk bruker i større grad bestemt form enn norsk, for eksempel på navn på skolefag, elver, fjell og hav (jf. Álvarez, 2014:8). Selv om begge språk har bestemthet, gjør altså informanten feil i denne kategorien. Arabisk har også bestemthet i form av både ubestemt og bestemt artikkel (jf. Næss, 2011:246). Likevel har elevteksten til I17K med arabisk flere avvik når det gjelder bestemthet, og det er nærmere beskrevet i kapittel 4.2.2.1. Informanten blander ubestemt artikkel i hankjønn og intetkjønn i elevteksten, men utelater ikke denne artikkelen som Mejdell (1990:77) hevder arabisktalende har en tendens til å gjøre. Et konkret eksempel fra elevteksten som viser både feil og riktig bruk av ubestemt artikkel i tillegg til feil bruk av bestemt form er: **Det å integrere seg i en ny samfunn som har en helt annerledes kultur og tradisjoner enn det som han er vant til i sitt hjemlandet [...]*. Eksemplet kan tyde på at informanten ikke utelater artikkelen, men heller kan ha problemer med å bestemme kjønn på substantivet ved å bruke feil artikkel.

Et morfologisk trekk som er vanskelig i norsk, er å skille preteritum og perfektum. Tigrinja har ikke verbforma perfektum partisipp ifølge WALS.²⁰ Mangel på tempus i morsmålet til I18K kan ha sammenheng med at hun har problemer med å se forskjell på de ulike verbtidene og skille preteritum og perfektum. Et eksempel som kan illustrere dette er: **Afrikanske røtter betyr at de Afrikanske menneske eller befolkning som er viktig i landet eller som spilte høy roll*. Informanten bruker her preteritumsforma *spilte*, men perfektum partisippforma *har spilt* kan passe bedre på grunn av at handlinga ikke er avslutta. Perfektumskategorien er ikke entydig og har ikke klare regler på norsk for den uttrykker flere forhold hevder Golden og Tenfjord (2015:191–192). I5K med somali har også gal verbbygning i følgende eksempel: **Uniformer gjøre at alle elevene ser ut likt og er dyrt å kjøpe*. Morfologisk er det verbbygning i infinitiv av verbet *gjøre*, som skal være presensforma *gjør*. I23K med spansk bruker verbformer i presens sammen

²⁰Language Tigrinya. Hentet fra http://wals.info/languoid/lect/wals_code_tig lastet ned 21.04.2017.

med det modale hjelpeverbet *vil*: *I dag jeg vil forteller deg en historie som jeg har hørte når jeg var i Israel [...].* Verbforma *hørte* står i preteritum sammen med hjelpeverbet *har*, men skulle hatt partisippforma *hørt*. På spansk må hjelpeverbet *ha* stå sammen med partisippforma *hørt*, og i dette eksemplet står også denne konstruksjonen riktig, men partisippforma er bøydd i preteritum (jf. Ladrero, 1990:88). I den grammatiske kategorien som verbbøyning er, har man i noen grad kunnet påvise transfer fra morsmålet til målspråket. Det kan være konseptuell transfer der informantene overfører tidsoppfatninger fra morsmålet som tempus i fortid og nåtid eller aspekt i form av avsluttede eller pågående hendelser. Overføringa skjer i større grad gjennom kunnskaper informantene har fra morsmålet inn i den norskkunnskapen de allerede har tilegnet seg (jf. Golden og Tenfjord, 2015:194).

Om det er likhetene som er drivkraften i språklæringa og da særlig den subjektive likheten innlæreren tror finnes mellom språkene, kan en tenke seg at overføring av verbbøyninger og tider kan virke som mer ulike for informantene i morsmålene tigrinja, somali og spansk og målspråket norsk. Dermed kan denne oppfatninga utløse feiltyper som eksemplene viser (jf. Golden og Tenfjord, 2015:195). Derimot kan overføring i form av *transfer to nowhere* som Kellerman (1995:142) kaller overføring basert på *null-relasjon* mellom språkene være overføring mer konseptuelt enn lingvistisk (jf. Ringbom og Jarvis, 2009:109). Konseptuell transfer kan ifølge Jarvis og Pavlenko (2008:139) framvise ulike tankeverdener i de forskjellige språkene når det gjelder tid. Norsk har tempus i form av fortid og nåtid, mens andre språk som somali har i tillegg til tempus, blant annet aspekt med pågående eller avsluttede hendelser og modus. Tigrinja har ikke verbforma perfektum partisipp som nevnt ovenfor. Spansk har en komplisert verbbøyning med fortidsforma perfektum og preteritumsformene for avsluttede handlinger *el pretérito indefinido* og fortidsforma *el pretérito imperfecto* (jf. Álvarez, 2014:49–53). Med en såpass forskjellig oppfatning av konseptet tid, kan det påvirke hva informanten overfører mellom språkene. Næss (2011:233) er også inne på at språklige kategorier som tid og skille mellom verb og substantiver i form av hendelser og objekter ikke er direkte overførbare fra morsmålet lingvistisk, men baserer seg på "utenomspråklige kategorier". Disse kategoriene trenger vi for å forholde oss til verden uavhengig av språk. Da kan de språklige kategoriene overføres mer kognitivt i form av konseptuell transfer (jf. Jarvis og Pavlenko, 2008:139).

I spørreskjemaet hadde I17K med arabisk flere feil i den grammatiske kategorien syntaks. Informanten har rettet setning nr. 3 med inversjon (I to år har jeg gått på norskopplæring) til en setning uten inversjon med rekkefølgen subjekt og verbal som er mønsteret i norske hovedsetninger. Dette mønsteret følger informanten opp med å gjøre om setning nr. 4 (I flere år jeg har prøvd å lære meg norsk), til **Jeg har prøvd i flere år å lære meg norsk*, som består av subjekt, verbal og adverbial som kan stå flere steder i setninga. Slik unngår hun inversjon av subjekt og verbal etter det adverbiale førsteleddet *I flere år [...]*. Inversjon kan være problematisk for de med arabisk som morsmål, noe som spørreskjemaet viser (jf. Mejdell, 1990:79). I elevteksten er det derimot lite avvik når det gjelder inversjon, og en av årsakene til det kan muligens være at informanten forsøker å unngå fenomenet nettopp ved å lage setninger uten inversjon slik foregående eksempel viste (jf. Golden og Tenfjord, 2015:193). Unngåing kan være vanskelige å påvise, men det er relativt få setninger med inversjon som kan tyde på at informanten kan ha unngått konstruksjonen i elevteksten.

Flere studier jeg refererer til i kapittel 2 viser at informanter kan unngå en bestemt konstruksjon, som for eksempel vietnamesiske innlærere som bruker genus mer korrekt enn både informanter med engelsk, nederlandsk, tysk og spansk, men unngår også kategorien mest (jf. Ragnhildstveit, 2009). Schachter (1974:210) gjorde en viktig studie av relativsetninger i engelsk, og fant ut at kinesiske og japanske informanter gjorde færre feil enn informanter med persisk og engelsk. Berggren og Tenfjord (2003:215) viser til at resultatet var overraskende og kunne settes i sammenheng med unngåing. Likevel er begrepet problematisk siden det er vanskelig å påvise om virkelige informantene i disse undersøkelsene og i min studie unngår kategorier bevisst eller ubevisst, og mer utfyllende informasjon om informantenes språkkompetanse er nødvendig. Med utgangspunkt i resultatene i undersøkelsen min vil jeg nå drøfte hvordan vi kan organisere skriveopplæringa for andrespråksinnlærere.

5.2 Hvordan kan vi drive grammatikkundervisning og skriveopplæring for minoritetsspråklige i skolen?

Problemstillinga min handler om å avdekke hvilke språklige trekk og grammatiske regler som minoritetsspråklige elever har vanskeligheter med i ferdigproduserte setninger og i egenproduserte elevtekster. Ut i fra resultatene som er avdekket i undersøkelsen i spørreskjemaene og i elevtekstene, er spørsmålet om jeg ut i fra

funnene kan si noe om grammatikkundervisninga og skriveopplæringa og hvordan denne skal foregå i klasserommet?

Hertzberg (2014) viser til at grammatikken har fått mindre plass i skolen enn tidligere. Grammatikkundervisning hadde ingen påvisbar effekt på skrivinga særlig i førstespråket eller morsmålet, men også i andrespråks- og fremmedspråksundervisning. Amerikansk forskning med Braddock- rapporten og Hillocks studier av flere undersøkelser om grammatikkens betydning for skrivekyndigheten, har påvist at grammatikken hadde liten betydning og ingen påvisbar effekt på skriveopplæringa (jf. Hertzberg, 1995:100). Hertzberg antyder at det kan ha vært noen forutinntatte holdninger om at grammatikk ikke har hatt innvirkning på skriveopplæringa, og at man får det resultatet man ser etter i undersøkelsene. Hva slags undervisning som har vært gitt, av hvem og på hvilken måte kan ha hatt betydning for resultatet i undersøkelsene. Hun stiller også spørsmål om over hvor lang tid undersøkelsene har pågått.

Myhill har i sin undersøkelse *Rethinking grammar* spurt hvordan grammatikkundervisninga kan legges opp fornuftig slik at skriveopplæringa kan forbedres (jf. Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, M., 2012). *Rethinking grammar* er en undersøkelse som drøfter grammatikkens plass i undervisninga i et nytt lys og på en ny måte (jf. Hertzberg, 2014). I denne studien ved University of Exeter ledet av Myhill var det en intervensjonsgruppe som fulgte et spesielt tilpasset undervisningsopplegg i skriving og grammatikk som lærerne ble kurset i, mens en kontrollgruppe ble undervist som vanlig i læreplanmålene innenfor grammatikk og skriving. Elevene i begge gruppene skreiv ulike teksttyper, ble testet i starten og slutten av skoleåret og studien foregikk over et år (jf. Hertzberg, 2014:81). Elevene i begge gruppene viste framgang, men elevene i intervensjonsgruppa viste størst framgang og forskjellene til kontrollgruppa var signifikante.

Denne undersøkelsen viste at grammatikkundervisning kan være nyttig og ha påvisbar effekt om noen helt konkrete forutsetninger er tilstede (jf. Myhill et al., 2012). Det er en forutsetning mener Hertzberg (2014) at grammatikkundervisninga settes i sammenheng med skriveprosessen og at det er kompetente lærere som kan undervise i grammatikk over en lengre periode, minst et skoleår. Den viktigste forutsetninga var altså kompetente lærere som kunne undervise i grammatikk og kunne knytte sammen grammatikk og skriving til god skriveopplæring (jf. Hertzberg, 2014:82–83). I undersøkelsen *Rethinking grammar* var det de elevene som presterte best som hadde

mest nytte av grammatikkundervisninga og kunne relatere språkopp gavene til egen skriving i størst grad, men alle elevene hadde framgang (jf. Myhill et al., 2012:141–142). Hvordan kan så elevene få mer ut av grammatikkundervisninga i egen skriving? Hertzberg (2014:82) viser til noen prinsipper som var med i grammatikkundervisninga til den gruppa som viste størst framgang i studien *Rethinking grammar*. Når disse prinsippene er lagt til grunn for undervisninga i grammatikk og skriving, kan det ha vært utslagsgivende for resultatet. Det som går igjen er at undervisninga skulle knytte grammatikken til tekstskrivinga ved hjelp av det grammatiske metaspråket gjennom eksempler og språktrekk. Innlærerne skulle ha en aktiv rolle i diskusjonen rundt språklige valg i tekstene og bevisstgjøring av hvordan bestemte språktrekk kunne heve kvaliteten i tekstene. Adjektiv får økt fokus når for eksempel elevene skal skrive kreative tekster med miljø- eller personschildringer. Poetisk språk og metaforbruk er i sentrum når elevene skriver dikt, og tekstbindeord trekkes fram når elevene skriver resonerende tekster. Modelltekster fra autentiske tekster blir også brukt som mønstre for elevenes skriving. Lek og aktiviteter som appellerer til eksperimentering med språket er også sentrale prinsipper i denne skriveopplæringa.

Prinsippene som ligger til grunn for undersøkelsen til Myhill mener jeg gir noen klare signaler om at grammatikkundervisning og skriveopplæring kan knyttes tettere opp mot hverandre og organiseres slik at den er nyttig for elevene. Jeg tror som Hertzberg (2014:81) hevder, at man må tenke grammatikk på en ny måte. Når det gjelder grammatikkundervisning i et historisk lys som Hertzberg (1995) tar for seg, har grammatikkdisiplinen blitt sett på som et eget fag eller emne man har undervist elevene i uavhengig av selve skriveopplæringa. Å undervise og arbeide med grammatiske regler uten sammenheng i tekster eller språkbruk, kan være lite relevant. Kunnskaper om språk fører ikke automatisk til bedre skrivekompetanse, og som oftest er det kun de høytpresterende elevene som ser sammenhenger mellom metaspråk og egen skriving. I andrespråk og fremmedspråk gjør elevene grammatikkoppgaver og lærer grammatiske regler. Disse reglene kan bli innlært i form av *inputt*, men ikke nødvendigvis bli en del av språkkompetansen som *inntak* om de ikke blir satt inn i en sammenheng med skriveopplæringa (jf. Berggren og Tenfjord, 2003:51). Forklaringer av metaspråk gjennom eksempler i skriveopplæringa krever en kompetent lærer som kan grammatikk og har evne til å knytte grammatikkundervisning og skriveopplæring tettere sammen. Næss hevder at "måten mennesker formidler informasjon på former språkets struktur"

(2011:233). Dermed kan vi si at det er sammenheng mellom innholdet i elevtekstene og språkets grammatikk.

Elevene og lærerne trenger et felles metaspråk for å kunne snakke om teksten i skriveprosessen, og for at læreren kan skrive tekstrelaterte kommentarer som elevene kan forstå. Kunnskap om tekst innebærer også å kunne snakke om språket i tekstene i tillegg til sjangerlære, retorikk og analyse. I skriveopplæringa er det lettere å kommentere og se feil i en allerede skrevet tekst, altså i ferdig genererte setninger i sluttfasen av skriveprosessen. I hele skriveopplæringa må undervisvurdering være framovermeldinger, mer enn tilbakemeldinger eller sluttvurdering fram mot standpunkt karakter og eksamen (jf. Utdanningsdirektoratet, 2016b). *Vurdering av læring* eller *summativ vurdering* kan brukes om vurdering av et sluttprodukt som eksamen er et eksempel på, mens *formativ vurdering* eller *vurdering for læring* er begreper som brukes om vurdering underveis i skriveprosessen (jf. Fjørtoft, 2014:272). Om tilbakemeldingene skal virke relevante i en undervisvurdering, må andrespråksskriveren ha en oppfatning av at hun er underveis i skriveprosessen.

Skrivesenteret vektlegger skriving som en prosess, og særlig viktig er førskrivingsfasen og systematisk arbeid med begreper for andrespråksskriverne. Egne begrepsskjemaer kan brukes for å forklare norskfaglige uttrykk som for eksempel *virkemiddel* og *funksjon* for å avkode og tydeliggjøre oppgaveformuleringer og forstå begreper. Andrespråksinnlærerne kan også bøye disse ordene grammatisk og bruke dem i en egnet kontekst. Ulike verb som for eksempel *å mene*, *å hevde*, *å være*, *å tenke*, *å reflektere* og *å undersøke* er det nødvendig at innlærerne gjøres kjent med gjennom bruk av ordene i en gjenkjennbar kontekst og grammatisk bøyning. Instruksjoner som *å ta utgangspunkt i noe* og *å mene noe* er eksempler på uttrykk som kan gjøres om til ulike startsetninger som *Mitt utgangspunkt er [...]* og *I utgangspunktet [...]* og *Jeg har tatt utgangspunkt i [...]*. I oppgavetekstene er det mange instruksjonsverb som *å formulere*, *å kommentere*, *å peke på*, *å analysere* og *å tolke* for å vise noen. Andrespråksskriverne trenger å vite hva disse verbene betyr og hvordan de brukes ved hjelp av startsetninger som *Jeg har analysert diktet [...]* og *Teksten kan tolkes som [...]*. Skriverammer kan være nyttige verktøy for andrespråksskriveren for å strukturere teksten. Ved hjelp av rammer for tekster i ulike sjangre, kan strukturen bli klarere og innholdet i de ulike delene bli tydeligere for innlæreren.

Når det gjelder språket, er det ifølge undersøkelsen til Myhill helt vesentlig at skriveopplæringa og grammatikkundervisninga knyttes sammen, og blir en del av undervisvurderingane der feiltypene kan systemiseres i syntaktiske og morfologiske kategorier som jeg har undersøkt i min undersøkelse. Eksempler fra elevtekstene blir kommentert underveis ved hjelp av metaspråket som implementeres i skriveopplæringa. Dette mener jeg kan gjøres når skrivinga knyttes opp mot grammatikkundervisninga og skriving og grammatikk ikke blir undervist hver for seg. Å arbeide med grammatikk løsrevet fra en sammenheng kan virke som "meningsløst pugg" (jf. Næss, 2011:232). Dersom de grammatiske kategoriene brukes i en meningsfylt kontekst der språket for eksempel brukes i skriftlige arbeider, kan innlæreren reflektere rundt og diskutere hvordan de ulike språktrekkene kan gjøre en tekst mer kommunikativ i de ulike sjangrene.

Selj (2015:13) viser til at meningsskaping skjer gjennom skriveprosessen og språket. Gjennom skrivinga kan andrespråksskriveren utvikle identiteten sin, produsere og bearbeide kunnskap og utvikle språket. Dette er sentrale dannelsingsmål i andrespråksopplæringa ifølge Selj (2015). Andrespråksskriveren kan ha et språklig og kulturelt mangfold læreren må åpne opp for i undervisninga. Ved å kartlegge bakgrunnskunnskapen til andrespråksinnlæreren, og innlemme denne kunnskapen i skrivinga til innlæreren, vil hun kunne oppleve større mestring og anerkjennelse av denne kompetansen. Innlæreren kan bruke kunnskaper fra sitt eget morsmål og det grammatiske metaspråket hun har med seg fra opplæringa i førstespråket og andre språk hun kan. Et relevant begrep i denne sammenheng kan være *transspråkligheit* (jf. Dewilde, 2016). Begrepet innebærer språkpraksiser mer enn språk som vi kjenner dem lingvistisk i grammatikker og ordbøker. James Paul Gee bruker begrepet diskurs der innlæreren møter diskurser i ulike kontekster, men jeg velger heller å bruke begrepet språkpraksis som er mer relevant med tanke på skriveopplæringa (jf. Selj, 2015:16).

Andrespråksskriveren har med seg et kommunikativt repertoar og bruker flere språkpraksiser i ulike sammenhenger. Det kan være en fordel for innlæreren å være seg bevisst tidligere lese- og skriveerfaringer og flerspråklige skrivepraksiser i andrespråksopplæringa i norsk. Flere av informantene i undersøkelsen behersker flere språk både muntlig og skriftlig. Erfaringer og kulturkunnskap fra hjemlandet kan ha verdi i skriveopplæringa, og innlæreren må oppleve skrivinga som meningsskapende

der elevteksten har et faglig relevant innhold, et konkret formål og en hensiktsmessig form (jf. Selj, 2015:14).

Kort oppsummert forutsetter god skriveopplæring at skriving og grammatikk implementeres gjennom skriveprosessen ved hjelp av kompetente lærere som kan undervise på denne måten (jf. Myhill et al., 2012). Andrespråksskriveren får i denne opplæringa en aktiv rolle gjennom bevissthet omkring språkvalg og språktrekk i tekstene. Ulike verktøy som modelltekster viser elevene hvordan de kan skrive i ulike sjangre og er en hjelp i egen skriving. I tillegg kan skriverammer være en hjelp til å skape struktur og sammenheng i tekstene for andrespråksskriveren. Andrespråkslæring er en annen form for språklæring enn opplæring i norsk som førstespråk, og særskilt norskopplæring er det fremste virkemidlet (jf. Kunnskapsdepartementet, 2007:15). Den tospråklige opplæringa med morsmålsopplæring kommer derimot i andre rekke og blir kun sett på som et hjelpemiddel i norskopplæringa. Det er viktig at den flerspråklige kompetansen og språkpraksisen anerkjennes hos denne gruppen av elever for at de skal lære seg norsk så raskt og godt som mulig for å fungere i det norske samfunnet og arbeidslivet.

SPRÅKTYPLOGISKE SIDER PÅ INTERNETT

Ethnologue. Languages of the world. Database over kjente språk i verden, hvor de hører til og hvilken språkfamilie de tilhører. Hentet fra <https://www.ethnologue.com/browse/names>

Lærerressurs og database for språk. Prosjektet *UCLA Languages materials project International institute. Center for world languages* er avsluttet 2014 og opplysningene blir ikke oppdatert. Likevel er mange opplysninger om ulike språk systematisert og lagret i denne databasen. Hentet fra <http://www.lmp.ucla.edu/>

WALS. The World Atlas of Language Structures. Grammatiske trekk i 100– 200 av verdens språk og oversikt over hvilke trekk som finnes i hvert enkelt språk. Hentet fra <http://wals.info/>

LITTERATURLISTE

- Álvarez, Pilar Rodal. (2014). *Lingua Planet. Eksamensgrammatikk. Spansk grammatikk for nivå 1 og 2*. Oslo: Aschehoug Forlag.
- Berggren, H. og Kari Tenfjord. (2003). *Andrespråklæring*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Biskup, Zofia. (1988). "Noen grunnleggende forskjeller mellom polsk og norsk." *NOA Norsk som andrespråk*. 6. (s.1–22).
- Brautaset, Anne. (2009). "Norsk som andrespråk." I T. Bull og A. R. Lindgren (Red.). *De mange språk i Norge. Flerspråklighet på norsk*. (s.163–184). Oslo: Novus forlag.
- Chomsky, Noam. (1986). *Knowledge of language. Its nature, Origin and Use*. (s.1–30, 47–49). Westport, London: Praeger.
- Chomsky, Noam. (2002). *On nature and language*. (s.45–49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Christoffersen, Line og Asbjørn Johannessen. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Corder, S. P. (1967). *The significance of learners errors. International Review of Applied Linguistics* 5, (s.161–169). Hentet fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED019903.pdf> lastet ned 16.03.2017.
- Dannemark, Nils. (1996). "Latvisk og norsk- Ei stutt samanlikning." *NOA Norsk som andrespråk*. 12 (19). (s.106–129).
- Dewilde, Joke. (2006). "I dine øyne er jeg forlapt. Flerspråklig skriving i skolen." *Bedre skole*. 02. (s.68–71). Utdanningsforbundet.
- Dulay, H. C. og M. K. Burt. (1974). *Natural sequences in child second language acquisition. Language Learning* 24. Hentet fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00234.x/pdf> lastet ned 17.03.2017.

Eckman, Fred R. (1996). "A Functional- Typological Approach to Second Language Acquisition Theory." I Ritchie, William og Tej K. Bhatia (Red.). *Handbook of second language acquisition*. (s.196–211). San Diego: Academic Press.

Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad. (2016). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Faarlund, Jan Terje, Svein Lie og Kjell Ivar Vannebo. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fjørtoft, Henning. (2014). *Norskdiraktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ganuza, Natalia. (2008). *Syntactic Variation in the Swedish of Adolescents in Multilingual Urban Settings*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stockholm. Stockholm: Centre for Research on Bilingualism. Hentet fra <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:198320/FULLTEXT01.pdf> lastet ned 17.03.2017.

Gass, Susan M. og Larry Selinker. (2001). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. (2.utg.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Gebretensae, Yacob og Terje Østebø. (2015). *Tigrinja*. Hentet fra <https://snl.no/tigrinja> lastet ned 16.03.2017.

Golden, Anne, Kirsti Mac Donald, Bjørg A. Michalsen og Else Ryen. (1990). *Hva er vanskelig i grammatikken? Sentrale emner i norsk som andrespråk*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/30f727e767b66e3ac820d8ae41a9f38e.nbdigital?lang=no#9> lastet ned 16.03.2017.

Golden, Anne og Rita Hvistendahl. (2015). "Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia, med vekt på de norske studiene." I A. Golden og E. Selj (Red.). *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. (s.231–246). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Golden, Anne og Kari Tenfjord. (2015). "Tverrspråklig innflytelse i skriftlige innlærertekster." I A. Golden og E. Selj (Red.). *Skriving på norsk som andrespråk*.

Vurdering, opplæring og elevenes stemmer. (s.183–199). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Gunleivsen, Elin. (2012). "Possesiver i interaksjon med bestemthet." I H.- O. Enger, J. T. Faarlund, K. I. Vannebo. *Grammatikk, bruk og norm. Festskrift til Svein Lie på 70-årsdagen 15. april 2012.* (s.79–96). Oslo: Novus Forlag.

Gujord, Ann- Kristin Helland. (2013). *Grammatical encoding of past time in L2 Norwegian. The role of L1 influence and verb semantics.* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen. Hentet fra <http://bora.uib.no/handle/1956/6867> lastet ned 17.03.2017.

Hagen, Jon Erik. (1992). "Feilinvertering, overinvertering og underinvertering." *NOA. Norsk som andrespråk.* 15. (s.27–38).

Hauge, An-Magritt. (2007). *Den felleskulturelle skolen.* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Hauge, An- Magritt. (2008). "Grunnleggende lese- og skriveopplæring i en tospråklig situasjon." I Selj, Elisabeth og Ryen, Else (Red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer.* (2.utg.). (s.87–105). Oslo: Cappelen Damm.

Henriksen, Arild. (2009). *Aspekt- grammatikk.* Hentet fra [https://snl.no/aspekt %2Fgrammatikk](https://snl.no/aspekt-%2Fgrammatikk) lastet ned 14. 11. 2016.

Hertzberg, Frøydis. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys.* Oslo: Novus Forlag. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/8aa32790e7c6f1c627abcfaed94bad11.nbdigital?lang=no#0> lastet ned 17.03.2017.

Hertzberg, Frøydis. 2014. "Grammatikken i skolen. Klar for en omkamp?" *Bedre Skole.* 02. Utdanningsforbundet. (s.80–83).

Holum, Line- Marie. (2016, 22.04). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud.* Hentet fra <http://nafo.hioa.no/evaluering-av-saerskilt-sprakopplaering-og-innforingstilbud/> lastet ned 16.03.2017.

Husby, O. og M. H. Kløve. (1998). *Andrespråksfonologi.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Husby, Olav. (2017). *Innvandrerens morsmål. En ressursbok for lærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hvistendahl, Rita. (Red.). (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hårstad, Stian. og Toril Opsahl. (2013). *Språk i byen. Utviklingslinjer i urbane språkmiljøer i Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jarvis, Scott, og Aneta Pavlenko. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Routledge.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2016). *Fra mottak til arbeidsliv- en effektiv integreringspolitikk*. (St.meld. nr. 30 2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/6676aece374348ee805e9fc5f60b6158/no/pdfs/stm201520160030000dddpdfs.pdf> lastet ned 16.03.2017.
- Kellerman, E. (1995). "Crosslinguistic influence: Transfere to nowhere?" *Annual Review of Applied Linguistics* 15.
- Kifle, Nazareth Amlesom. (2011). *Tigrinya in Applicatives in Lexical- Functional Grammar*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen. Hentet fra <http://hdl.handle.net/1956/5730> lastet ned 16.03.2017.
- Kulbrandstad, Lise Iversen. (1996). *Lesing på et andrespråk- en studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. (Doktorgradsavhandling). Det historisk- filosofiske fakultet. Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/132020> lastet ned 16.03.2017.
- Kulturdepartementet. (2008). *Mål og mening. Ein heilskapleg språkpolitikk*. (St.meld. nr. 35 2007–2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/sec1> lastet ned 16.03.2017.
- Kunnskapsdepartementet. (1999). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Opplæringslova*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> lastet ned 16.03.2017.

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategiplan for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009*. Hentet fra http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/10/UDIR_Likeverdig_opplaering2_07.pdf lastet ned 16.03.2017.

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer*. (St.meld. 23 2007–2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf> lastet ned 16.03.2017.

Kunnskapsdepartementet. (2013a). *Læreplan i norsk*. (NOR1-05). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05> lastet ned 16.03.2017.

Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge*. (NOR9-01). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR9-01> lastet ned 16.03.2017.

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring*. (NOR9-02). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR9-02> lastet ned 16.03.2017.

Kwak, Saera. (2010). *Negation in Persian*. Vol. 43. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1080/00210862.2010.518028> Lastet ned 29.09.2016.

Lado, Robert. (1957). *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Ladrero, Maria del Carmen. (1990). *Spansk- norsk kontrastiv grammatikk*. Oslo: Friundervisningens Forlag.

Larsen- Freeman, D og M. Long. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.

Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundation of Language*. New York: John Wiley & Sons.

Lie, Svein. (2005). *Kontrastiv grammatikk. Med norsk i sentrum*. (3.utg.) Oslo: Novus forlag.

Lie, Svein. (2008). "Veldig sånn festjente." I J. B. Johannessen og K. Hagen (Red.). *Språk i Oslo. Ny forskning omkring talespråk*. (s.78–95). Oslo: Novus forlag.

Long, M. og C. Sato. (1983). "Classroom foreigner discourse: forms and functions of teachers' questions." I: Seliger, H. og M. Long (Red.). *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.

Lund, Karen. (1997). *Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog*. København: Special- pædagogisk forlag.

Mathiassen, Terje. (1996). *Russisk grammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mejdell, Gunvor. (1990). "Arabisk- norsk kontrastiv grammatikk." I Hvenekilde, Anne. (Red.). *Med to språk. Fem kontrastive språkstudier for lærere*. (s.65–94). Oslo: Cappelen Forlag. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/b95bc618c25396e90537f9f34631e5a5?lang=no#62> lastet ned 16.03.2017.

Mejdell, Gunvor. (2016). *Arabisk*. Hentet fra <https://snl.no/arabisk> lastet ned 16.03.2017.

Moe, Arild. (2009). *Ingusjetisk*. Hentet fra <https://snl.no/Ingusjetia> lastet ned 07.09.2016.

Myhill, Debra A., Susan M. Jones, Helen Lines & Annabel Watson. (2012). "Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding." *Research Papers in Education*. 27:2. (s.139–166). Hentet fra DOI:10.1080/02671522.2011.637640 lastet ned 16.03.2017.

Mønnesland, Svein. (2009) *Makedonsk*. Hentet fra [https://snl.no/makedonsk/n %C3 %A5tid](https://snl.no/makedonsk/n%C3%A5tid) lastet ned 19.08.2016.

Nichols, Johanna. (2011). *Ingush grammar*. Los Angeles/ London: University of California Press. Hentet fra <http://escholarship.org/uc/item/3nn7z6w5> lastet ned 16.03.2017.

- Nordanger, Marte. (2009). *Keiserens nye klær? Lingvistisk og konseptuell transfer i markeringen av grammatikalsk definit referanse i russiskspråklige og engelskspråkliges norske mellomspråk. En studie basert på ASK*. (Masteroppgave). Universitetet i Bergen. Hentet fra <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3620/63003650.pdf?sequence=1&isAllowed=y> lastet ned 16.03.2017.
- Novak, Jan A. (2003). *Polsk- dansk ordbog*. København. Hentet fra [http://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/POL1110/h06/undervisningsmateriale/polsk %20grammatikk.pdf](http://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/POL1110/h06/undervisningsmateriale/polsk%20grammatikk.pdf) lastet ned 16.03.2017.
- Næss, Åshild. (2011). *Global Grammatikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. ProQuest Ebook Central. Web. 11 October 2016. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/agder/detail.action?docID=680404> lastet ned 16.03.2017.
- Postholm, May Britt og Dag Ingvar Jacobsen. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ragnhildstveit, Silje. (2009). *Genustildeling og morsmålstransfer i norsk mellomspråk: en korpusbasert studie*. (Masteroppgave). Universitetet i Bergen. Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3732/65414320.pdf?sequence=1&isAllowed=y> lastet ned 16.03.2017.
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud for Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf> lastet ned 16.03.2017.
- Randen, Gunhild Tveit. (2014). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynnerers språkferdigheter*. (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen. Hentet fra <http://bora.uib.no/handle/1956/7759> lastet ned 29.03.2017.

Richards, J.C. (1970). *A Non- Contrastive Approach to Error Analysis*. Hentet fra <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/1971-paper.pdf> lastet ned 16.03.2017.

Richards, J.C. (1971). *Error analysis and second language strategies*. Hentet fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED048579.pdf> lastet ned 16.03.2017.

Ringbom, H. og S. Jarvis. (2009). "The importance of cross- linguistic similarity in foreign language learning." I M. H. Long og C. J. Doughty (Red.). *The handbook of Language Teaching*. Malden: Wiley- Blackwell.

Ryen, Else og Ingebjørg Tonne. (2015). "Norske grammatikkarbeider med et andrespråksperspektiv. En oversikt." *NOA Norsk som andrespråk*. 30. (1-2). (s.40–76).

Saarik, Katrin. (2006). "Tilegnelsen av V2- regelen hos estisk- og finsktalende innlærere av norsk som andrespråk." I Sandøy; Helge og Kari Tenfjord (Red.). *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa*. (s.246–259). Oslo: Novus Forlag.

Sandved, Arthur O. (2007). "Engelske lån som leksikalsk problem." *Språknytt*. 35. (1). (s.7–11). Hentet fra http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraknytt-2007/Spraknytt_1_2007/leksikografisk-problem/ lastet ned 16.03.2017.

Schachter, J. (1974). "An Error in Error Analysis." *Language Learning* 24. (s.205–214).

Selinker, Larry. (1969). "Language transfer." *General linguistics* 9. (s.67–92). Hentet fra <http://search.proquest.com/openview/7935bd83963ba98169bc5b8b3701e053/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1816443> lastet ned 16.03.2017.

Selinker, Larry. (1972). "Interlanguage." *International Review of Applied Linguistics* 10. (s.209–231). Hentet fra DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.2009> lastet ned 16.03.2017.

Selj, Elisabeth. (2008). "Minoritetselvene, språket og skolen." I Elisabeth Selj og Else Ryen (Red.). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. (2. Utg.). (s. 13- 46). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Selj, Elisabeth. (2015). "Skrivekyndighet og de nye skriverne i utdanningssystemet." I A. Golden og E. Selj (Red.). *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. (s.11–34). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Simonsen, Hanne Gram, Rolf Theil Endresen og Even Hovedhaugen. (1996). *Språkvitenskap. En elementær innføring*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Simonsen, Hanne Gram. (2009a). *Aorist*. Hentet fra <https://snl.no/aorist> lastet ned 01.10.2016.

Simonsen, Hanne Gram. (2009b). *Syntetiske språk*. Hentet fra snl.no/syntetiske_spraak lastet ned 14.10.2016.

Skrivesenteret. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/minoritetsspraklige-elever-i-videregaende-skole-regelverk-kartlegging-og-ar/> lastet ned 04.04.2017.

Slobin, Dan. (1996). "From "Thought and Language" to "Thinking for speaking." I Gumperz and S. C. Levinson (Red.). *Rethinking Linguistic Relativity*. (s.70–96). Cambridge: Cambridge University Press.

Sulyok, Vince. (2009). *Ungarsk*. Hentet fra <https://snl.no/ungarsk> lastet ned 14.10.2016.

Theil, Rolf. (2009). *Ungarsk*. Hentet fra <http://www.allkunne.no/framside/sprak/sprak-i-verda/ungarsk/7/993/> lastet ned 14.10.2016.

Thiesen, Finn. (2009) *Persisk*. Hentet fra <https://snl.no/persisk> lastet ned 16.03.2017.

Thordarson, Fridrik. (2015). *Kaukasiske språk*. Hentet fra https://snl.no/kaukasiske_spraak lastet ned 07.09.16.

Tomic, Olga Mikeska. (2011). *Macedonian grammar*. Slavica Publishers. Hentet fra <https://muse.jhu.edu/book/13572> lastet ned 16.03.2017.

Uri, Helene. (2013, 25.11.). *Uri utfordrer: Nice, fælt eller scary?* Aftenposten. Hentet fra http://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/Uri-utfordrer-Nice_-falt-eller-scary-102772b.html lastet ned 16.03.2017.

Utdanningsdirektoratet (2007a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. (NOR7-01). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR7-01.pdf> lastet ned 16.03.2017.

Utdanningsdirektoratet (2007b). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*. (NOR8-01). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/kl06/NOR8-01/Hele/Komplett_visning?print=1 lastet ned 16.03.2017.

Utdanningsdirektoratet (2016a). *Norsk som andrespråk: NOR1045/NOR1049 – overgangsordning*. Hentet fra: <http://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/Overgangsordningen-i-norsk-som-andresprak/> lastet ned 16.03.2017.

Utdanningsdirektoratet (2016b). *Vurderingspraksis- Vurdering for læring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/> lastet ned 05.04.2017.

Utlendingeforvaltningens fagenhet for landinformasjon. (2016). *Landinfo. Russland med delrep. Tsjetsjenia, Ingusjetia og Dagestan*. (Red. Jørn Lange). Hentet fra <http://www.landinfo.no/id/918.0> Lastet ned 07.09.2016.

Vangsnes, Øystein. (2013). "To språk gir meir enn berre to språk." I Stibbe, S. (Red.). *Det fleirspråklege Norge*. Oslo: Språkåret/ Skald.

Østebø, Terje. (2016). *Etiopias befolkning*. Hentet fra https://snl.no/Etiopias_befolkning lastet ned 16.03.2017.

Åfarli, Tor A. og Laila Sakshaug. (2006). *Grammatikk. Syntaks og morfologi med norsk i sentrum*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Undersøkelse av språklige trekk i minoritetsspråklige elevtekster ”

Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for undersøkelsen er å kartlegge språklige trekk i minoritetsspråklige elevtekster. Dette prosjektet er en masteroppgave ved Universitetet i Agder.

Til prosjektet trenger jeg deg som har et annet morsmål enn norsk. Jeg vil undersøke språket i faglige elevtekster produsert av deg og andre minoritetsspråklige informanter med norsk som andrespråk for å finne ut hvilke språklige trekk som kan være vanskelige i innlæringen av norsk.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at du 1) svarer skriftlig på et spørreskjema med bakgrunns spørsmål, som er vedlagt, og 2) gir meg tilgang til å bruke en elektronisk versjon av en faglig tekst som er skrevet i skolesammenheng – på skolen eller hjemme. For at jeg skal vite at det er samme elev som har svart på spørreskjemaet og skrevet skoleteksten, ber jeg læreren deres om å lage en koplingsnøkkel, som er ei liste over deres navn koplet med et nummer. Du som elev får samme nummer begge steder. Jeg vet ikke hvem du er. I det materialet jeg får av læreren, vil bare nummeret stå. Læreren beholder denne lista. Når jeg er ferdig med prosjektet i mai 2017, vil jeg be læreren deres om å slette denne lista. I det jeg skriver om materialet, vil jeg ikke nevne skolens navn.

Spørsmålene i spørreskjemaet vil handle om bakgrunnsinformasjon som alder, kjønn, botid i Norge, hjemland og morsmål, bruk av norsk utenom skolen, foresattes morsmål og skolegang i hjemlandet. I tillegg vil jeg gjerne at du krysser av i spørreskjemaet om setningene i punkt 9 er grammatisk riktig eller feil i norsk. Du svarer skriftlig og læreren din vil samle inn skjemaene og levere disse til meg.

Den faglige teksten vil jeg få tilgang til digitalt, men bare med et nummer som jeg kan koble til spørreskjemaet. Jeg vil se på ulike språklige trekk i den faglige teksten som du ser eksempler på i slutten av spørreskjemaet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare meg, veilederen min og læreren din som vil ha tilgang til spørreskjemaene. Vi som har tilgang til disse opplysningene, vil oppbevare disse på et sikkert sted og opplysningene anonymiseres i masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2017 og datamaterialet anonymiseres og slettes da.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Dersom du ønsker å delta, fyller du ut samtykkeskjemaet på neste side.

Har du spørsmål til studien, ta kontakt med Anne Kristin Holte på mail anho54@vaf.no eller telefon 90134743. Veileder for masteroppgaven er Elin Gunleifsen: Mail elin.gunleifsen@uia.no og telefon: 38141717

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen
Anne Kristin Holte
Masterstudent nordisk
Institutt for nordisk og mediefag ved Universitetet i Agder

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Spørreskjema

Masteroppgave: Undersøkelse av språklige trekk i minoritetsspråklige elevtekster

1. Alder:
2. Kjønn:
3. Oppholdstid i Norge: (Skriv årstall/måned når du ankom Norge).....
4. Hva er ditt hjemland?
5. Hvor og når snakker du norsk utenom skolen (hjemme, jobb, fritid)?

6. Morsmål og andre språk du kan (om du kan språket skriftlig skriver du S og om du kan språket muntlig skriver du M).

Morsmål:

Andre språk du behersker:

7. Hva er dine foreldres/ foresattes morsmål?

.....

.....

8. Skolegang i hjemlandet.

Har du gått på skole i hjemlandet ditt?

Hvor mange år har du gått på skole i hjemlandet?

Hva slags skolegang har du fra hjemlandet ditt?

9. Språklige trekk i norsk:

Du skal krysse av om setningene er grammatisk riktige eller feil og streke under hva som du mener er feil i setningene og prøve å skrive det riktig:	Riktig	Feil
Eksempel 1: I går syklet jeg til skolen på ti minutter.	x	
Eksempel 2: I går <u>sykklet</u> jeg til skolen på ti minutter. sykklet		x
1. Jeg et eple spiser hver dag.		
2. Jeg leter etter den perfekte jobben og skriver søknader hver dag.		
3. I to år har jeg gått på norskopplæring.		
4. I flere år jeg har prøvd å lære meg norsk.		
5. Jeg kom ikke på prøven, fordi var jeg syk.		
6. Han gjorde ikke sitt beste, fordi han var trøtt.		
7. Likevel leser han flere bøker i året enn gjennomsnittet.		
8. Dessuten han bruker litt humor i talen.		
9. Det sies at hun ikke var vakker.		
10. Når brødrene til Aud ville ikke hjelpe henne, gikk hun selv og gjorde det.		
11. Hvilket land kommer de fra?		
12. Hvilke fag du studerer dette semesteret?		
13. Ære og hevn står om i forskjellige sagaer.		
14. Det står om ære og hevn i forskjellige sagaer.		

15. I vedlegget er snakk om Aud.		
16. Jeg leste på prøven siden forrige onsdag.		
17. Jeg har lest på prøven siden forrige onsdag.		
18. Dessuten forfatteren brukt et sentralt virkemiddel i teksten.		
19. Har han brukt flere andre virkemidler?		
20. Denne setning er patospreget fordi det er mange følelsesladede ord.		
21. Den uformelle delen virker mer patospreget.		
22. Han ville dra til utland.		
23. Det var en samtale mellom faren og sønn.		
24. Fortelleren i teksten formidler et viktig budskap.		
25. Man velger beste oppdragelse for barna sine.		
26. Sagakvinnen hadde en dårlig ettermæle.		
27. Et annet virkemiddel er metafor.		
28. Dette kan være et grunn.		
29. Videre fortsetter han med et frampek.		
30. Denne frampek henviser til Mette- Marit.		

31. Teksten er skrevet for å utrykke takknemlighet for støtten under krisen.		
32. Taleren uttrykker seg positivt om gjestene i selskapet.		
33. Han holder denne talen under middagen.		
34. Han holder denne talen under middagen.		
35. I dag er det moderne for menn med skjegg og bart.		
36. Den gamle manen har skjegg og bart.		
37. Tak for maten.		
38. Taket er lekk.		
39. Faren spurte om hvordan sønnen hadde det.		
40. Mange driver med sport på fritiden.		

Med vennlig hilsen
Anne Kristin Holte
Masterstudent nordisk

Vedlegg 3 Bakgrunnsinformasjon om informantene i 1STK

Nr.	Alder	Kjønn (M/K)	Botid (oppgitt)	Hjemland	Morsmål og andre språk	Foreldres morsmål	Skolegang hjemland
1	17	K	2012 (usikker)	Russland	Russisk/Ingusjetisk	Russisk, Ingusjetisk	7 år
4	17	M	2,5 år	Polen	Polsk	Polsk	8 år
5	18	K	Jan. 2013	Somalia	Somalisk Engelsk Swahili	Somalisk	9 år
6	25	M	Ikke oppgitt	Afganistan	Dari Farsi/ persisk	Dari	6 år
8	27	K	Jan 2011	Afganistan	Dari	Dari	7 år
9	26	K	Nov. 2011	Afganistan	Dari²¹ Farsi/persisk	Dari	9 år
10	18	M	Aug. 2013	Afganistan	Dari Pashto	Dari	5 år
11	23	K	Okt 2012	Afganistan	Dari Persisk	Dari	12 år
15	19	K	3 år og 7 mnd.	Palestina	Arabisk	Arabisk	10 år
9 totalt		6 kvinner og 3 menn					Totalt 5 år eller mer

²¹ Informant I9K oppgir foreldrenes morsmål til å være dari. Hun oppgir ikke sitt eget morsmål, kun farsi under andre språk. Jeg har likevel antatt at informantens morsmål må være dari siden det er foreldrenes morsmål.

Vedlegg 4 Bakgrunnsinformasjon om informantene i 3STK

Nr.	Alder	Kjønn (M/K)	Botid (oppgitt)	Hjemland	Morsmål og andre språk	Foreldres morsmål	Skolegang hjemland
16	22	M	6 år	Afganistan	Persisk Dari	Dari	9
17	18	K	Juli 2008	Jemen	Arabisk	Arabisk	5
18	19	K	2010	Etiopia	Tigrinja Amharisk Arabisk	Tigrinja (mamma) Amharisk (pappa)	5
19	22	K	6 år	Øst-Turkestan	Uigurisk	Uigurisk	10
20	19	M	Jan 2011	Etiopia	Oromo Engelsk Amharisk	Oromo	8
21	18	K	Juli 2011	Polen	Polsk	Polsk	8
22	18	M	7 år	Afganistan	Pashto Engelsk Persisk Urdu Indisk	Pashto	5
23	24	K	6 år	Colombia	Spansk	Spansk	11
24	19	K	Aug. 2012	Latvia	Russisk Latvisk	Russisk	9
25	18	K	Aug. 2011	Latvia	Latvisk Russisk	Latvisk	8 (til 8.kl)
26	18/19	K	Sep. 2011	Makedonia	Makedonsk Serbisk	Makedonsk og serbisk	8
27	18	K	Aug. 2010	Ungarn	Ungarsk	Ungarsk	6
28	20	K	4,5 år	Kosovo	Albansk	Albansk	10
29	24	M	April 2009	Iran	Persisk	Persisk	12
14 stk		10 kvinner og 4 menn					5 år eller mer

Vedlegg 5 Resultater totalt i 1STK (9) og 3STK (14)

Prosentvis fordeling av riktige og gale svar. Fasiten viser om setninga er riktig (R) eller feil (F). Er svarene som forventet etter fasiten, er rutene med det riktige svaret farget oransje og rutene med galt svar farget hvite. Avviker svarene fra fasitsvaret er rutene farget blå. Blanke svar er farget grønne.

Nr.	R	F	Blanke svar	Totalt antall informantsvar -minus blanke	Fasit	R %	F %
1.	0	23	0	23	F	0 %	100 %
2.	19	2	2	21	R	90 %	10 %
3.	19	3	1	22	R	86 %	14 %
4.	5	16	2	21	F	24 %	76 %
5.	4	18	1	22	F	18 %	82 %
6.	21	2	0	23	R	91 %	9 %
7.	16	6	1	22	R	73 %	27 %
8.	3	18	2	21	F	14 %	86 %
9.	15	8	0	23	R	65 %	35 %
10.	15	7	1	22	F	68 %	32 %
11.	21	2	0	23	R	91 %	9 %
12.	0	23	0	23	F	0 %	100 %
13.	9	13	1	22	F	41 %	59 %
14.	16	6	1	22	R	73 %	27 %
15.	3	18	2	21	F	14 %	86 %
16.	5	17	1	22	F	23 %	77 %
17.	14	9	0	23	R	61 %	39 %
18.	5	18	0	23	F	22 %	78 %
19.	18	5	0	23	R	78 %	22 %
20.	4	18	1	22	F	18 %	82 %
21.	21	1	1	22	R	95 %	5 %
22.	4	19	0	23	F	17 %	83 %
23.	12	11	0	23	F	52 %	48 %
24.	21	2	0	23	R	91 %	9 %
25.	8	14	1	22	F	36 %	64 %
26.	18	4	1	22	F	82 %	18 %
27.	17	5	1	22	R	77 %	23 %
28.	10	13	0	23	F	43 %	57 %
29.	17	6	0	23	R	74 %	26 %
30.	5	18	0	23	F	22 %	78 %
31.	19	4	0	23	F	83 %	17 %
32.	16	5	2	21	R	76 %	24 %
33.	19	4	0	23	R	83 %	17 %
34.	4	19	0	23	F	17 %	83 %
35.	11	12	0	23	R	48 %	52 %
36.	8	15	0	23	F	35 %	65 %
37.	3	20	0	23	F	13 %	87 %
38.	11	9	3	20	R	55 %	45 %
39.	6	16	1	22	F	27 %	73 %
40.	16	7	0	23	R	70 %	30 %

Vedlegg 6 Språklige særtrekk- resultater for hver informant i 1STK

Riktig-R Feil- F Blank- ikke svart

Informant	1	4	5	6	8	9	10	11	15	Fasit
Kjønn	K	M	K	M	K	K	M	K	K	
Språk	Russisk	Polsk	Somali	Dari	Dari	Persisk	Dari	Dari	Arabisk	
Setning										
1.	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
2.	R	R		F	R	R	R	R	R	R
3.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
4.	F	F		F	F	F	F	F	F	F
5.	F	F	F	F	F	F	F	F	R	F
6.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
7.	F	R	R	R	R	R	F	R	F	R
8.	F	F	F	F	R	F	F	F	R	F
9.	R	R	F	F	R	R	R	R	F	R
10.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	F
11.	F	R	R	F	R	R	R	R	R	R
12.	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
13.	F	F	R	F	F	R	R	F	F	F
14.	R	R	F	F	R	R	R	F	R	R
15.	F	F	F		F	F	R	F	F	F
16.	F	F	R	F	F	F	F	F	F	F
17.	R	R	R	R	R	R	F	R	F	R
18.	R	F	F	F	R	F	F	F	F	F
19.	F	F	R	R	R	R	R	R	R	R
20.	F	F		F	F	F	F	R	F	F
21.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
22.	F	F	F	F	R	F	F	R	F	F
23.	R	F	R	F	R	F	F	R	F	F
24.	R	R	R	R	R	R	R	F	R	R
25.	F	F	F	R	R	R	R	R	F	F
26.	R	F	R		R	R	R	R	R	F
27.	R	F	R	F	R	R	R	R	F	R
28.	F	R	R	R	R	R	F	R	F	F
29.	R	F	R	R	R	R	R	F	F	R
30.	F	F	F	F	R	F	F	F	F	F
31.	R	R	R	R	R	R	F	R	R	F
32.	F	R	R	R	F	F	F	R	R	R
33.	R	R	R	R	R	R	R	F	R	R
34.	F	F	F	R	F	F	F	R	F	F
35.	R	R	F	F	F	R	R	R	R	R
36.	F	F	F	R	R	F	F	F	F	F
37.	F	F	F	F	F	F	F	R	F	F
38.	R	R	F	F	R	F	R	F	R	R
39.	F	F	F	R	F	R	R	R	F	F
40.	R	F	R	F	R	R	F	R	R	R

Vedlegg 7 Språklige sætrekk- resultater for hver informant i 3STK

Riktig-R Feil- F Blank- ikke svart

Infor- mant	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	Fasit
Kjønn	M	K	K	K	M	K	M	K	K	K	K	K	K	M	
Språk	Per- sisk	Ara- bisk	Tigr- inja	Uig- ursk	Oro- mo	Polsk	Pash- to	Spans- k	Russ- isk	Lat- visk	Make- dons- k	Un- garsk	Alb- ansk	Per- sisk	
Setning															
1.	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
2.	R	R	R		R	R	R	F	R	R	R	R	R	R	R
3.	R	F	R		R	R	R	R	R	R	R	F	R	F	R
4.	F		F	F	F	R	R	F	F	R	F	F	R	R	F
5.	F	F	F	F	F	F	F	F	R	R	R	F		F	F
6.	R	R	R	R	R	F	R	R	R	R	R	R	F	R	R
7.	R	R	R		R	R	R	F	F	R	R	R	R	F	R
8.	F	F	F		F	F	F	R	F	F	F	F		F	F
9.	R	F	F	F	R	R	R	F	R	R	R	F	R	R	R
10.	F	F	R		F	R	R	F	F	R	F	R	F	R	F
11.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
12.	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
13.	F	F	F		F	R	R	R	R	F	R	F	F	R	F
14.	R	F	R		R	F	R	F	R	R	R	R	R	R	R
15.	R	F	F		F	F	F	F	F	F	F	F	F	R	F
16.	F	F	F	F	F	R	R	F	F		R	F	R	F	F
17.	R	F	F	F	R	F	R	R	F	R	R	F	F	R	R
18.	F	F	R	R	F	F	F	R	F	F	F	F	F	F	F
19.	R	R	R	R	F	F	R	R	R	R	R	F	R	R	R
20.	F	F	R	F	F	F	R	R	F	F	F	F	F	F	F
21.	R	R	F	R	R	R	R		R	R	R	R	R	R	R
22.	F	F	F	F	F	F	R	R	F	F	F	F	F	F	F
23.	R	F	R	R	F	F	F	R	R	F	F	R	R	R	F
24.	R	R	R	F	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
25.	F	F	F	R	F	F	F		F	F	F	F	R	R	F
26.	R	R	F	R	R	R	R	F	R	R	R	F	R	R	F
27.	R	R	F		R	R	R	R	F	R	R	R	R	R	R
28.	F	F	R	R	F	F	F	R	F	F	R	F	F	F	F
29.	R	R	R	F	F	R	R	F	R	R	R	R	R	R	R
30.	F	F	R	R	F	F	F	R	F	F	F	F	F	R	F
31.	R	F	F	R	R	R	R	R	R	R	R	F	R	R	F
32.	R	F	R		R	R	R		R	R	R	R	R	R	R
33.	R	F	F	F	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
34.	F	F	R	R	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
35.	F	F	F	R	F	F	R	F	F	R	R	F	R	F	R
36.	R	R	R	F	R	F	F	R	F	F	F	F	F	R	F
37.	R	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	R	F
38.		F	R		F	F	F		R	F	R	R	R	R	R
39.	F	F	R	F	F	F	F		F	F	F	F	R	F	F
40.	R	R	F	F	R	R	R	R	R	R	R	F	F	R	R

Vedlegg 8 Resultater totalt i 1STK (9)

Prosentvis fordeling av riktige og gale svar. Fasiten viser om setninga er riktig (R) eller feil (F). Er svarene som forventet, er rutene med det riktige svaret farget oransje og rutene med galt svar farget hvite. Avviker svarene fra det korrekte fasitsvaret er rutene farget blå.

Setning	R	F	Totalt minus blanke	Fasit	R %	F %
1.	0	9		F	0 %	100 %
2.	7	1	1	R	87 %	13 %
3.	9	0		R	100 %	0 %
4.	0	8	1	F	0 %	100 %
5.	1	8		F	11 %	89 %
6.	9	0		R	100 %	0 %
7.	6	3		R	67 %	33 %
8.	2	7		F	22 %	78 %
9.	6	3		R	67 %	33 %
10.	9	0		F	100 %	0 %
11.	7	2		R	78 %	22 %
12.	0	9		F	0 %	100 %
13.	3	6		F	33 %	67 %
14.	6	3		R	67 %	33 %
15.	1	7	1	F	13 %	87 %
16.	1	8		F	11 %	89 %
17.	7	2		R	78 %	22 %
18.	2	7		F	22 %	78 %
19.	7	2		R	78 %	22 %
20.	1	7	1	F	13 %	87 %
21.	9	0		R	100 %	0 %
22.	2	7		F	22 %	78 %
23.	4	5		F	44 %	56 %
24.	8	1		R	89 %	11 %
25.	5	4		F	56 %	44 %
26.	7	1	1	F	87 %	13 %
27.	6	3		R	67 %	33 %
28.	6	3		F	67 %	33 %
29.	6	3		R	67 %	33 %
30.	1	8		F	11 %	89 %
31.	8	1		F	89 %	11 %
32.	5	4		R	56 %	44 %
33.	8	1		R	89 %	11 %
34.	2	7		F	22 %	78 %
35.	6	3		R	67 %	33 %
36.	2	7		F	22 %	78 %
37.	1	8		F	11 %	89 %
38.	5	4		R	56 %	44 %
39.	4	5		F	44 %	56 %
40.	6	3		R	67 %	33 %

Vedlegg 9 Resultater totalt i 3STK (14)

Prosentvis fordeling av riktige og gale svar. Fasiten viser om setninga er riktig (R) eller feil (F). Er svarene som forventet, er rutene med det riktige svaret farget oransje og rutene med galt svar farget hvite. Avviker svarene fra det korrekte fasitsvaret er rutene farget blå.

Setning nr.	R	F	Blank	Totalt minus blanke	Fasit	R %	F %
1.	0	14		14	F	0 %	100 %
2.	12	1	1	13	R	92 %	8 %
3.	10	3	1	13	R	77 %	23 %
4.	5	8	1	13	F	38 %	62 %
5.	3	10	1	13	F	23 %	77 %
6.	12	2		14	R	86 %	14 %
7.	10	3	1	13	R	77 %	23 %
8.	1	11	2	12	F	8 %	92 %
9.	9	5		14	R	64 %	36 %
10.	6	7	1	13	F	46 %	54 %
11.	14	0		14	R	100 %	0 %
12.	0	14		14	F	0 %	100 %
13.	6	7	1	13	F	46 %	54 %
14.	10	3	1	13	R	77 %	23 %
15.	2	11	1	13	F	15 %	85 %
16.	4	9	1	13	F	31 %	69 %
17.	7	7		14	R	50 %	50 %
18.	3	11		14	F	21 %	79 %
19.	11	3		14	R	79 %	21 %
20.	3	11		14	F	21 %	79 %
21.	12	1	1	13	R	92 %	8 %
22.	2	12		14	F	14 %	86 %
23.	8	6		14	F	57 %	43 %
24.	13	1		14	R	93 %	7 %
25.	3	10	1	13	F	23 %	77 %
26.	11	3		14	F	79 %	21 %
27.	11	2	1	13	R	85 %	15 %
28.	4	10		14	F	29 %	71 %
29.	11	3		14	R	79 %	21 %
30.	4	10		14	F	29 %	71 %
31.	11	3		14	F	79 %	21 %
32.	11	1	2	12	R	92 %	8 %
33.	11	3		14	R	79 %	21 %
34.	2	12		14	F	14 %	86 %
35.	5	9		14	R	36 %	64 %
36.	6	8		14	F	43 %	57 %
37.	2	12		14	F	14 %	86 %
38.	6	5	3	11	R	55 %	45 %
39.	2	11	1	13	F	15 %	85 %
40.	10	4		14	R	71 %	29 %

Vedlegg 10 Språklige særtrekk hos den enkelte informant i 1STK og 3STK

Språklige særtrekk 1STK- feil i de ulike grammatiske kategoriene

Feil + blanke svar

Informant	1	4	5	6	8	9	10	11	15
Kjønn	K	M	K	M	K	K	M	K	K
Språk	Russisk	Polsk	Somali	Dari	Dari	Persisk	Dari	Dari	Arabisk
Syntaks	3	1	4+2	4+1	2	2	4	2	5
Morfologi	4	4	4+1	2+1	7	3	3	8	4
Rett-skriving	2	2	3	7	4	4	3	6	1
Totalt	9	7	11+3	13+2	13	9	10	16	10

Språklige særtrekk 3STK- feil i de ulike grammatiske kategoriene

Feil + blanke svar

Informant	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Kjønn	M	K	K	K	M	K	M	K	K	K	K	K	K	M
Språk	P E R S I S K	A R A B I S K	T I G R I N J A	U I G U R S K	O R O M O	P O L S K	P A S H T O	S P A N S K	R U S S I S K	L A T I N S K	M A K E D O N S K	U N G A R S K	A L B A N S K	P E R S I S K
Syntaks	1	3+ 1	2	1+8	0	5	3	6	3	3	2	3	2+ 2	6
Morfologi	2	2	8	9+1	3	3	4	7+ 2	4	1+ 1	3	3	5	4
Rett-skriving	4+ 1	5	5	4+2	4	3	2	3+ 3	2	2	1	2	3	4
Totalt	7+ 1	10 +1	15	14+ 11	7	11	9	16 +5	9	6+ 1	6	8	10 +2	14

Vedlegg nr. 11 Resultater og eksempelsetningene fra spørreskjemaet

	Fasit	R %	F %
Syntaks			
1. Jeg et eple spiser hver dag.	F	0 %	100 %
2. Jeg leter etter den perfekte jobben og skriver søknader hver dag.	R	90 %	10 %
3. I to år har jeg gått på norskopplæring.	R	86 %	14 %
4. I flere år jeg har prøvd å lære meg norsk.	F	24 %	76 %
5. Jeg kom ikke på prøven, fordi var jeg syk.	F	18 %	82 %
6. Han gjorde ikke sitt beste, fordi han var trøtt.	R	91 %	9 %
7. Likevel leser han flere bøker i året enn gjennomsnittet.	R	73 %	27 %
8. Dessuten han bruker litt humor i talen.	F	14 %	86 %
9. Det sies at hun ikke var vakker.	R	65 %	35 %
10. Når brødrene til Aud ville ikke hjelpe henne, gikk hun selv og gjorde det.	F	68 %	32 %
11. Hvilket land kommer de fra?	R	91 %	9 %
12. Hvilke fag du studerer dette semesteret?	F	0 %	100 %
13. Ære og hevn står om i forskjellige sagaer.	F	41 %	59 %
14. Det står om ære og hevn i forskjellige sagaer.	R	73 %	27 %
15. I vedlegget er snakk om Aud.	F	14 %	86 %
Morfologi			
16. Jeg leste på prøven siden forrige onsdag.	F	23 %	77 %
17. Jeg har lest på prøven siden forrige onsdag.	R	61 %	39 %
18. Dessuten forfatteren brukt et sentralt virkemiddel i teksten.	F	22 %	78 %
19. Har han brukt flere andre virkemidler?	R	78 %	22 %
20. Denne setning er patospreget fordi det er mange følelsesladede ord.	F	18 %	82 %

Morfologi	Fasit	R %	F %
21. Den uformelle delen virker mer patospreget.	R	95 %	5 %
22. Han ville dra til <u>utland</u> .	F	17 %	83 %
23. Det var en samtale mellom <u>faren og sønn</u> .	F	52 %	48 %
24. Fortelleren i teksten formidler et viktig budskap.	R	91 %	9 %
25. Man velger <u>beste oppdragelse</u> for barna sine.	F	36 %	64 %
26. Sagakvinnen hadde <u>en dårlig ettermæle</u> .	F	82 %	18 %
27. Et annet virkemiddel er metafor.	R	77 %	23 %
28. Dette kan være <u>et grunn</u> .	F	43 %	57 %
29. Videre fortsetter han med et frampek.	R	74 %	26 %
30. <u>Denne frampek</u> henviser til Mette- Marit.	F	22 %	78 %
Rettskriving			
31. Teksten er skrevet for å <u>utrykke</u> takknemlighet for støtten under krisen.	F	83 %	17 %
32. Taleren uttrykker seg positivt om gjestene i selskapet.	R	76 %	24 %
33. Han holder denne talen under middagen.	R	83 %	17 %
34. Han holder denne <u>tallen</u> under middagen.	F	17 %	83 %
35. I dag er det moderne for menn med skjegg og bart.	R	48 %	52 %
36. Den gamle <u>manen</u> har skjegg og bart.	F	35 %	65 %
37. <u>Tak</u> for maten.	F	13 %	87 %
38. Taket er lekk.	R	55 %	45 %
39. Faren <u>sporte</u> om hvordan sønnen hadde det.	F	27 %	73 %
40. Mange driver med sport på fritiden.	R	70 %	30 %

Vedlegg 12 Kartlegging av feil i elevtekstene 1STK

Informant nr. 1 Språk: Russisk/ Ingusjetisk Botid: 2011/2012 Tekst: Leserinnlegg	
Feiltype	Eksempel
Syntaks: ordstilling	Vi spør <u>sjelden oss</u> slike spørsmål fordi vi lever <u>vårt liv</u> .
Syntaks: ordstilling- inversjon etter leddsetning	Viss du skal ha to eller tre dager fri per uke, <u>det blir ikke</u> nok tid for utdanning.
Morfologi: bestemt form	De <u>må overvåke ikke</u> bare sitt liv men også <u>liv</u> til andre f.eks <u>foreldre</u> , barna og mannen eller kona.
Morfologi: bestemt og ubestemt form- dobbelt bestemmelse	Kompleksiteten av <u>voksne liv</u> .
Morfologi: entall og flertall. Bruk av flertallsordet mange.	Livet til en voksen er full av glede, men det er også mange tap og lidelse.
Morfologi: ubestemt og bestemt form	I mange land, er det bare en fridag i <u>ei uka</u> f.eks i Russland.
Morfologi: pronomen- blander 2. person flertall og 3. person flertall. Rettskriving: sammensatt ord	Når <u>de</u> blir voksne skal <u>dere</u> forstå kompleksiteten i voksenlivet og ønske igjen å gå <u>tilbaketil</u> en tid da alt var enkelt.
Preposisjonsuttrykk:	[...] å leve i slike forhold som vi <u>lever i</u> .

Informant nr. 4 Språk: Polsk Botid: 2013 Tekst: Leserinnlegg	
Feiltype	Eksempel
Syntaks: ordstilling. Verbal og nektingsadverbial og plassering.	I følge Supernytt fra Norsk rikskringkasting (NRK) <u>seks av ti barn vil ikke ha</u> skoleuniform.
Syntaks: objekt mangler. Morfologi: flertall ubestemt form.	Mønster og snitt unnlater å imponere og <u>motvirker</u> .
Syntaks: ordstilling og inversjon.	Det pålegger oss en tanke om <u>er det</u> fornuftig og rettferdig å gjøre det til barna våre.
Syntaks: adverbialet <i>sikkert</i> flyttes bak. Morfologi: verbbygning sterke verb i preteritum <i>la merke til</i> . Bestemt form i flertall av substantiv.	Sikkert mange av dere <u>lo merket til</u> materialer skoleuniformene er laget av.
Morfologi: bestemt form av substantivet.	Jeg og sikkert mange andre mennesker mener, at uniformen skjuler <u>identitet</u> .
Rettskriving: dobbel konsonant. Morfologi: bestemt form	Bør vi berøve barn og ungdommer å <u>utrykke seg selv</u> ? Barn bør ha <u>mulighet</u> til å <u>utrykke seg skjønt</u> gjennom klær.
Sammensatt verbalform: <i>avgrenser seg ikke</i>	Mobbing <u>forminsker seg ikke bare</u> til materielle ting.
Preposisjonsuttrykk:	Jeg mener at kjøpepresset <u>er i stort sett</u> bare et alibi for å unngå det ansvaret foreldrene er opptatt av.

Informant nr. 5 Språk: Somali Botid: 2013 Tekst: Leserinnlegg	
Feiltype	Eksempel
Morfologi: kjønn	Jeg har lest <u>en innlegg</u> « Ja til skoleuniform » av Vegard K. Kvaale og Nils Bjåland på (VG) 11.08.2005.
Preposisjonsuttrykk Syntaks: feil plassering av konjunksjonene <i>og, men</i> .	De mente at skoleuniformer er bra for alle foreldrene fordi de skal være <u>fri av</u> kjøpepresset <u>og men</u> det er jeg uenig <u>med</u> .
Syntaks: nektingsadverbialet <i>ikke</i> foran finitt og infinitt verbal. <i>At-</i> setning mangler. Samsvarsbøyning av adjektiv i flertall. Morfologi: determinativ og dobbelt bestemmelse. Samsvarsbøyning med substantivet i hankjønn.	<u>Det</u> eneste fordelen med uniform er en <u>kan ikke se</u> forskjellen mellom rik eller fattig men det finnes ulike måte en <u>kan viser</u> at man er fra rik familie.
Syntaks: subjektstvang- <i>de (uniformene) er dyre å kjøpe</i> . Morfologi: samsvarsbøyning flertall- <i>like og dyre</i> .	Uniformer <u>gjøre</u> at alle elevene ser ut <u>likt</u> og <u>er dyrt</u> å <u>kjøpe</u> .
Morfologi: flertall av substantiv ubestemt form- <i>Foreldrene og uniformene</i>	<u>Foreldrene</u> med små barn vet at det er lett fordi barna trenger mer enn et par <u>uniform</u> .
Ordvalg: mengdeord <i>flere</i>	Derfor må de <u>kjøpe flere parvis</u> av uniformer.
Morfologi: bestemt form av substantivet i entall. Bruk av preposisjon <i>til- føre til</i>	Å ha uniform på skolen kan føre at noen mister <u>en del av uniform om skolegenseren</u> .
Syntaks: ordstilling Syntaks: ordstilling- inversjon Tekstbinding: og-å Morfologi: kjønn substantiv Rettskriving Samsvarsbøyning av adjektiv S- genitiv: possessiv	Hvis det <u>bli varmt</u> bør en <u>ta av den</u> og plassere <u>en sted</u> , så kan en annen komme <u>å</u> ta den siden alle <u>generaene</u> ser <u>ut likt og er det foreldrene ansvar</u> å kjøpe igjen.
Syntaks: ordstilling Subjektstvang med <i>det-</i> setning Samsvarsbøyning: <i>hvilken</i> Morfologi: reflektivt verb- <i>kle på seg</i> Bestemt form substantiv	Så <u>er</u> bra hvis barnet bestemmer <u>hvilken klær</u> de skal <u>kle på</u> når de skal på skolen fordi hvis de har uniformer skjuler de følelsene sine mot <u>uniform</u> .
Syntaks: inversjon Ordvalg: <i>ulike</i> eller <i>andre</i> . <i>Kle seg</i> eller <i>kle på seg</i> .	Noen elever er fra <u>ulike kulturer</u> enn norsk kultur og derfor <u>kulturen bestemmer</u> hvordan man skal kle på seg.

Informant nr. 6 Språk: Dari Botid: ukjent Tekst: Leserinnlegg	
Feiltype	Eksempel
Morfologi: bestemthet og determinativ. Dobbelt bestemmelse. Tegnsetting: punktum mangler.	<i>Jeg har lest <u>leserinnlegg</u> som omhandler skoleuniform og <u>denne leserinnlegget</u> blitt publisert av VG den 11. 08. 2006</i>
Morfologi: samsvarbøyning av adjektiv	Fordelen med skoleuniform er at alle skal gå <u>likte</u> klær som viser ingen <u>forskjellig</u> .
Syntaks: V2- regelen og inversjon. Morfologi: dobbelt bestemmelse.	<i>I dagens samfunnet <u>alle befolkning har ulike inntekter og de fleste av familiemedlemmer</u> har ikke råd til å kjøpe dyre klær.</i>
Morfologi: determinativ. Syntaks: ordstilling- inversjon. Rettskriving: sammensatte ord.	I <u>den</u> moderne samfunnet som vi lever i i dag <u>det er</u> veldig populær på skolen å ha på seg <u>merke klær</u> .
Syntaks: ordstilling- inversjon.	Hvis vi ser på andre land i Europa som for eksempel <u>som</u> Storbritannia <u>landet har</u> egen skoleuniform.
Syntaks: overflødig med det foreløpige subjektet <i>det</i> . Setninga har allerede subjekt- Målet med [...]. Morfologi: adjektivbøyning.	Målet med skoleuniform i Storbritannia det er å redusere <u>sosiale ulikhet</u> blant <u>annet</u> ungdommer og elever på skolen.
Syntaks: relativpronomen <i>som</i> . Nektingsadverbialet etter subjektet, men før det finitte verbalet. Morfologi: supinum partisippforma må ha finitt hjelpeverb- <i>har</i> .	Det er kanskje mange av oss <u>hørt om</u> at det er mange elever ble mobbet på skolen på grunn av de <u>har ikke</u> ny og merke klær.
Sammensatt verbaluttrykk: Utelatelse av verbalet i uttrykket <i>hva de må ha på seg</i> .	Uniform reduserer press og stress <u>av</u> ungdommer fordi ungdommer er veldig opptatt av <u>hva de må på seg</u> når de skal på skolen.
Sammensatt verbaluttrykk	...fordi ungdommer er veldig opptatt av <u>hva de må på seg</u> når de skal på skolen.
Rettskriving: Bruk av dobbel konsonant når det skal være enkel konsonant.	De diskuterer <u>helle</u> tiden med foreldrene sine [...].
Syntaks: ordstilling. Morfologi: samsvarbøyning av adjektiv.	[...] om han eller hun <u>har ikke fint klær</u> .
Rettskriving: dobbel konsonant Bruk av <i>son</i> eller <i>sønn</i> i stedet for bøyning av kjønn eller bruk av ubestemt eller bestemt artikkel.	Men hvis vi har skoleuniform da <u>sliper</u> vi å ha <u>son diskusjon og problem</u> .
Syntaks: ordstilling. Morfologi: verbbøyning	Men dessverre <u>det er</u> ikke bare uniformen som <u>gjøre</u> at elevene føler seg likt på skolen med andre elever.
Syntaks: ordstilling. Rettskriving: sam- og særskrivning stor bokstav i forkortelser.	I dagens samfunn <u>det er</u> veldig populær å ha det, den nye elektronikk digital som <u>smart telefon</u> og <u>pc</u> .
Syntaks: utelatelse av <i>det</i> i uttrykket <i>å skaffe seg det</i> . Morfologi: bestemt form. Tegnsetting: komma mangler.	Det er mange barna ønsker å ha det men de klarer ikke å skaffe seg.
Syntaks: ordstilling- inversjon.	I min mening <u>skoleuniform har</u> mange gode fordeler.

Bruk av preposisjon: <i>Etter min mening [...]</i> .	
Syntaks: foreløpig subjekt <i>det</i> . Morfologi: flertall av substantiv i bestemt form. Rettskriving: <i>ø- o</i>	For det første <u>hjelper litt</u> at de fleste av <u>elever foler</u> seg likt.
Syntaks: ordstilling og samsvarsbøyning adjektivet <i>likt</i> . Rettskriving: * <i>vinneskap</i> til <i>vennskap</i> .	For det andre <u>skoleuniform lager vinneskap</u> mellom barna på skolen og <u>gjøre</u> at at alle ser ut likt
Syntaks: ordstilling. Morfologi: bestemt form flertall av substantiv. Rettskriving	For det tredje skoleuniform reduserer <u>ufor skjellig</u> mellom <u>de rike elever og de fattige</u> .

Informant nr. 8 Språk: Dari Botid: 2011 (januar) Tekst: Leserinnlegg	
Feiltype	Eksempel
Morfologi: feil bruk av tempus-preteritum der det skulle være perfektum partisipp.	Det var en diskusjon om det, men politikerne <u>ble ikke enige ennå</u> .
Rettskriving: sam- og særskriving.	Det er en debatt som handler <u>omskoleuniform</u> .
Morfologi: tall og samsvarsbøyning adjektiv av <i>dyrt</i> .	Jeg synes at skoleuniform er dyrt [...].
Morfologi: dobbelt bestemmelse- <i>de samme klærne</i> .	[...] kjedelig for elevene å gå med <u>samme klær hver dag</u> [...].
Rettskriving:	[...] <u>viktigeste</u> [...].

Informant nr. 9 Språk: Persisk Botid: 2011 (november) Tekst: Leserinnlegg	
Feiltype	Eksempel
Morfologi: samsvarsbøyning av adverb i entall.	Jeg er <u>uenige</u> i [...].
Morfologi: bøyning entall og flertall.	Vi kan ikke stoppe <u>reklamer</u> [...].
Preposisjonsuttrykk:	[...] kommer alltid <u>i alle årstider</u> .
Syntaks: ordstilling. Morfologi: samsvarsbøyning- <i>en riktig måte</i> .	[...] at barna skjønner hva som er tilfredshet og <u>hvordan kan de bruke</u> tingene sine på <u>en riktige måte</u> .
Syntaks: ordstilling og plassering av nektingsadverbialet <i>ikke</i> foran det finitte verbalet <i>liker</i> .	Dersom <u>noen liker ikke det</u>
Rettskriving Syntaks: ordstilling- utelatelse av subjektet <i>de- (at) hvordan de skal kle seg</i> .	Vi bor i et <u>demokratiland</u> og folk må ha rett til å velge selv <u>at hvordan skal kle seg</u> .
Rettskriving: vokaler- <i>ø</i> og <i>å</i> . Syntaks: ordstilling- subjekt og verbal <i>må de</i> kan utelates. Nektingsadverbialets plassering før finitt verbal.	...så vil familier <u>som har ikke rød</u> å kjøpe en ny, <u>må de</u> reparere det.

Preposisjonsuttrykk: <i>råd til å kjøpe [...]</i> .	
Rettskriving:	Etter vært
Syntaks: inversjon.	: [...] <u>etter vært det blir</u> en av grunnene til at barna blir mobbet på skolen.
Rettskriving	Barna kan ikke gå med <u>formel klær</u>
Morfologi: adjektivbøyning og samsvarsbøyning.	Klærne blir <u>skittene</u>
Og- å	De leker <u>å</u> løper [...].
Morfologi: samsvarsbøyning.	Den siste ting som jeg tror er veldig negativt med uniform [...].
Syntaks: plassering av adverbialer i setninga. Subjektstvang og <i>det</i> -setninger - utelatelse av subjektet <i>det</i> .	[...] og alltid har travelt spesiell på morgenen.
Syntaks: Nektingsadverbialet skal stå før det finite verbalet.	Jeg synes det passer <u>ikke</u> til Norge.

Informant nr. 10 Språk: Dari Botid: 2013 (august) Tekst: Leserinnlegg	
Feiltype	Eksempel
Syntaks: ordstilling og subjektstvang- utelatelse av subjektet <i>det</i> . Morfologi: bestemthet og flertallsbøyning av substantivet.	For di <u>er</u> barnas klær og <u>skolematerieller</u> veldig <u>dyre</u> .
Syntaks: ordstilling, postverbal nektning. Nektingsadverbialet <i>ikke</i> står etter verbalet, men skal stå før i en relativsetning med <i>som</i> . Morfologi: bestemt form i flertall.	[...] og <u>de som har ikke</u> jobb <u>myndigheten</u> forsørger dem.
Morfologi: determinativer- ubestemte pronomen og mengdeord- <i>noe</i> . Syntaks: ordstilling og manglende inversjon.	Hvis vi har <u>noe</u> butikker hvor vi kan kjøpe brukte klær, <u>det kan være nyttig</u> .
Syntaks: ordstilling- nektingsadverbialet <i>ikke</i> plassert postverbalt.	[...] da barna <u>vil ikke gå</u> på skolen.
Syntaks: ordstilling- nektingsadverbialet <i>ikke</i> plassert postverbalt.	[...] som <u>føler seg ikke helt fri</u> med uniform.
Syntaks: ordstilling.	De sier at det er <u>liksom</u> militærskole.
Morfologi: dobbelt bestemmelse av substantivet. Morfologi: substantiv og kjønn- intetkjønn blir hankjønn. Rettskriving: * <i>brudd ned</i> (<i>brutt</i>).	På <u>den måte</u> blir demokratiet <u>brudd ned</u> , og det vil ligne på <u>en diktatur</u> .
Syntaks: ordstilling- nektingsadverbialet <i>ikke</i> plassert postverbalt. Morfologi: flertallsbøyning av substantiv.	Jeg vil hevde <u>at det er ikke skoleklær eller skolematerieller</u> som vi bruker mest <u>penge</u> .

Preposisjonsuttrykk: <i>bruke penger på.</i>	
--	--

Informant nr. 11 Språk: Dari Botid: 2012 (oktober) Tekst: Leserinnlegg	
Feiltype	Eksempel
Morfologi: bestemt form av substantivet.	Jeg har lest <u>leserinnlegg</u> » Jeg er en utslitt 16- åring».
Morfologi: Samsvarbøyning av determinativet med substantivet i hankjønn.	Jeg skal svar på <u>denne leserinnlegg</u> .
Syntaks: utelatelse av subjektet og relativordet <i>som har stressende liv [...]</i> .	I denne teksten <u>skriver om ungdommer har</u> stressende liv enn en voksen.
Syntaks: ordstilling og nektingsadverbialet <i>ikke</i> skal stå etter det finitte verbalet <i>tror</i> .	Jeg tror <u>det er ikke</u> helt riktig [...].
Morfologi: bestemt form flertall	<u>Voksen</u> har ansvar for livet mer enn ungdommer.
Morfologi: determinativer – mengdeordet <i>mange</i> og <i>mye</i> .	[...] og har <u>mange energi</u> i livet sitt.
Preposisjonsuttrykk: <i>*om livet</i> Rettskriving: sammensatte ord-sær- og samskriving.	Når ungdommer har god planlegging <u>om livet</u> og <u>fri tiden</u> , blir de suksess i livet sitt.
Rettskriving: sammensatte ord-sær- og samskriving	[...] <u>fri minutter</u> [...].
Morfologi- flertallsbøyning av substantiv.	[...] kan de jobbe mindre og heller bruke <u>mange time</u> på lekser.
Rettskriving	<u>Voksene</u> har mye å gjøre [...].
Morfologi: bestemt form flertall av substantivet.	De har ansvar for barna, kona eller mannen, <u>familie</u> og framtida
Syntaks: ordstilling	[...] at noen dager <u>lærere kommer ikke</u> på fredager[...].
Morfologi: infinitivmerket <i>å</i> utelatt: <i>må prøve å lære</i>	De må prøve lære.
Morfologi: verbbøyning Preposisjonsuttrykk: <i>å gå på trening</i> .	[...] så kan gå trening og <u>gjør</u> lekser og <u>øver</u> [...].
Syntaks: utelatelse av subjektet <i>det</i> .	Ungdommer <u>kan gjøre perfekt</u> på begge skoler.
Morfologi: substantiv og kjønn.	[...] og de må ha <u>en god mål</u> i livet sitt.

Informant nr. 15 Språk: Arabisk Botid: 2012 (juni) Tekst: Skjønnlitterær- fortelling	
Feiltype	Eksempel
Rettskriving:	Hva <u>sjal</u> jeg gjøre for henne?
Morfologi: dobbelt bestemmelse	[...] <u>den beste ide</u> [...].
Rettskriving Morfologi: substantiv og kjønn.	Vi måtte <u>fine en stor sted</u> .
Morfologi: verbbøyning og feil bruk av preteritum og pperfektum.	Jeg og Martin <u>har fant</u> en god plass.
Morfologi: blanding av verbtidene preteritum og perfektum.	Jeg <u>har brukt</u> litt tid med henne, og jeg <u>lot</u> som om [...].

Morfologi: adjektivbøyning blanding av verbtider.	Ansiktet hennes <u>var</u> litt rød, og du <u>kan se</u> at hun er sjokkert.
Morfologi: verbbøyning	Noen <u>ble</u> banket på døren så hardt.
Morfologi: verbbøyning og bestemthet.	Men jeg har visket i hennes <u>ørene</u> og fortalte hun hva vi <u>mår</u> gjøre.
Rettskriving	[...] det var det som jeg har <u>plant legge for</u> .
Syntaks: ordstilling og manglende inversjon.	Plutselig alle de begynte å synge for henne.
Morfologi: verbbøyning.	[...] <u>sa</u> jeg mens jeg <u>smiler</u> [...].
Morfologi: pronomer og objektsform.	Ga <u>hun</u> en klem.
Morfologi: Dobbel bestemmelse	<u>Den beste følelse</u> [...].

Vedlegg 13 Kartlegging av feil i elevtekstene 3STK

Informant nr. 16 Språk: Persisk Botid: 2010 Langsvar: oppgave 5- resonnerende tekst		
Feiltype	Eksempel	Kommentar
Morfologi: samsvarbøyning adjektiv Preposisjonsuttrykk: <i>en form for kontakt.</i>	[...] betyr at jeg har en <u>afrikanske</u> bakgrunn og at jeg har <u>en form av</u> <u>kontakt</u> .	Del A kortsvar
Dobbel bestemmelse. Samsvarbøyning possessiver/ eiendomspronomen.	[...] foreldre ikke klarer å se <u>muligheter</u> som jeg har fått [...] <u>vår</u> økonomiske behov.	
Preposisjonsuttrykk: <i>for å skape.</i>	[...] gitt ut til å skape.	Del B2 kortsvar
Morfologi: flertall av substantiv. Rettskriving- tastefeil.	Budskapet i teksten er å bidra til <u>menneskerettighet</u> [...]. <u>Mennesker</u>	
Preposisjonsuttrykk:	[...] som står <u>høyre</u> på toppen.	
Preposisjonsuttrykk:	[...] tatt i bruk [...].	
Rettskriving: tastefeil.	[...] hjelpeløshet <u>oss</u> leseren.	
Preposisjonsuttrykk:	[...] ond mot gode [...].	
Syntaks: s- genitiv.	Forfatteren spiller på <u>leseren</u> følelser.	
Morfologi: dobbel bestemmelse.	En slik sammensatte teksten [...].	
Rettskriving: tastefeil.	En rik og utfordrerne erfaringer [...].	Langsvar: resonnerende tekst
Syntaks: ordstilling.	Et mangfoldig samfunn har mange fordeler <u>for både</u> enkelte mennesker og selve samfunnet.	
Rettskriving:	[...] bare <u>grunn</u> eller blå fargen [...].	
Morfologi: adjektivbøyning.	[...] mennesker med <u>forskjellige</u> <u>bakgrunn</u> .	
Morfologi: substantivbøyning- bestemthet og bestemt og ubestemt form Rettskriving: dobbel konsonant.	I <u>et slik landet</u> er det ikke lett å <u>bygge</u> opp.	
Morfologi: substantiv og kjønn.	Det er klart at <u>en</u> flerkulturelt <u>samfunn</u> har noen utfordringer og.	
Preposisjonsuttrykk: <i>store og små</i> [...].	Samfunnet <u>kan se på seg</u> store og <u>lite</u> konflikter mellom mennesker [...].	
Rettskriving og ordvalg:	[...] får <u>etiske</u> befolkning ofte en <u>fremdefrykt</u> .	
Morfologi: dobbel bestemmelse. Rettskriving:	En <u>overlengde</u> følelse av den <u>dominere</u> <u>kultur</u> .	

Morfologi: verbbygning.	[...] <u>vokset opp</u> i Iran.	
Morfologi: adjektivbygning.	[...] begge landene er <u>flerkulturelt</u> .	
Syntaks: ordstilling: verbal-subjekt-adverbial.	Av naturlige årsaker <u>den befolkningen av dominerende kulturen får ofte bedre tjenester enn andre kulturer.</u>	
Morfologi: substantiv og kjønn.	[...] gir deg <u>et mulighet</u> .	

Informant nr. 17		
Språk: Arabisk		
Botid: 2008 (juli)		
Langsvar: oppgave 5- resonnerende tekst		
Feiltype	Eksempel	Kommentar
Syntaks: possessiv. Morfologi: bestemthet.	[...] «sånn er det» brenner i <u>hennes sinnet og følelser</u> .	Del A kortsvar
Syntaks: ordstilling. Plassering av nektingsadverbialet <i>ikke</i> postverbalt, men skal stå før det finitte verbalet.	Det betyr at noen av oss vil <u>ikke</u> bry seg [...].	
Syntaks: ordstilling. Plassering av nektingsadverbialet <i>ikke</i> postverbalt, men skal stå før det finitte verbalet.	Det betyr at hennes foreldre <u>tar ikke</u> hennes muligheter for gitt ☺ [sic].	
Morfologi: bestemthet og bestemt form.	Overskriften «Stå opp mot urett» er også med på å styrke <u>Patosappell</u> .	Del B2 kortsvar
Rettskriving: sær- og samskriving.	Den er med <u>storskrift</u> [...].	
Morfologi: substantiv og kjønn. Rettskriving: tastefeil.	<u>En</u> flerkulturelt <u>samfunn han</u> <u>positiver</u> side og negative sider...	Langsvar: resonnerende tekst
Syntaks: Possessivet står til slutt ved bestemt form av substantivet. Morfologi: substantiv og kjønn og samsvarsbygning av adjektiv.	Det å integrere seg i <u>en ny</u> samfunn som har en helt annerledes kultur og tradisjoner enn det som han er vant til i <u>sitt hjemlandet</u> [...].	
Preposisjonsuttrykk: <i>den største utfordringen med å leve</i> Morfologi: substantiv og kjønn.	[...] den største <u>utfordringen av å</u> leve i <u>en flerkulturelt samfunn</u> .	
Morfologi: verbbygning.	Da <u>begynner</u> man å kommunisere med andre og <u>få</u> seg venner og <u>lære</u> om deres tanker [...].	
Morfologi: substantivbygning. Mengdeord <i>mye</i> og <i>mange</i> .	Man får <u>mye erfaringer</u> om flere kulturer	
Morfologi: verbbygning og tempus.	[...] men heller prøver å ta de positive tingene fra begge kulturer og <u>la</u> vekk de negative tingene.	

Informant nr. 18		
Språk: Tigrinja		
Botid: 2010		
Langsvar: oppgave 3- resonnerende tekst		
Feiltype	Eksempel	Kommentar
Syntaks: ufullstendig setning. Mangler verbalet i <i>at</i> - setninga. Morfologi: substantivbygning- bestemthet og tall. Rettskriving: <i>høy rolle</i> [...].	Afrikanske røtter betyr at <u>de</u> Afrikanske <u>menneske</u> eller <u>befolkning</u> som er viktig i landet eller som spilte <u>høy rolle</u> .	Del A kortsvar
Morfologi: verbbygning- blander infinitiv og presens.	Kan <u>gjør</u> vondt å høre [...].	
Syntaks: <i>det</i> - setninger. Morfologi: bestemthet og determinativer i flertall.	[...] skal kunne bruke <u>det muligheter/ sjanse</u> du får da når den er gitt så fort som mulig.	

Morfologi: substantiv og kjønn.	Din <u>eget</u> målestokk [...].	
Preposisjonsuttrykk: <i>i forbindelse med</i>	Ble gitt ut i forbindelse <u>av</u> [...].	Del B2 kort svar
Morfologi: Verbbøyning med partisippforma <u>diskriminert</u> . Verbalsubstantivet <u>diskriminering</u> med suffikset <i>-ing</i> . Rettskriving: dobbel konsonant som kan være lånord fra engelsk.	Slik at det blir <u>stop</u> mot <u>diskriminert</u> av mennesker.	
Rettskriving og ordvalg	Bildefanget, gull farge, orgasinens [...].	
Morfologi: substantiv- kjønn og tall.	<u>Fokusene</u> er på de gule tekstene [...].	
Preposisjonsuttrykk eller s- genitiv mangler: <i>bildets bakgrunn</i> eller <i>bakgrunnen til bildet</i> .	Det samme med bakgrunnen bildet.	
Morfologi: bestemthet og dobbelt bestemmelse.	Budskapet i <u>den sammensatt tekst</u> [...].	
Morfologi: Samsvarbøyning av determinativer og kjønn på substantivet.	Jeg tror <u>dette presentasjonen</u> av bilde [...].	
Morfologi: verbbøyning og infinitivsforma <i>å bli</i> .	[...] <u>å ble</u> med [...].	
Morfologi: substantiv og kjønn.	[...] et <u>endring</u> .	
Morfologi: Samsvarbøyning av adjektiv i flertall. Rettskriving: <i>spesielt</i> til <i>spesielt</i>om hvordan det er mellom <u>rike og fattig spesielt</u> i Norge.	Langsvar: resonnerende tekst
Morfologi: Egennavnet <i>Norge</i> og adjektivet <i>norske politikere</i> . Flertall ubestemt av substantivet <i>menneske</i> . Rettskriving: enkel konsonant.	<u>Norge politikere</u> krever å kunne skape likhet <u>i mellom menneske</u> .	
Syntaks: manglende inversjon. Rettskriving: <i>enig</i> .	Karpe Dem <u>tankemessig virker</u> som er <u>enig</u> med det norske <u>politisk</u> .	
Rettskriving: et <i>navn</i> , men <i>å nevne</i> , sær- og samskriving.	Navnet (ha nevnt), skole gang [...].	
Syntaks: utelater subjektet <i>det</i> .	I de fleste deler av Afrika, <u>er veldig</u> vanskelig å få tilgang til skole.	
Morfologi: substantiv og kjønn.	Et stat [...].	
Rettskriving: sær- og samskriving.	[...] flere gratis skole gang [...].	
Morfologi: samsvarbøyning av ubestemt pronomen.	[...] all innbyggere [...].	
Rettskriving: sær- og samskriving. Morfologi: bestemthet og dobbel bestemmelse.	Jeg vil gjerne ta <u>utgangs punkt</u> i <u>det fattige side</u> av Etiopia [...].	
Rettskriving: Adjektivet <i>kjent</i> blir til <i>skjønt</i> . Blander <i>skj-</i> lyden med <i>kj-</i> lyden, samt vokalen <i>-ø</i> med <i>-e</i> .	En <u>skjønt</u> person [...].	
Morfologi: substantiv og ubestemt form flertall. Mengdeord: <i>masse</i> og <i>mange</i> . Rettskriving: ordvalg- <i>oppdager</i> og <i>oppdrager</i> .	[...] <u>oppdrager</u> masse forskjellige teknologiske maskiner og det er mange <u>forsker</u> .	
Morfologi: substantiv og ubestemt form flertall.	Bygge flere <u>skole</u> [...].	
Preposisjonsuttrykk: <i>i forhold til</i>	Etiopia er veldig fattig forhold til Norge [...].	
Morfologi: Samsvarbøyning av adjektiv og bestemthet av substantiv i tall og kjønn.	[...] vi som er <u>norske- etiopiske</u> kan ta opp og <u>oppdraga et organisasjon</u> som kan åpne flere <u>skole</u> med de <u>penger</u> vi sender inn.	
Morfologi: samsvarbøyning av adjektiv.	Det er flere <u>fattig barn</u> [...].	

Morfologi: dobbel bestemmelse	Dette er <u>løsning</u> på [...].	
Syntaks: ordstilling og manglende inversjon. V2- regelen er brutt. Rettskriving og ordvalg: <i>å studere på et høyt nivå.</i>	For meg <u>et godt liv er å</u> kunne studere <u>høyt</u> og få seg et <u>høyt nivå jobb i samfunnet.</u>	
Ordvalg og valg av preposisjon: <i>av folk.</i>	Flere av folk kan forsørge for dem som ikke har sjanse til skole	
Syntaks: ordstilling og manglende inversjon. Morfologi: substantiv og kjønn.	I mine øyne <u>skole er et gode</u> som alle har tilgang til i Norge.	
Syntaks: ufullstendig ordstilling og manglende inversjon. Overflødig relativsetning.	I Etiopia som tradisjonelt kvinner vil gifte seg og få barn i år 23- 25.	
Syntaks: ordstilling i leddsetning og plassering av adverbialia <i>bare.</i> Ordvalg: <i>en målestokk, *målestokker.</i>	Det vil si at <u>det er bare</u> du som <u>målestokker</u> sitt eget liv.	
Rettskriving: manglende dobbel konsonant og lånord fra engelsk- <i>absolut.</i>	<u>Absolut</u> fattigdom	
Syntaks: gal ordstilling Preposisjonsuttrykk må skrives om: <i>*løses ut av til løses på den måten.</i>	Dette kan ikke løses <u>ut av å</u> bare si drømmen	
Morfologi: substantiv og kjønn. Samsvarsbøyning av possessiver.	Skole er <u>et start</u> på <u>et gode</u> , og at Makt er i <u>vårt sitt hånd.</u>	

Informant nr. 19 Språk: Uigursk Botid: 2010 Langsvar: oppgave 5- resonnerende tekst		
Feiltype	Eksempel	Kommentar
Morfologi: substantiv- bestemthet og tall. Tegnsetting: komma.	Jeg har afrikanske røtter <u>det uttrykkene</u> betyr at mens det bor i Norge men de har ikke glemt hvem det er hvor det kommer fra.	Del A kortsvar
Morfologi: possessivet <i>sin</i> mangler samsvarsbøyning med substantivet. Forsterker <i>egen</i> mangler samsvarsbøyning med substantivet. Rettskriving: tastefeil.	Vi får innsyn i <u>satsbudsjett</u> det betyr at har lov til å si <u>sin egn</u> valg.	
Morfologi: verbbøyning. Rettskriving: <i>*blide</i> skal være bestemt form av substantivet <i>bildet</i> .	Dette <u>blide</u> som <u>står i</u> reklame bli tok i juli 2009 i Øst- Turkistan.	Del B2 kortsvar
Morfologi: determinativet <i>dette</i> samsvarsbøyes feil på grunn av feil kjønn på substantivet <i>reklame</i> .	<u>Dette reklame</u> bli send ut fra en Organisasjon som heter Amnesty.	
Morfologi: Bestemthet og bestemt form av substantivet mangler. Verbbøyning med feil partisipp- form.	På dette <u>bilde har bruket</u> virkemidler om krig, frihet, <u>meneskerettighet</u> og <u>demonstrasjonen</u> i Øst- Turkistan [...].	
Syntaks: manglende inversjon. Morfologi: Verbalsubstantiv med suffikset <i>-ing</i> må erstattes med supinumforma <i>diskriminert</i> . Preposisjonsuttrykk først: <i>I Øst- Turkistan [...].</i>	Øst- Turkistan mange <u>folke bli diskriminering</u> forfulgt og fengslet.	
Syntaks: Uklar ordstilling og mangler leddsetning <i>at de skal ha [...].</i> Morfologi: supinumsforma <i>har planlagt</i> mangler. Bestemthet med ubestemt og	<u>2009</u> ungdommer i Øst- Turkistan <u>har planlegge</u> skal ha <u>en demonstrasjonen</u> mot den kinesisk kommunistpartiet, så	

bestemt form samtidig i <i>*en demonstrasjonen</i> . Rettskriving: <i>*hovedstand- hovedstaden</i> .	mange folk samlet i <u>hovedstand</u> i Øst-Turkistan i det 05.07.09.	
Rettskriving: Morfologi: determinativ og samsvarsbøyning med substantivet. Bestemthet og tall mangler. Verbbøyning og supinumsforma <i>* har drepte</i> .	<u>Dette jente</u> som <u>stor i bilde</u> hun er også <u>blitt fengsel</u> i 2009 fordi det kinesiske <u>politier</u> <u>har drepte</u> mange mennesker foran alle folkene [...].	
Morfologi: verbbøyning med partisippet <i>*skrivet</i> .	[...] er skrevet av [...].	Langsvar: resonnerende tekst
Syntaks: ordstilling- spørreadverbialet, subjektet og verbalet <i>hva tenker de</i> [...]. Samsvarsbøyning av adjektiv i entall- <i>afrikansk bakgrunn</i> .	Forfatteren har afrikanske bakgrunn og hun tar opp <u>hva tenker det somaliske flyktninger</u> som bor i Norge eller flyktninger fra andre land.	
Morfologi: bestemthet- bestemt og ubestemt form.	[...] hvilken situasjonen de lever.	
Syntaks: V2- regelen	Vi alle er forskjellig [...].	
Syntaks: nektingsadverbialet <i>ikke</i> er postverbalt, men skal stå før finitt verbal i leddsetninger. Morfologi: determinativet samsvarsbøyes med substantivet. Determinativet <i>andre</i> i flertall samsvarsbøyes med substantivet.	På <u>dette grunnen</u> mange forlate sitt <u>egen land</u> , <u>sitt slektninger</u> og familier fordi <u>de har ikke</u> noen løsning uten flytte til andre sted som har sikkerhet.	
Preposisjonsuttrykk: <i>I teksten står</i> [...].	<u>På</u> teksten står [...].	
Syntaks: manglende inversjon.	Så det som kommer fra andre land å leve inn i flerkulturell <u>først det må</u> respektere Norsk kultur.	
Rettskriving:	filesbevissthet	
Syntaks: ordstilling- mangler finitt verbal <i>er</i> .	[...] men for meg <u>det ikke riktig</u> som noen folke har <u>sitt eget kultur</u> [...].	
Syntaks: mangler det finitte verbalet <i>mener</i> . <i>At-</i> setning mangler.	<u>Jeg det</u> er veldig viktig <u>man må</u> ha større internasjonal filesbevissthet.	
Rettskriving	miniritorisk	
Syntaks: Ordstilling er uklar og feil plassering av <i>det</i> . Rettskriving	Men <u>flerekultur det</u> har også mange muligheter det kan lære seg språk [...].	

Informant nr. 20 Språk: Oromo Botid: 2011 (januar) Langsvar: oppgave 2- diktanalyse		
Feiltype	Eksempel	Kommentar
Syntaks: utelatelse av subjektet.	En som er født i Afrika og er blitt vant med afrikanske tradisjoner og kulturer sier har afrikanske røtter.	Del A kort svar
Syntaks: ordstilling med inversjon <i>mener forfatteren</i> . Feilinvertering i <i>er det omvendt</i> . Ordstilling med subjekt og verbal: <i>det er omvendt</i> .	I Norge mener forfatteren <u>er det</u> omvendt.	Del B1 kort svar
Rettskriving: <i>*hvite, men vite gjennom media</i> . Ordvalg: <i>*samfunnet lever, samfunnet fungerer</i> .	Marie Takvam vet hvordan <u>samfunnet lever</u> i Norge, og hun sammenligner det med det som man får <u>hvite</u> gjennom media.	

Morfologi: bestemt form til ubestemt form entall: <i>antall</i> Preposisjonsuttrykk overflødig.	[...] antallet <u>på</u> verselinjer [...].	Langsvar: diktanalyse
Syntaks: <i>Der</i> må erstattes med <i>det</i> . Det finite verbalet <i>er</i> mangler etter nektingsadverbialet <i>ikke</i> .	[...] og at der ikke fast regel for det.	
Syntaks: nektingsadverbialet ikke før det finite verbalet. Morfologi: supinumsforma <i>brukt</i> . Bestemt form av substantivet i entall: <i>enkeltmennesket</i> .	Gjentakelse <u>er bruk</u> for å minne leseren på at det <u>enkeltmenneske</u> gjør for å hjelpe andre, <u>forandrer ikke</u> samfunnet så fort.	
Morfologi: <i>stort</i> erstattes med mengdeordet <i>mye</i> .	Likevel betyr det <u>stort</u> for noen.	
Morfologi: samsvarbøyning av adjektiv i flertall.	[...] ingen <u>fast</u> enderim.	
Morfologi: verbbøyning i tempus.	Man har kommet til en ny tid der individet <u>ble</u> viktigere enn fellesskapet, og da <u>blir</u> man usikker på hva som skjer i samfunnet og hva som <u>kommer til å skje</u> i framtiden.	
Morfologi: determinativet <i>det</i> er overflødig i <i>*det Røde Kors</i> .	Når det gjelder hele verden kan de som har kunnskapen melde seg opp frivillig og jobbe i for eksempel <u>det</u> Røde Kors.	
Preposisjonsuttrykk: <i>en viktig måte å bidra til et bedre samfunn på</i>	[...] en viktig måte å bidra til et bedre samfunn.	
Preposisjonsuttrykk: <i>i forskjellige tider</i> .	[...] ble diktene skrevet <u>på</u> forskjellige tider.	

Informant nr. 21 Språk: Polsk Botid: 2011 (juli) Langsvar: oppgave 3- resonnerende tekst		
Feiltype	Eksempel	Kommentar
Preposisjonsuttrykk: <i>tenker seriøst på</i>	Dette uttrykket betyr at foreldre ikke tenker seriøst <u>om</u> disse mulighetene [...]	Del A kortsvar
Rettskriving: enkel og dobbel konsonant <i>gull- gul</i>	[...] som blir forsterket med stor <u>gull</u> <u>tekst</u> [...].	B2 kortsvar
Morfologi: samsvarbøyning av adjektiv med substantivet i flertall.	[...] som står alene mot en haug med <u>godt utstyrt politimenn</u> .	
Syntaks: ordstilling- <i>fanger ikke bare</i> -nektingsadverbialet <i>ikke</i> etter det finite verbalet. Verbalet før adverbialt: <i>styrker også</i> .	De siste tingene jeg nevnte <u>ikke bare</u> <u>fanger</u> blikket, men <u>også styrker</u> avsenderens troverdighet.	
Preposisjonsuttrykk: <i>stiller opp</i> [...] i NRK.	[...] og at vi alle <u>stiller oss</u> som bøssebærere for tv- aksjonen <u>NRK</u> .	
Syntaks: ikke-refleksive verb blir refleksive. <i>Å få en viktig rolle</i> [...]	Sangtekster har <u>fått seg</u> en viktig rolle i dagens litteratur [...].	Langsvar: resonnerende tekst
Morfologi: bestemthet og dobbelt bestemmelse.	[...] de mest kjente og populære norske <u>rappgrupper</u> [...].	
Syntaks: preposisjonsuttrykk- <i>til klasseforskjeller</i> [...]. Morfologi: bestemt form entall: <i>lidenskapen</i>	Her kritiserer den samfunnets likegyldighet <u>på klasseforskjeller</u> og <u>lidenskap</u> til dem som faller utenfor.	

Preposisjonsuttrykket * <i>om empatien</i> er overflødig.	Vi glemmer stadig oftere <u>om empatien</u> som ligger skjult under den masken vi bærer hver eneste dag.	
Syntaks: utelatelse av subjektet <i>vi</i> .	Siden vi får dekket våre grunnleggende behov, krever vi enda mer, og etter hvert <u>glemmer at</u> til og med i Norge finnes det mennesker som ikke engang har et sted å bo.	
Rettskriving: dobbel til enkel konsonant.	[...] fra sangen <u>understrekker</u> godt det jeg nettopp nevnte.	
Syntaks: subjekt- relativpronomen som subjekt [...] <i>som hjelper de fattige som faller utenfor</i> .	På den andre siden kan vi se at det fremdeles finnes ulike organisasjoner, som hjelper de fattige, <u>de</u> som faller utenfor.	
Syntaks: <i>som ikke kun er</i> [...] Nektingsadverbialet <i>ikke</i> før det finitte verbalet <i>er</i> og måtesadverbialet <i>kun</i> står mellom nektingsadverbialet og verbalet.	Dette viser at det likevel finnes mennesker som <u>ikke er kun</u> opptatt av seg selv og sine egne behov.	
Syntaks: ordstilling med V2- <i>stort sett er preget av</i> [...]. Måtesadverbialet står før finitt og infinitt verbal (supinumsforma).	Selv om det finnes unntak, vil jeg påstå at verden i dag <u>er stort sett preget av</u> et materielt syn på goder.	
Syntaks: ordstilling <i>Ikke minst god helse er en annen ting</i> [...]. Adverbialet står først.	God helse er <u>ikke minst</u> en annen ting jeg legger i dette begrepet.	
Syntaks: passivkonstruksjon sammen med aktiv i samme setning	[...] huset kan brenne ned og penger <u>kan plutselig tapes</u> i en aksje.	
Morfologi: determinativet <i>den</i> .	Helsa kan man fort miste, men ikke få <u>den</u> tilbake like fort som en vare.	
Syntaks: ordstilling- finitt verbal til V2. <i>Dessuten kan et godt og sterkt forhold til medmennesker aldri brytes, [...]</i> .	Dessuten godt og sterkt forhold til medmennesker kan aldri brytes, og det er noe man bør sette stor pris på.	

Informant nr. 22 Språk: Pashto Botid: 2009 Langsvar: oppgave 5- resonnerende tekst		
Feiltype	Eksempel	Kommentar
Syntaks: ordstilling og plassering av nektingsadverbialet <i>ikke</i> før finitt verbal i leddsetning. Adverbialet <i>alltid</i> plasseres før det finitte verbalet <i>er</i> .	Det betyr at det <u>er</u> alltid noen som <u>bryr seg ikke</u> og vil ikke være med.	Del A kort svar
Syntaks: ordstilling [...] <i>så vil det alltid være noen som ikke bryr seg</i> . Verbalet <i>være</i> mangler.	Det at noe viktig skjer i Norge, så vil det alltid <u>noen som vil ikke bry seg</u> .	
Morfologi: samsvarsbøyning mellom substantivet <i>synspunkt</i> og determinativet og possessivet <i>sitt eget</i> .	Det betyr at hun beskriver eller ser på en ting ut ifra <u>sin egen synspunkt</u> .	
Syntaks: ordstilling med subjektet <i>man</i> og verbalet <i>kan</i> etter spørreadverbialet <i>hvordan</i> .	[...] og hvordan kan man bidra og hjelpe til [...].	Del B2 kort svar
Preposisjonsuttrykk: <i>På bildet</i> [...]. Rettskriving: sær- og samskriving.	I <u>bildet</u> så ser vi ei dame og mange <u>politi menn</u> som står mot hverandre.	
Morfologi: bestemthet og dobbelt bestemmelse.	<u>De store gule bokstaver og kroppsspråk</u> til <u>personer</u> på bildet.	
Morfologi: ubestemt artikkel og kjønn på substantivet.	[...] fordi det gir <u>en bilde</u> .	
Morfologi: substantiv i bestemt form entall.	<u>Hovedbudskap</u> er å informere folk [...].	

Morfologi: substantiv i bestemt form entall. Samsvarsbøyning.	Logoen til Amnesty International og selve <u>organisasjon</u> som er <u>internasjonal</u> kjent er med på å styrke etos og troverdighet.	
Morfologi: substantiv og kjønn.	Bestefaren min pleide alltid å si til oss at hvis en kan <u>en språk</u> så er man en person [...].	Langsvar: resonnerende tekst
Morfologi: ubestemt artikkel entall- <i>har alltid vært en fordel.</i>	Det å kunne å flere språk <u>er alltid vært fordel</u> for meg.	
Morfologi: samsvarsbøyning av adjektiv og substantiv.	[...] fire forskjellige språk.	
Morfologi: dobbelt bestemmelse og samsvarsbøyning av adjektiv og substantiv. Rettskriving: sær- og samskriving	[...] hos <u>de fire forskjellige språk grupper</u> [...].	
Morfologi: ubestemt artikkel og substantiv og kjønn.	Norge har blitt <u>en</u> flerkulturelt samfunn [...].	
Preposisjonsuttrykk:	[...] side ved side med hverandre [...].	
Syntaks: verbalet på slutten <i>et flerkulturelt samfunn kan gi eller det flerkulturelle samfunnet kan gi</i> Morfologi: ubestemt artikkel mangler	[...] i denne artikkelen skal jeg drøfte utfordringer og muligheter <u>kan flerkulturelt samfunn</u> gi.	
Preposisjonsuttrykk	[...] i år 1900 tallet [...].	
Syntaks: ufullstendig setning som mangler verbalet.	Både politisk sett og levemåte.	
Syntaks: s- genitiv i <i>Norges</i> Rettskriving: Sær- og samskriving Preposisjonsuttrykk: <i>på fisk</i> .	[...] at Kina er <u>Norge største eksport land i fisk</u> .	
Morfologi: samsvarsbøyning av adjektiv og substantiv.	Utan <u>god forhold</u> [...]	
Morfologi: bestemt form og dobbelt bestemmelse. Rettskriving: Polen.	Vi vet at Norge har god kontakt med Pakistan, <u>Poland</u> og India, fordi Norge har fleire arbeidere og folk fra <u>de nasjoner</u> .	
Morfologi: dobbelt bestemmelse.	<u>Den store grunn</u> [...].	
Morfologi: dobbelt bestemmelse.	[...] når et land har <u>en del av befolkning</u> [...].	
Morfologi: kjønn og samsvarsbøyning av adjektiv og substantiv.	[...] <u>en god forhold</u> [...].	
Morfologi- ubestemt artikkel og kjønn	<u>Flerkulturelt samfunn</u> er med på å skape <u>en fellesskap</u> .	
Preposisjonsuttrykk og rettskriving:	Folk <u>lærer</u> andre kulturer, <u>sikk</u> og bruk.	
Preposisjonsuttrykk:	Nordmenn reiser nå mye til Tyrkia, Thailand <u>i ferie</u> [...].	
Rettskriving: Sær- og samskriving.	[...] mat tradisjoner [...].	
Morfologi: ubestemt artikkel.	Utfordringer med <u>flerkulturelt samfunn</u> [...].	
Morfologi: bestemt form og dobbelt bestemmelse i entall eller flertall.	Det kan være at nordmenn tar <u>de dårlig side</u> av andre samfunn og ser ned på <u>de</u> [...].	
Ordvalg og preposisjonsuttrykk: <i>setter kulturen sin høyest av alle.</i> Rettskriving * <i>dommer</i> til <i>dømmer</i> .	De tar kulturen <u>sin høyt av alle</u> og <u>dommer</u> andre kulturer.	
Morfologi: bestemt form og dobbelt bestemmelse.	[...] de andre grupper [...].	

Morfologi: bestemt form og dobbelt bestemmelse.	[...] de flerkulturelt nasjoner har <u>mange</u> muligheter enn utfordringer.	
Morfologi: bestemt form, dobbelt bestemmelse og kjønn.	[...] landet er den mektigste land [...].	

Informant nr. 23 Språk: Spansk Botid: 2010 Langsvar: oppgave 1- kreativ tekst		
Feiltype	Eksempel	Kommentar
Morfologi: verbbygning presens, possessivbygning i flertall <i>sine</i> .	[...] betyr at han <u>beholde sin</u> tradisjoner og kultur fra Afrika.	Del A kort svar
Morfologi: flertallsbygning av possessiv.	[...] de vil ikke miste <u>sin røtter</u> .	
Syntaks: ordstilling og manglende inversjon. Morfologi: verbbygning presens	[...] og derfor de lære seg til hele familie for eks. mat eller religioner.	
Syntaks: ordstilling med nektingsadverbialet før verbalet- <i>ikke vil ha</i> [...]. Morfologi: bøyning av verb og bestemt form av substantivet i entall.	Betyr at en person <u>vil ikke har</u> alt det sammen hele <u>tid</u> .	
Morfologi: determinativ og bestemt form av substantivet. Verbbygning av modale hjelpeverb med hovedverb i infinitiv.	<u>Dette reklamer</u> vil vise oss hvordan vi kan hjelpe og hva vi må tenke om Urett i verden.	Del B2 kort svar
Morfologi: bestemt form	[...] men i midten av <u>tekst</u> står også med stor <u>bokstaven</u> [...].	
Syntaks: ordstilling nektingsadverb etter subjektet og før verbalet Morfologi: verbbygning modale hjelpeverb med hovedverb i infinitiv.	[...] så betyr at <u>vi kan ikke aksepterer</u> eller ikke bli med Urett [...].	
Morfologi: determinativ og dobbelt bestemmelse, bestemthet, substantiv og kjønn.	I <u>dette reklamer</u> står også <u>en kort budskapet</u> på norsk [...].	
Morfologi: substantiv og kjønn. Verbbygning modale hjelpeverb og hovedverb i infinitiv. Rettskriving: sær og samskriving .	[...] <u>dette organisasjonen</u> og vi <u>kan finner en nett side</u> og <u>en telefon nummer</u> .	
Syntaks: relativsetning (<i>som</i>) <i>sier noe til</i> [...]. Morfologi: verbbygning, substantiv og kjønn og dobbelt bestemmelse. Rettskriving: *politi manne	<u>Reklamer</u> har ikke bare tekst som <u>det</u> er bra fordi det er lettere <u>å forstår</u> men reklamer har også <u>i bakside en bilder</u> som <u>vise</u> en dame sier noe til <u>de politi manne</u> .	
Syntaks: ordstilling og manglende inversjon og nektingsadverbialet <i>ikke</i> før verbalet. Adverbialet <i>også</i> før det finitte modale hjelpeverbet <u>kan</u> og etter det finitte verbet <i>se</i> .	[...] hvis vi er sammen mennesker kan ha en rettferdighet i verden... kanskje Norge <u>har ikke</u> så mye urett... og vi kan <u>se også</u> [...].	
Syntaks: ordstilling manglende inversjon- verbalet <i>er</i> og nektingsadverbialet <i>ikke</i> kommer før subjektet <i>politi</i> . Morfologi: bestemt form entall.	[...] at noen ganger <u>politi er ikke</u> med folk som trenger de [...].	
Syntaks: ordstilling: <i>kaller vi det korrupsjon</i> [...]. Morfologi: verbbygning og substantiv og kjønn	[...] da <u>vi kalle det</u> som korrupsjon som de vil bare jobbe for seg selv og ikke for <u>å har en land</u> og en bedre verden.	

Syntaks: ordstilling og manglende inversjon. Morfologi: verbbøyning av modale hjelpeverb. Perfektumsforma av verb.	I dag <u>jeg vil forteller</u> deg en historie som jeg <u>har hørte</u> når jeg var i Israel [...].	Langsvar: kreativ tekst
Syntaks: ordstilling.	Jeg vet at du <u>liker ikke</u> [...].	
Morfologi: verbbøyning og ubestemt og bestemt form.	[...] vi tok <u>en turist turen</u> fra Israel [...].	
Morfologi: substantiv og kjønn. Samsvarsbøyning av adjektivet <i>-et fint tegn</i>	[...] men okey på muren står <u>en tegn</u> med en gutt og ei jente det var kjempe fin tegn [...].	
Morfologi: kjønn og bestemthet.	[...] en bilder at den [...].	
Rettskriving.	Muren er åtte <u>metter høy</u> [...].	
Morfologi: kjønn. Syntaks: subjektet før verbalet.	[...] <u>en studio</u> hvordan <u>er det</u> liv[...].	
Syntaks: Utelatelse av <i>det</i> . Morfologi: substantivbøyning ubestemt form flertall.	[...] det var <u>en sted</u> hvor bodde flere <u>familie</u> [...].	
Morfologi: dobbelt bestemmelse, flertallsbøyning ubestemt og bestemt form substantiv.	[...] den liten by, mange <u>barna</u> [...].	
Morfologi: bestemt og ubestemt form flertall.	De to var <u>brødrene</u> [...].	
Syntaks: ordstilling med adverbialet <i>først-tidlig hver dag</i> [...].	De må våkne <u>hver dag tidlig</u> [...].	
Morfologi: Substantiv og tall. Rettskriving: sær- og samskriving.	[...] en terrorist grupper [...].	
Morfologi: dobbelt bestemmelse	[...] for <u>den familie</u> og for <u>de barn</u> [...].	
Syntaks: nektingsadverbialet før det finitte verbalet <i>hadde</i> . Morfologi: kjønn Rettskriving Preposisjonsuttrykk	[...] hvordan barna kan <u>live</u> og vokse opp <u>fra en sted</u> som de <u>hadde ikke</u> peiling når terrorister eller andre grupper kommer inn for å ta med <u>sine barna</u> .	
Rettskriving: dobbel konsonant	[...] snil gut [...].	
Syntaks: inversjon mangler- et annet ledd enn subjektet står på første plass i setninga- V2.	[...] derfor <u>han begynt</u> å bruke mer tid med de to.	
Syntaks: leddsetning -nektingsadverbialet etter subjektet , men før verbalet.	[...] fordi <u>det var ikke</u> samme språk.	
Morfologi: kjønn	[...] en sted [...].	
Syntaks- inversjon mangler- V2. Morfologi: flertallsbøyning, determinativet <i>noen</i> og substantivet <i>uke</i> .	Etter <u>noe uke</u> <u>han var</u> der i den liten by han reiste tilbake til sin land [...].	
Morfologi: verbbøyning.	Han <u>tenkte å kommer</u> tilbake [...].	
Syntaks: manglende inversjon-V2. Morfologi: substantivbøyning flertall ubestemt form.	Etter <u>to måneden</u> <u>han kom</u> tilbake til Israel [...].	
Syntaks: manglende inversjon-V2.	[...] men denne ganger <u>han hadde</u> med flere leker [...].	
Morfologi: kjønn.	[...] de skulle få <u>en bedre liv</u> [...].	
Syntaks: <i>han hadde aldri tenkt</i> [...]. Adverbialet mellom det finitte og det infinitte verbalet. Morfologi: dobbelt bestemmelse bestemt form flertall.	Men <u>han aldri hadde tenk</u> skulle skjer med <u>de to barn</u> .	
Syntaks: manglende inversjon- V2. Morfologi: bestemthet, svak adjektivbøyning.	Når han var i <u>den liten by</u> <u>han viste</u> at <u>halvt parten</u> av <u>by var ødelegge</u> og det var ikke så mange folk som bodde der.	

Rettskriving: sær- og samskriving.		
Morfologi: verbbygning.	Han <u>prøv å finner</u> de to barna [...].	
Syntaks: manglende inversjon- V2.	Etter noe år <u>han kom</u> tilbake til Israel [...].	
Syntaks: manglende inversjon- V2.	[...] at hvis de lever <u>de kan kommer</u> å se <u>den</u> grafitti å se hva var sin drømme [...].	
Morfologi: bestemt form entall intetkjønn, men mangler rett determinativ <i>det</i> . Rettskriving: stum <i>-d</i> .	[...] den budskapet og <u>melinger</u> [...].	
Syntaks: manglende inversjon- V2. Morfologi: verbbygning og adjektivbygning. Rettskriving: * <i>spennen, spennende</i> .	Nå <u>jeg er</u> tilbake <u>til hjem</u> så jeg <u>kan forteller</u> mer <u>spennen</u> steder som jeg var i Israel.	

Informant nr. 24 Språk: Russisk Botid: 2012 (august) Langsvar: oppgave 3- resonnerende tekst		
Feiltype	Eksempel	Kommentar
Semantikk	Ordene brenner seg fast betyr at noe sitter langt nede i hodet.	
Preposisjonsuttrykk	[...] det betyr at man får <u>forståelse i noe</u> .	Del A kort svar
Syntaks: ordstilling- <i>som fortsatt er</i> [...]. Morfologi: substantiv i intetkjønn samsvarsbøyes med adjektivet <i>aktuell</i> .	[...] har dette diktet et viktig budskap som <u>er fortsatt</u> aktuell i dag.	Del B1 kort svar
Morfologi: Å forandre seg, har forandret seg eller er forandret	Det er trist at ingenting har forandret siden 1980.	
Morfologi: determinativet <i>det</i> .	Diktet «1980» og forfatterens kritikk i <u>den</u> vil alltid være <u>aktuell</u> .	
Morfologi: possessivet samsvarsbøyes med substantivet.	[...] er kjent på grunn av <u>sin budskap</u> om urettferdighet i Norge.	Langsvar: resonnerende tekst
Preposisjonsuttrykk: <i>for å si</i>	Jeg er heller ikke redd <u>til å si</u> at ALLE vil ha det.	
Syntaks: verbalet først etter leddsetninga: <i>er penger, gull</i> [...] <i>de tingene som alltid skal være</i> [...]. Adverbialet alltid før det finite og infinite verbalet.	Selv om mange sier at de ønsker kun fred eller kjærlighet rundt seg, <u>penger, gull og glitter er de tingene som skal alltid</u> være på «wish lista», [...].	
Syntaks: <i>det-</i> setning og tekstbindeord – <i>og- gjør det enklere og går forbi</i> .	[...] mens de andre dømmer eller <u>gjør enklere</u> , går forbi.	
Morfologi: verbbygning tempus- <i>ble intervjuet</i> [...]. Substantiv og kjønn.	For mange år siden <u>har</u> Bob Marley <u>hatt en intervju</u> hvor han ble spurt om han er rik.	
Syntaks: nektingsadverbialet etter subjektet og før verbalet i leddsetninger- <i>at man ikke trenger penger</i> [...].	Han mente at man <u>trenger ikke</u> penger for å ha et godt liv.	
Syntaks: nektingsadverbialet etter subjektet og før verbalet.	[...] fordi man <u>føler ikke</u> kjærligheten [...].	
Syntaks: tidsadverbialet <i>aldri</i> før verbalet.	Jeg synes at mennesker som gjør voldelige handlinger, <u>kommer aldri</u> til å ha et godt liv.	
Morfologi: bestemt form og dobbelt bestemmelse.	Poenget mitt er at <u>de fleste ungdommer</u> tenker [...].	
Morfologi: samsvarsbygning og verbbygning - <i>som var enige med meg</i> [...].	Jeg kan selvfølgelig ikke svare for alle som har merkeklær og mye penger,	

	men jeg har snakket med en del som <u>ble enig meg</u> .	
Morfologi: refleksivt verb og pronomer i objektsform.	Noen av <u>oss</u> føler <u>seg</u> mye bedre [...].	
Syntaks: ordstilling og nektingsadverbialets plassering- <i>ikke har</i> [...]. Nektingsadverbialet etter det finite verbalet i leddsetninga	Selv om familien min <u>har ikke</u> en million på kontoen sin, kaller vi oss for en lykkelig familie og sier at vi har et godt liv.	

Informant nr. 25 Språk: Latvisk Botid: 2011 (august) Langsvar: Oppgave 3- resonnerende tekst		
Feiltype	Eksempel	Kommentar
Syntaks: nektingsadverbialet etter subjektet og før verbalet.	[...] fordi man <u>kan ikke</u> bytte noe i Norge.	Del A kort svar
Syntaks: nektingsadverbialet etter subjektet og før verbalet.	[...] betyr at personer <u>blir ikke</u> fornøyde med å være ambassadør for noen.	
Syntaks: nektingsadverbialet etter subjektet og før verbalet.	[...] betyr at hennes foreldre <u>er ikke</u> fornøyde med det hun gjør.	
Morfologi: Determinativet mangler.	Tekstens etos etableres gjennom <u>gule fargen</u> og logoen til Amnesty International.	Del B2 kort svar
Rettskriving:	Tekstens <u>patosappel</u> er [...].	
Morfologi: tallbøyning av substantivet i flertall.	[...] at vi skal jobbe sammen for å forandre rettferdigheter for mennesker.	
Morfologi: determinativet <i>det</i> . Bestemthet og dobbelt bestemmelse.	Den gule, store teksten mot <u>den helsvarte bakgrunnsbildet</u> skaper en kontrast mellom diskriminerte mennesker og <u>fargerik tekst</u> .	
Syntaks: verbbøyning med passiv- <i>som fremkalles eller som blir fremkalt</i> . Morfologi: dobbelt bestemmelse. Rettskriving: sam- og særskriving.	Budskapet viser seg gjennom <u>oppmerksomhets argumentasjon i gule teksten</u> , som <u>fremkaller</u> gjennom åpen argumentasjon med presentasjon av fakta i teksten på toppen av bildet.	
Morfologi: substantiv og kjønn.	Avsenderen har gitt oss <u>en nummer</u> [...].	
Morfologi: samsvarsbøyning av adjektiv.	Språket er <u>nøytral</u> og forståelig til alle som vil lese det.	
Rettskriving:	Kompanjeteksten [...].	
Morfologi: bøyning av substantiv i flertall som bare har entallsbøyning.	[...] rettferdigheter [...].	
Syntaks: nektingsadverbialet etter subjektet og før verbalet.	Hvis vi tenker om andre land i verden, så ser vi at <u>de er ikke</u> så rike som Norge.	Langsvar: resonnerende tekst
Morfologi: bestemt form av substantivet.	[...] med hode nedi fanget og spør om hjelp.	
Syntaks: ordstilling. Adverbialet etter subjektet og før verbalet. <i>Bare og nesten</i> er måtesadverb.	Vi ser også at det <u>er nesten</u> ingen som gir noe til dem og <u>går bare</u> forbi.	
Syntaks: nektingsadverbialet etter subjektet og før verbalet.	Jeg synes at det er fordi de <u>gjør ikke</u> noe annet enn det.	
Syntaks- manglende inversjon.	[...] og for å kunne kommunisere med folk, <u>man må</u> selvfølgelig ha en liten jobb for å begynne å studere og få en god fremtid.	

Morfologi: samsvarsbøyning av adjektiv	Livet er hard [...].	
Syntaks: manglende inversjon.	Det er veldig negativt og trist at mennesker som virkelig ville bytte livet med å reise bort til et annet land, <u>men så mister de alt de har.</u>	
Morfologi: ubestemt artikkel.	[...] med en liten respekt fra en annen person.	
Morfologi: dobbelt bestemmelse og kjønn.	Det enkleste løsning [...].	
Morfologi: samsvarsbøyning pronomer og determinativ. Samsvarsbøyning adverb.	Jeg synes at <u>hver enkelte</u> person skal stå opp og begynne livet sitt på nytt og prøve å få det de har drømt om så <u>hard</u> de kan.	

Informant nr. 26 Språk: Makedonsk Botid: 2011 (september) Langsvar: Oppgave 1 - kreativ tekst		
Feiltype	Eksempel	Kommentar
Syntaks: setningsledd <i>kan det bety</i> skal stå før <i>at-</i> setninga som skal stå etter.	[...], og i tillegg at hennes foreldre er afrikanske, <u>kan det bety</u> [...].	Del A kort svar
Ordvalg:	[...] noe har <u>funnet sitt bosted i hodet vårt.</u>	
Preposisjonsuttrykk:	[...] å tenke seg på [...].	
Morfologi: sammensatte verb.	[...] <u>påpekte Takvam på</u> [...].	Del B1 kort svar
Morfologi: preposisjonsuttrykk.	[...] er <u>klistret i hodet mitt</u> [...].	
Syntaks: adverbialet <i>dessverre</i> skal stå før verbalet.	[...] og den får meg til å føle angst for alt <u>som blir fortalt om i diktet er dessverre sant.</u>	
Preposisjonsuttrykk:	[...] delene av kloden <u>vi lever i</u> så forskjellige [...].	
Morfologi: substantivbøyning.	[...] med mine øyner åpne.	Langsvar: kreativ tekst
Syntaks: <i>som satt der</i> [...]. Stedsadverbialet etter verbalet.	Ved den store muren var det alltid en gutt <u>som der satt.</u>	
Rettskriving: oppå	[...] <u>oppe på</u> [...].	
Preposisjonsuttrykk:	Han satt <u>på</u> veggen [...].	
Morfologi: preposisjonsuttrykk: [...] <i>for opptatt med</i> [...].	..., han var alltid <u>opptatt med notatboken</u> sin til å legge merke til meg.	
Preposisjonsuttrykk: for å få en venn	[...] som desperat for en venn.	
Morfologi: verbubøyning i tid- <i>hadde bestemt- skulle hilse.</i>	Likevel <u>hadde jeg bestemt meg for at jeg skal hilse</u> på ham.	
Preposisjonsuttrykk:	[...] kikket bort <u>til</u> ham.	
Morfologi: bestemt form av substantivet, verbubøyning i preteritum- <i>å fly- fløy.</i>	<u>Tid flydde</u> fort [...].	
Morfologi: determinativer- <i>en lapp og den.</i>	[...] skrev han på en lapp og gav <u>det</u> til meg.	
Syntaks: plassering av adverbialet <i>egentlig</i> og nektingsadverbialet <i>ikke</i> . Verbubøyning – <i>er</i> i preteritum – <i>var</i> .	Jeg spurte om han <u>er</u> sikker på det han skrev, og om han <u>ikke egentlig</u> mente at vi er åtte meter fra bakken.	
Morfologi: possessiv og samsvarsbøyning med substantiv intetkjønn.	[...] vår sted.	
Syntaks: ordstilling- verbalet før subjektet.	«Ser jeg deg i morgen?» , jeg spurte.	
Preposisjonsuttrykk: <i>troen på at.</i>	[...] troen at [...].	
Morfologi: verbubøyning- <i>lot ligge</i> eller <i>la igjen.</i>	[...] han lot igjen [...].	

Informant nr. 27 Språk: Ungarsk Botid: 2010 (august) Langsvar: Oppgave 1- kreativ tekst		
Feiltype	Eksempel	Kommentar
Preposisjonsuttrykk: <i>gjennom alle tider</i> [...].	[...] <u>ligger</u> fast i hodet hennes <u>for</u> alle tider [...].	Del A kort svar
Rettskriving: dobbel konsonant.	[...] vil ikke nyte sjansen [...].	
Syntaks: nektingsadverbialet skal være før det finitte verbalet.	[...] at mulighetene de har nå <u>er ikke</u> en selvfølge;	
Preposisjonsuttrykk: <i>å være klar over</i> [...].	[...] de er <u>klare</u> over [...].	
Syntaks: [...] <i>ikke alltid var der</i> [...]. Nektingsadvebialet <i>ikke</i> før setningsadvebialet <i>alltid</i> , så det finitte verbalet <i>var før</i> stedsadverbialet <i>der</i> .	[...] at disse mulighetene <u>var ikke alltid der</u> ,	
Syntaks: ordstilling- <i>kanskje ikke skulle klare</i> [...]. Setningsadverbialet før nektingsadverbialet og så det finitte verbalet <i>skulle</i> og det infinitte verbalet <i>klare</i> . Subjektstvang- <i>forestille seg det</i> [...].	Det vil si at hun <u>skulle kanskje ikke</u> klare å forestille seg [...].	
Preposisjonsuttrykk:	[...] får se inn <u>på</u> statsbudsjettet [...].	
Syntaks: setningsadverbiale før det finitte verbalet. Rettskriving: dobbel konsonant.	At ikke alt <u>er bare</u> <u>hvit</u> og svart [...].	
Morfologi: determinativ.	I <u>denne</u> diktet [...].	Del B1 kort svar
Morfologi: dobbelt bestemmelse.	[...] de mennesker [...].	
Morfologi: samsvarbøyning av possessiv.	[...] vårt hjelp [...].	
Rettskriving:	[...] ta <u>være</u> på dem [...].	
Syntaks: ordstilling. Setningsadverbialet før det finitte verbalet. Relativsetning: <i>som er i nød</i> [...].	[...] alle av oss som <u>kan kanskje</u> hjelpe <u>til</u> de i nød [...].	
Morfologi:	6 år <u>gammelt</u> [...].	Langsvar: kreativ tekst
Morfologi: dobbelt bestemmelse: <i>den andre siden av muren</i> .	[...] andre siden av muren.	
Morfologi: samsvarbøyning av adjektiv.	[...] en <u>vakkert</u> strand der [...].	
Morfologi: verbbøyning- skille preteritum og perfektum.	Det hun ikke <u>fortalt</u> meg [...].	
Morfologi: samsvarbøyning adjektiv.	Jeg bodde i et <u>liten</u> hus i Israel [...].	
Rettskriving: dobbel konsonant.	Det var et <u>hul</u> i en av sidene i huset [...].	
Rettskriving:	Et tepp [...].	
Syntaks: <i>at-</i> setning kan sløyfes- <i>For vi hadde ikke</i> [...]. Finitt verbal før nektingsadverbialet.	[...] for <u>at</u> vi ikke hadde nok mat for alle.	
Morfologi: verbbøyning og tempus- pluskvamperfektum.	[...] en av de var allerede gift og <u>har flyttet</u> hjemmefra [...].	
Morfologi: samsvarbøyning possessiv.	[...] mitt alder [...].	
Morfologi: skille preteritum og perfektum. Rettskriving: <i>*boksen- buksen</i> .	Alle andre <u>har merket</u> blodet på <u>boksen</u> min før meg.	
Rettskriving:	Jeg <u>visst</u> ikke hva det var [...].	
Rettskriving: sam- og særskriving.	De kalte meg for tomat suppe [...].	
Syntaks: nektingsadverbialet før det finitte verbalet. Relativsetning : <i>om hva (som) forgår/ foregikk i kroppen min</i> .	[...] som <u>har ikke</u> rådet meg på forhånd om <u>hva foregår</u> i kroppen min.	

Verbbøyning: preteritum og pluskvamperfektum- <i>ikke hadde rådet.</i>		
Syntaks: ordstilling og subjektet før nektingsadverbialet <i>ikke</i> som skal stå før det finitte og det infinitte verbalet <i>har støttet.</i>	[...] fordi han har ikke støttet meg.	
Morfologi: dobbelt bestemmelse.	Andre gang [...].	
Morfologi: verbbøyning- skille perfektum og preteritum.	Bestevennen min <u>har forlovet seg</u> [...].	
Morfologi: verbbøyning- skille perfektum og preteritum.	Det var da jeg har merket [...].	
Morfologi: verbbøyning.	[...] at han skulle komme tilbake for meg, og <u>vi kan flykte sammen.</u>	
Morfologi: verbbøyning- skille perfektum og preteritum.	Så jeg <u>har ventet</u> . Jeg ventet og ventet og ventet.	
Morfologi: samsvarsbøyning.	Jeg ventet et <u>hele</u> år [...].	
Morfologi: samsvarsbøyning adjektiv og substantiv.	[...] det var <u>meningsløs</u> .	
Preposisjonsuttrykk:	[...] det var tid <u>til</u> å gifte meg.	
Morfologi: possessiv.	[...] <u>min</u> verste mareritt.	
Morfologi: verbbøyning sterke verb.	[...] var jeg <u>rivet</u> i to.	
Rettskriving:	[...] den andre delen av meg <u>holdte</u> på å planlegge <u>flyktningen</u> min.	
Morfologi: samsvarsbøyning.	[...] i <u>dypt</u> søvn.	
Morfologi: verbbøyning- skille perfektum og preteritum.	Da <u>har</u> jeg <u>pakket</u> [...].	
Preposisjonsuttrykk:	[...] på <u>tid</u> å gå.	
Rettskriving:	Jeg gikk forsiktig, <u>sakt</u> [...].	
Morfologi: possessiv.	[...] <u>min</u> første skritt.	
Morfologi: verbbøyning.	[...] jeg <u>falte</u> .	
Rettskriving:	Tredje, fjære [...].	
Morfologi:	[...] at mammas onkel døde <u>lang</u> før jeg ble født.	
Rettskriving:	Jeg så <u>hvit</u> .	

Informant nr. 28 Språk: Albansk Botid: 2011 (august) Langsvar: oppgave 3- resonnerende tekst		
Feiltype	Eksempel	Kommentar
Syntaks: refleksivt verb og utelatelse av refleksivt pronomen <i>-seg</i> .	Å forestille noe [...].	Del A kort svar
Syntaks: <i>det</i> - setninger.	Kollektiv bevissthet betyr at et fellesskap er bevisst (klar) over <u>det</u> at det skjer noe.	
Morfologi: bestemt form og dobbelt bestemmelse. Overgeneraliserer.	[...] mens <u>den</u> jenta ser helt vanlig ut[...]. [...] at det første blikket blir rettet mot <u>den</u> setningen i gul farge. [...] en fin balansegang mellom den mørke bakgrunnen hvor det blir vist <u>den</u> jenta helt alene mot mange politimenn og <u>den</u> setningen i gul farge som virkemiddel [...].	Del B2 kort svar
Morfologi: dobbelt bestemthet. Overgeneraliserer.	I verden fins det mange land, men alle <u>de</u> er forskjellige.	Langsvar: resonnerende tekst

Morfologi: pronomen.	<u>Man</u> kan finne fattige folk i et rikt land, men <u>du</u> kan også finne rike folk i et fattig land.	
Morfologi: samsvarsbøyning adjektiv og substantiv, preposisjonsuttrykk.	... og det er <u>lite tvil på</u> at noen ikke vil ha dem.	
Rettskriving:	... noe vi leser <u>på</u> nyhetene hverdag ...	
Syntaks: ordstilling.	Det er mange som er rike, men <u>er</u> ensomme og har ingen <u>av</u> familie.	

Informant nr. 29 Språk: Persisk Botid: 2009 (april) Langsvar: oppgave 3- resonnerende tekst		
Feiltype	Eksempel	Kommentar
Morfologi: ubestemt artikkel og preposisjonsuttrykk.	Det betyr at han har <u>en</u> afrikansk bakgrunn, mange av hans generasjoner bodde og <u>vokset</u> i Afrika.	Del A kort svar
Syntaks: nektingsadverbialet skal stå før det finitte og det infinitte verbalet.	Det betyr at noen av oss <u>vil ikke</u> stemme [...].	
Faste uttrykk: <i>å ha ansvar for, å være ansvarlig for [...].</i>	Det betyr at det er meg som velger og ikke foreldrene mine, jeg er <u>ansvar</u> for mine valgmuligheter.	
Preposisjonsuttrykk:	Vi ser <u>inn i gjennom</u> statsbudsjettet.	
Rettskriving:	Det betyr <u>en fellesskap tenkning</u> .	
Preposisjonsuttrykk: Morfologi: <i>er hentet fra.</i>	... er skrevet av Marie Takvam <u>har tatt fra Falle og reise seg att I 1980</u> tallet	Del B1 kort svar
Preposisjonsuttrykk: Syntaks: Nektingsadverbialet etter relativpronomenet – <i>som</i> , verbalet i tempus i presens- <i>de som ikke bryr seg om [...].</i>	<u>Formålet av diktet</u> er å vekke opp de <u>som bryr seg ikke</u> om hva skjer i verden.	
Syntaks: ordstilling subjekt- finitt verbal og infinitt verbal- <i>man kan være</i> - Morfologi: substantiv <i>en forskjell-forskjeller.</i>	Diktet fokuserer på <u>forskjellige</u> mellom <u>menneskesituasjoner</u> i verden og hvor egoistisk <u>kan man</u> være i forhold til andre mennesker.	
Morfologi: verbøyning i tempus.	[...] men det er ingen som <u>bryr seg</u> [...].	
Morfologi: samsvarsbøyning substantiv og possessiv. Substantivbøyning i tall.	Vi tenker bare på <u>vår selv</u> og <u>utseende våre</u> , jeg må ha fint hår og <u>negl!</u>	
Syntaks: <i>det-</i> setning og objektet <i>mange</i> mangler. Morfologi: verbøyning- tempus i presens.	Det finnes <u>yeldig</u> som dør av sult, men spiser vi mange ganger i <u>døgnet også kaste</u> vi bort brødet fra i går!	
Syntaks: det finitte verbalet før nektingsadverbialet <i>ikke-handler ikke [...].</i> Hjelpeverbet <i>er</i> passer ikke.	[...] våre bekymringer <u>er ikke handler</u> om andre [...].	
Rettskriving:	[...] hva andre tenker om mine <u>klar</u> og håret mitt.	
Preposisjonsuttrykk: Morfologi: kjønn substantiv og bestemt form.	Vi glemmer <u>om</u> at [...], bare for å komme seg ut <u>fra krig</u> og leve <u>en enkelt liv</u> som oss.	
Morfologi: verbøyning. Rettskriving: sær- og samskriving.	[...] er heldige for <u>fødte</u> i en <u>velferd situasjon</u> og ikke i krig eller sult, jeg kunne <u>være i sammen situasjon</u> .	
Morfologi: samsvarsbøyning, verbøyning.	Hvis ingen tenker å hjelpe sin nabo, da blir verden til <u>et egoistiske situasjon</u> ,	

	en verden som alle <u>tenke</u> på seg selv og andre blir bare en tjeneste for meg.	
Ordvalg:	[...] alt har <u>bestått</u> for å <u>befinne</u> et godt liv for mennesket.	Langsvar: resonnerende tekst
Preposisjonsuttrykk: <i>begrenset av</i> [...].	Er leve godt <u>begrenset om</u> å ha mer? Er handler om teknologien?	
Syntaks: subjektløse setninger. Morfologi: bestemt form. <i>Lykke-</i> substantiv, men <i>lykkelig-</i> adverb.	Handler om kjærlighet? Handler om å ha bedre økonomien? Handler om å <u>være lykke</u> ?	
Syntaks. nektingsadverbialet før det finitte verbalet.	Fr det første må jeg si at økonomien i seg selv <u>er ikke</u> noe negativt.	
Syntaks: passivform.	Det er økonomien som kan <u>utvikles</u> teknologien.	
Morfologi: verbbygning i tempus, dobbelt bestemmelse.	Og teknologien <u>gjøre</u> at mennesket kan styre <u>ytre verden</u> .	
Syntaks: <i>førte også til at</i> [...]. Setningsadverbialet –også etter det finitte verbalet – <i>førte</i> .	Teknologien <u>også førte at</u> mennesket kan styre naturen.	
Morfologi: bestemt form- <i>til månen</i> .	Vi kan reise i <u>måne</u> [...].	
Morfologi: verbbygning.	[...] at teknologien <u>gi mennesker lykkes</u> , [...].	
Syntaks: ordstilling. Morfologi: <i>lykke- lykkelig</i> . Verbbygning og tempus.	Å være <u>lykke</u> kan være tilgjengelig, selv om <u>man har ingen teknologi</u> , det handler om hvordan vi <u>tenker og leve</u> [...].	
Morfologi: bestemthet.	[...] å ha mer teknologien [...].	
Morfologi: substantiv og kjønn.	Mennesket blir til <u>et slav</u> [...].	
Syntaks: ordstilling- <i>kan man gjøre</i> . Morfologi: verbbygning og substantiv og kjønn.	[...] for å ha mer <u>man kan gjøre</u> mange uetiske ting og <u>blir til en egoistisk vesen</u> .	
Morfologi:	<u>En</u> uekte liv [...].	
Rettskriving: dobbel konsonant.	[...] mest <u>nyte</u> som mulig [...].	
Syntaks: <i>det-</i> setning og mangler foreløpig subjekt.	[...] og hvis andre har dårlig i livet <u>det er ikke mitt problem</u> .	
Morfologi: dobbelt bestemmelse.	Norge er beste land [...].	
Morfologi: bestemthet og dobbelt bestemmelse.	[...] den minst behov [...].	
Rettskriving:	Gratis <u>skol</u> og sykehus [...].	
Syntaks: objekt mangler.	[...] de som leve i farlige og trenger hjelp [...].	
Morfologi: bestemthet.	[...] så Norges styringen kan redusere egoistiske hos folk.	
Morfologi: possessiv.	Derfor kan folk kopiere <u>sine regjeringen</u> .	
Morfologi: bestemthet og determinativer.	Denne valg [...].	
Morfologi: bestemthet.	Alle disse begreper er <u>inne oss mennesket</u> [...].	
Morfologi: bestemthet.	[...] da er den <u>en egoistiske tenkning</u> [...].	
Syntaks: ordstilling og manglende inversjon. Morfologi: bestemthet.	Derfor <u>vi elsker</u> og liker alle de store mennesker i historie [...].	
Morfologi: bestemthet.	[...] hadde kjærlighet til alle vesener. <u>Den</u> er kjærlighet som også kan danne teknologier og det er kjærlighet til å oppdage nye <u>tinger</u> .	

Syntaks: ordstilling og manglende inversjon.	Fordi uten kjærlighet <u>vi har ikke</u> inderlighet til å gjøre noe godt for samfunnet.	
Syntaks: ordstilling og possessiv bak. Morfologi: bestemthet og bestemt form <i>tiden sin</i> [...].	Egoister vil ikke kaste sin tid bort [...].	
Morfologi: verbbøyning i presens.	Alle mennesker <u>bli født</u> like, men de <u>forandre</u> seg gjennom livet.	
Syntaks: ordstilling og manglende inversjon.	Derfor <u>mennesket kan forstå</u> begreper av godt og ondt [...].	
Syntaks: ordstilling og nektingsadverbialets plassering bak det finite verbalet i helsetninger.	[...] <u>vi ikke kan</u> si [...].	
Syntaks: manglende inversjon. Morfologi: verbbøyning i presens.	Hvorfor <u>alle liker</u> de som har kjærlighet og <u>gjøre</u> nyttig ting for andre?	
Syntaks: subjektet mangler-subjektstvang.	Men liker ikke egoistiske folk?	
Syntaks: ordstilling. Tegnsetting: stor bokstav.	[...] <u>de</u> som er egoistiske <u>kanskje en dag blir de berømte</u> men aldri blir de en elskede.	
Morfologi: substantivbøyning tall	Jeg har lest en nyheter [...].	
Morfologi: substantivbøyning i tall. Rettskriving:	[...] <u>sinn</u> leilighet til en <u>flyktning</u> <u>familien</u> [...].	
Syntaks: ordstilling og manglende inversjon. Morfologi: dobbelt bestemmelse og bestemt form av substantiv. Preposisjonsuttrykk: Rettskriving:	På <u>andre siden</u> <u>det var</u> en gruppe av <u>tyskerne</u> som brente huset <u>av flyktinger</u> i Tyskland.	
Morfologi: verbbøyning.	[...] hvis alle tenker sånn og gjøre sånn [...].	
Morfologi: dobbelt bestemmelse.	Moderne verden er handler om [...].	
Syntaks: <i>det-</i> setning- <i>har det gøy</i> [...]. Refleksivt verb- <i>kose meg</i> [...]. Subjekt mangler: (<i>Jeg</i>) <i>bryr meg</i> [...]. Rettskriving:	Så lenge <u>jeg har gøy</u> og <u>kose</u> , <u>bryr</u> meg ikke om at det finnes millioner fattige og sultne i verden, <u>bryr</u> meg ikke om å finnes mange døde barn i <u>Meditaranean havet</u> .	
Morfologi: substantiv og kjønn.	Dette er <u>en katastrofe fenomen</u> .	
Morfologi: verbbøyning og adjektivbøyning.	[...] men altså er majoriteten av rike mennesker blir rik gjennom arv [...].	
Morfologi: substantiv og kjønn.	<u>En sitat</u> fra teksten:	
Syntaks: ordstilling og plassering av nektingsadverbialet.	Men fordi <u>de har ikke</u> mulighet <u>å bli rik</u> , må de leve alltid i fattigdom?	
Syntaks: subjektstvang- mangler subjekt. Manglende inversjon. Morfologi: samsvarbøyning av possessiver.	En egoistisk tenkning <u>vil svare</u> , det er ingenting <u>kan jeg gjøre</u> <u>å de slipper</u> bort <u>sin ansvar</u> for <u>å gjøre verden</u> et bedre sted.	
Morfologi: determinativer.	[...] men de hadde ikke sagt <u>den</u> [...].	
Morfologi: samsvarbøyning av adjektiv.	Men fordi vi er <u>egoistisk</u> , tenker vi aldri <u>om</u> å gjøre det.	
Morfolog: verbbøyning og tempus.	[...] og har lyst at andre <u>gjøre tilbe</u> til ham og være lydighet mot ham og elsker ham, narsisme!	

Syntaks: manglende inversjon. Rettskriving:	[...] derfor <u>Sartre (franske eksistensial filosofen) anklaget seg selv for andre verdens krig.</u>	
Syntaks: ordstilling. Morfologi: verbbøyning.	I konklusjon, å leve et godt liv <u>er</u> ikke <u>handler</u> om å bare ha penger og teknologi.	
Morfologi: verbbøyning i presens.	Penger og teknologien <u>gjøre leve enklere</u> og bedre hvis vi slipper vårt ego bort.	
Morfologi: substantiv i bestemthet og tall. Rettskriving: sær- og samskriving.	Å ha et godt liv handler også om våre handlinger i <u>hver dagen</u> og <u>våre måler</u> .	
Syntaks: manglende inversjon og subjektet <i>det</i> mangler- <i>har det bra</i> [...]. Ordstilling og plassering av adverbialet <i>også</i> før subjektet. Rettskriving:	Hva vil ha fra livet kan gi mening til vår handling og mening til livet og på den måten <u>vi kan bygge vår liv</u> bedre og når hvert <u>individuellt har bra</u> da blir samfunnet bedre, <u>samfunnet også kan ikke utvikles.</u>	
Syntaks: manglende inversjon- <i>derfor tenker folk mest på</i> [...]. Morfologi: determinativ. Samsvarsbøyning flertall- sulten- sultne Rettskriving: <i>innlandet og utlandet, å bø.</i>	Norge er <u>den beste land</u> i verden som bryr seg om fattige både <u>innlandet og utlandet</u> og folk her er ikke sulten og har et sted å bø, <u>derfor folk tenker på andre mest</u> her i Norge.	