

Norsk som målspråk for elever med arabisk som morsmål

Hvilke ulikheter er det mellom norsk og arabisk, og hva bør en være spesielt oppmerksom på i norskopplæringen til elever med arabisk som morsmål?

JUNE RISDAL SKALSTAD

VEILEDER

Boriana Vukovska

Universitetet i Agder, mai 2020

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Forord

Kommunikasjon og språk har vært et interessefelt så lenge jeg kan huske, og siden tidlig skolealder har både lesing og skriving av litteratur vært en viktig del av meg. Med et bein i hver leir, språk og litteratur, var det utfordrende å finne retning for masteroppgaven. Jeg var innom mange temaer og kom etterhvert fram til at kommunikasjon og språk er en grunnmur i all litteratur. Ved å velge språk velger jeg på en måte begge deler, og slik ble valget tatt. Å arbeide med språk over flere år har vært utrolig spennende, krevende og lærerikt.

Mens valget av hovedretning for oppgaven er nøye gjennomtenkt, er temaet et resultat av en tilfeldig kommentar fra en kollega i forbifarten. Tanken var ikke fremmed for meg, men det var ikke selvsagt at jeg skulle ende opp med temaet «*Norsk som målspråk for elever med arabisk som morsmål*». Som ung tilegnet jeg meg uformell kompetanse i arabisk, nok til at jeg mestrer dagligdags kommunikasjon. Min kollega sa det ville være synd om jeg ikke dro nytte av denne språkferdigheten og lot den komme andre til gode. Så takk til deg, Reidun, for at du dyttet meg i denne retningen. Uten deg hadde ikke oppgaven blitt til.

For meg har dette vært en fantastisk reise, men jeg har ikke tatt den alene. Med på veien har jeg hatt støttespillere som har heiet, dyttet og dradd meg framover. Takk til min dyktige veileder, Borianna Vukovska ved Universitetet i Agder, for all din tid, kunnskap, oppmuntring og tålmodighet. Takk for gode innspill og spørsmål, for at du alltid var der når jeg trengte råd. Takk til Tor Hansson og ledelsen på arbeidsplassen min for oppmuntring og tilrettelegging, og til alle fantastiske kolleger som har vist interesse for arbeidet mitt. En særlig takk går til samarbeidsskolen for arbeidet dere la ned for å skaffe informanter og elevtekster for meg. Uten dere hadde jeg hatt et labert forskningsmateriale og jeg er rørt over hvor engasjerte og positive dere har vært underveis. Jeg må også takke min mor, som hjalp til med å lage limonade når livet bød på sitroner, min kjære Thomas som har bidratt med korrekturlesing og gitt meg rom for å arbeide med oppgaven, og mine vidunderlige barn som har vært tålmodige hele veien.

Arbeidet med oppgaven har gått over 3 år og oppstarten skjedde i kjølvannet av at hundretusener av syrere flyktet over Middelhavet med livet som innsats. Elevtekstene som utgjør analyse materialet for denne oppgaven er ikke bare elevtekster. De er sorg og savn, knuste drømmer, nye drømmer og håp for framtiden. Håp for seg selv og sin familie, håp for verden og for menneskeheten. Det står ikke alltid så tydelig i tekstene, selv om ordene *Jeg savner deg* rommer mye. Men det ligger i elevenes beskrivelser av syrisk natur og måltider familiene delte da de var samlet. Mest av alt ligger det i de uskrevne ordene mellom linjene.

Min siste takk går til alle dere anonyme elever som har bidratt med tekster. Takk for at dere har gitt meg et forskningsgrunnlag. Takk for at dere har latt meg få se en liten del av dere. Av respekt for dere, for deres familier og deres landsfeller, har jeg valgt å referere til havet i alle kapitteloverskrifter. Havet som stjeler menneskeliv, havet som gir håp om en ny framtid i et fremmed land. Havreferansene er ikke tilfeldige, men nøye utvalgt med bakgrunn i kapitlenes innhold. Det finnes et arabisk ordtak som sier at "*De som har helse har håp, og de som har håp har alt*". Jeg håper dere alle finner håp igjen uansett hvilket land dere kaller for hjem.

Birkeland, mai 2020

June Risdal Skalstad

Notasjoner

Kursiv skrift brukes for å representere ortografisk form av ord og fraser i norsk eller arabisk. Det brukes også for å framheve spesielle ord i oppgaven, og når det trekkes fram ord og setninger fra analysematerialet.

For oversiktens skyld har alle elevtekstene (analysematerialet) blitt nummerert fra 1 til 100. I oppgaven står elevenes feilskrevde ord etterfulgt av parentes med elevtekstnummer som i "*sifte* (65)". I vedleggene står elevenes feilskrevde ord som regel også etterfulgt av riktig ord i parentes som i "*sifte* (65, skiftet)", noe som også forekommer i oppgaven dersom elevenes feilskrevde ord har mangelfull semantikk når det tas ut av konteksten det står i.

Fet skrift brukes for å markere funn i elevtekstene når hele setninger trekkes fram, som i "**om** sommeren er det veldig varmt." (3) hvor *om* er markert fordi det er utelatelse av stor bokstav i oppstart av setningen.

Tabeller og figurer i oppgaven har navn som utfra innhold og er nummerert utfra rekkefølge og kapitlet de står i, som i *Tabell 4.1. Arabisk alfabet*. Tallet 4. viser kapitteltilhørighet og tallet 1. at det er den første tabellen i kapittel 4.

Det typografiske tegnet asterisk brukes på slutten av vedlegg for å indikere tilleggsinformasjon eller kommentar utover det som framkommer i tabellene.

I oppgaven brukes *MSA* (moderne standardarabisk) om skriftspråket arabisk, *arabisk* om muntlig arabisk eller det som er felles for muntlig og skriftlig arabisk, og *syrisk arabisk* ved eksempler i oppgaven eller det som er mer framtreddende eller spesielt i dialekten.

Arabiske ord transkriberes med fonetisk skrift for å sikre at ordets uttale kommer tydelig fram. Med mindre annet presiseres konkret i teksten, er arabiske ord i oppgaven transkribert slik de uttales i syrisk arabisk basert på Ani og Stowasser (2004). Det brukes i tillegg strek over vokaler for å markere lang vokallyd i arabiske ord som i *ā*. Norske ord og språklyder gjengis med bokstavskrift der det er mulig, og med fonetisk skrift der det er nødvendig. Fonemer markeres slik /e/ og allofoner slik [e].

Sammendrag

De siste 20 årene har antall elever med arabisk som morsmål økt betraktelig i norsk skole. Elevene bærer med seg en språklig kompetanse i arabisk som bør verdsettes, ivaretas og brukes konstruktivt i elevenes norskopplæring. For å få til dette, er det en fordel at lærerne og andre som bidrar til elevenes språkutvikling kjenner til hovedtrekk ved elevenes morsmål. Dette gjelder særlig innen de språkstrukturelle nivåene fonologi, morfologi og syntaks. Formålet med oppgaven er å finne ulikheter mellom norsk og arabisk og hva en bør være spesielt oppmerksom på i elevenes norskopplæring. Som en del av dette beskrives arabisk med særlig fokus på syrisk arabisk, deretter gjennomføres mellomspråksanalyser av 100 elevtekster skrevet på norsk av 55 elever fra Syria med arabisk som morsmål. Til slutt blir alle høyfrekvente funn vurdert og drøftet i lys av kontrastiv grammatikk mellom norsk og arabisk.

Store forskjeller mellom språkene og språkforhold i både norsk og arabisk, viser seg på flere måter i elevenes mellomspråk. Tegnsetting er en svært stor utfordring for elevene, siden det ikke brukes tegnsetting i arabisk slik vi gjør i norsk. I tillegg kan bokstaver utelates, legges til uriktig og blandes sammen. Innen morfologien er det også store utfordringer, noe som igjen spiller inn på både syntaks og semantikk i elevenes tekster. De største utfordringene innen morfologi ser ut til å være knyttet til sammenblanding av bestemt og ubestemt form for substantiv, sammenblanding av verbtider, sammenblanding av preposisjoner og av determinativer og særskrivning og sammenskriving av ord. Svært mange elever utelater ord i elevtekstene sine, særlig determinativer, preposisjoner, verb, pronomener og adverb. Elevene legger også til ord uriktig, særlig pronomener og preposisjoner. I tillegg er det sammenblanding av ord både innad i ordklasser og mellom ordklasser.

Kunnskap om hovedtrekk i elevenes morsmål bidrar til at en kan bygge broer mellom språkene og lettere legge til rette for at elevene kan bruke morsmålet som en ressurs i norskopplæringen. Kjennskap til høyfrekvente feil hos elevene kan gi innsikt i hva en bør være spesielt oppmerksom på. Kombinert vil kunnskap om elevenes morsmål og oversikt over hva elevene har utfordringer med i norsk, bidra til at en lettere kan forstå hvorfor utfordringene oppstår og hva en bør gjøre for å veilede elevene videre og sikre god progresjon i elevenes språkinnlæring.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Notasjoner	III
Sammendrag	IV
1. Flere fisker i havet: innledning	1
1.1. Tema og avgrensninger	1
1.2. Problemstilling og oppgavens formål	2
1.3. Oppgavens struktur	3
2. En dråpe i havet: forskning	4
2.1. Internasjonal forskning	4
2.2. Skandinavisk og nasjonal forskning	5
3. Ringer i vann: metode	7
3.1. Kvalitativ metode	7
3.2. Kvantitativ metode	8
3.3. Bredder eller dybde, dét er spørsmålet	8
3.4. Analyse materialet	9
3.5. Kategorisering av funn og valg underveis	11
3.6. Analysering, drøfting og vurdering av funn	16
3.6.1. Mellomspråksanalyse	18
3.6.2. Kontrastiv lingvistikk	19
3.6.3. Markerthetshypotesen	20
3.7. Avrunding	21
3.8. Ethiske refleksjoner	21
3.9. Oppslagsverk og IPA-tastatur	25
4. Havbunn: teori om grammatikk i arabisk	26
4.1. Ortografi i arabisk	26
4.2. Fonologi i arabisk	29
4.2.1. Intonasjon og stavelsesstruktur i arabisk	30
4.3. Morfologi i arabisk	31
4.3.1. Substantiv i arabisk	32
4.3.2. Verb i arabisk	34
4.3.2.1. Verbtider og modus	35
4.3.2.2. Bøying av verb i person	36
4.3.2.3. Bøying av verb i kjønn og tall	37
4.3.3. Adjektiv i arabisk	37
4.3.4. Pronomen i arabisk	39
4.3.5. Adverb i arabisk	41

4.3.6.	Preposisjoner i arabisk	42
4.4.	Syntaks i arabisk	43
4.4.1.	Setningstyper i arabisk	43
5.	Havdybde: presentasjon av funn	45
5.1.	Ortografi: stor bokstav og tegnsetting	45
5.2.	Fonologi	45
5.2.1.	Vokaler	46
5.2.2.	Konsonanter	47
5.3.	Morfologi	48
5.3.1.	Substantiv	48
5.3.2.	Verb	49
5.3.3.	Adjektiv	49
5.3.4.	Adverb	50
5.3.5.	Pronomen	50
5.3.6.	Sammensatte ord og særskrivning	50
5.4.	Syntaks	51
5.4.1.	Utelatelse av ord i setninger	51
5.4.2.	Legger til ord	52
5.4.3.	Ordstillingsfeil	53
5.5.	Semantikk: Ordforråd, ordvalg og kodeveksling	53
5.5.1.	Ordforråd: sammenblanding av ord i samme ordklasse	53
5.5.2.	Ordforråd og valg av ord fra uriktig ordklasse	55
5.5.3.	Ordforråd og kodeveksling	56
6.	Havstrømninger: drøfting av funn i et kontrastivt lys	57
6.1.	Ortografi og tegnsetting	57
6.1.1.	Sammenblanding av små og store bokstaver	58
6.1.2.	Manglende og uriktig tegnsetting	61
6.1.3.	Oppsummering ortografi og tegnsetting	67
6.2.	Fonologi	68
6.2.1.	Konsonanter	69
6.2.1.1.	Ekstra konsonanter i ord	70
6.2.1.2.	Stavelsesstrukturene kj, sj og skj	71
6.2.1.3.	Sammenblanding av bokstaver: stemte og ustemte fonemer	72
6.2.1.4.	Utelatelse av konsonanter	73
6.2.2.	Vokaler	75
6.2.2.1.	Arabisk alef, norske vokaler a, e, æ og å	77
6.2.2.2.	Arabisk ja, norske vokaler i, e og æ	78

6.2.2.3.	Arabisk vav, norske vokaler o og å	79
6.2.2.4.	Diftonger	79
6.2.2.5.	Utelatelse av vokaler i ord	80
6.2.3.	Samspill mellom vokaler og konsonanter	81
6.2.4.	Stavelsesstruktur og vokallengde	82
6.2.5.	Setningsmelodi og tegnsetting	84
6.2.6.	Oppsummering fonologi	84
6.3.	Morfologi	86
6.3.1.	Orddanning	86
6.3.2.	Sammensatte ord og særskrivning	87
6.3.3.	Substantiv	88
6.3.3.1.	Artikler og bestemthet	89
6.3.3.2.	Kjønn	90
6.3.3.3.	Entall og flertall	91
6.3.3.4.	Genitiv	92
6.3.4.	Verb	93
6.3.4.1.	Tempus og aspekt	93
6.3.4.2.	Modus	96
6.3.4.3.	Diatese	97
6.3.4.4.	Hjelpeverb	98
6.3.4.5.	Sterke og svake verb	98
6.3.5.	Adjektiv	99
6.3.5.1.	Samsvarbøying i kjønn og tall	99
6.3.5.2.	Samsvarbøying i bestemthet	100
6.3.5.3.	Andre adjektiv	100
6.3.5.4.	Gradbøying	101
6.3.6.	Pronomen	102
6.3.6.1.	Personlige pronomen	102
6.3.6.2.	Refleksive, resiproke, interrogative og ubestemt pronomen	103
6.3.7.	Oppsummering morfologi	105
6.4.	Syntaks	106
6.4.1.	Ord som utelates eller legges til uriktig i setninger	107
6.4.1.1.	Determinativer og pronomen	107
6.4.1.2.	Verb	109
6.4.1.3.	Preposisjoner	110
6.4.1.4.	Adjektiv, konjunksjoner, subjunksjoner, adverb	111
6.4.2.	Oppsummering syntaks	112

6.5. Semantikk	113
6.5.1. Adverb	113
6.5.2. Preposisjoner	114
6.5.3. Determinativ	115
6.5.4. Konjunksjoner og subjunksjoner	115
6.5.5. Sammenblanding av ordklasser	116
6.5.6. Kodeveksling	116
6.5.7. Oppsummering semantikk	117
7. Hodet over vann: avslutning	119
7.1. Hva bør en være spesielt oppmerksom på i norskopplæringen til elever med arabisk som morsmål?	120
7.2. Forslag til videre arbeid	127
Abstract	129
Referanser	130
8. Oversikt over vedlegg	134

Oversikt over tabeller:

Tabell 2.1. Antall innvandrere i Norge med bakgrunn fra Syria, Irak, Libanon og Palestina

Tabell 4.1. Arabisk alfabet

Tabell 4.2. Bøying av arabiske substantiv i kjønn og tall

Tabell 4.3. Kasus for substantiv i MSA

Tabell 4.4. Tabell 4.4. Bøying av verb i tid, modus, person, kjønn og tall

Tabell 4.5. Ordenstall i syrisk arabisk

Tabell 4.6. Grunntall i syrisk arabisk

Tabell 4.7. Selvstendig form av personlige pronomer i syrisk arabisk

Tabell 4.8. Standard suffiksform av personlige pronomer i syrisk arabisk

Tabell 5.1. Feil knyttet til stor bokstav og tegnsetting

Tabell 5.2. Sammenblanding av små og store bokstaver

Tabell 5.3. Sammenblanding av vokaler

Tabell 5.4. Utelatelse av vokaler i ord

Tabell 5.5. Uriktig tilføring av vokaler i ord

Tabell 5.6. Uriktig tilføring og utelatelse av konsonanter i ord

Tabell 5.7. Sammenblanding av konsonanter i ord

Tabell 5.8. Sammenblanding av bestemt og ubestemt form av substantiv i entall og flertall

Tabell 5.9. Sammenblanding av substantiv i entall og flertall

Tabell 5.10. Sammenblanding av verbtempus

Tabell 5.11. Sammenblanding av verbmodus

Tabell 5.12. Uriktig samsvarsbøying av adjektiv i kjønn og bestemt/ubestemt form

Tabell 5.13. Uriktig gradbøying av adjektiv

Tabell 5.14. Utelatelse av preposisjoner i setninger

Tabell 5.15. Utelatelse av verb i setninger

Tabell 5.16. Utelatelse av pronomer i setninger

Tabell 5.17. Overflødige pronomener i setninger

Tabell 5.18. Overflødige preposisjoner i setninger

Tabell 5.19. Sammenblanding av verb

Tabell 5.20. Sammenblanding av preposisjoner

Tabell 5.21. Sammenblanding av determinativer

Tabell 5.22. Sammenblanding av ordklasser

Oversikt over figurer:

Figur 4.1. Markering av kortvokaler i skriftlig arabisk

Figur 4.2. Noen diakritiske tegn i skriftlig arabisk

1. Flere fisker i havet: innledning

1.1. Tema og avgrensninger

Oppgavens tema, *norsk som målspråk for elever med arabisk som morsmål*, handler om en elevgruppe som har økt betraktelig i Norge de siste 20 årene. Elevgruppen er sammensatt av mange ulike nasjoner fra Asia i øst til Afrika i vest. Grunnet langvarig krig i Irak, Palestina og Syria, utgjør en del av økningen innvandrere fra Midtøsten. Bakgrunnen for temavalget er først og fremst denne økningen, deretter personlig interesse for språket og egne muntlige ferdigheter i Midtøstens arabisk. I arbeidet mitt med norskopplæring for elever fra ovennevnte land, har jeg savnet en kontrastiv språkanalyse rettet spesielt mot arabiske dialekter i Midtøsten. Som det framgår av forskningskapitlet senere, finnes det lite skandinavisk forskning på dette området, men flere gode kontrastive analyser av norsk og arabiske dialekter generelt.

På verdensbasis har nærmere 200 millioner arabisk som morsmål, og nesten det dobbelte kan snakke språket. Arabisktalende er ingen homogen gruppe, men kommer fra et mangfoldig dialektlandskap som gjerne deles inn i hovedgruppene vest - arabisk (*maghrib - dialekter*) og øst - arabisk (*mashriq - dialekter*). Innenfor hovedgruppene er det et hav av dialekter, både mellom landene og innenfor hver landegrense. Talemålet arabisk, gjerne omtalt som *al - 'ammiya* eller *al - darija*, dekker alle regionale og lokale arabiske dialekter (Mejdell, 2003, s. 13). I tillegg til dialektmangfoldet, har arabisk et tydelig og mer konsekvent skille mellom muntlig og skriftlig språk sammenliknet med norsk. Arabisktalende bruker gjerne MSA som skriftspråk hvis de har hatt skolegang, og lokal dialekt som muntlig språk. MSA er relativt lik klassisk arabisk som er skriftspråket i Koranen, og regnes som bærer av både religion og kulturarv. Det er den offisielle språknormen i alle arabiske land og fungerer som felles skriftspråk for de fleste med arabisk som morsmål. MSA, på arabisk *al - 'arabiya al-fusha*, er høyt ansett i den muslimske og arabiske verden og sees på som mest "ekte" arabisk.

Mens MSA har vært vernet om og tilnærmet uendret gjennom tidene, har dialektene utviklet seg mer uhindret og økt skillet mellom skriftlig og muntlig språk. Generelt kan en si at dialektene er mer analytiske enn MSA, for eksempel har ingen av de moderne dialektene beholdt kasus- og modusbøying, med unntak av litt rester slik vi også har i norsk. Dialektene har også færre bøyingsformer for flere kategorier, for eksempel verb og pronomen, og standard ordstilling for dialektene er som regel *SVO* mot *VSO* i MSA (Mejdell, 1990, s. 65f). Selv om en del av endringene er forenklinger av språket, har dialektene på visse områder utviklet trekk som framstår som mer komplekse enn i MSA. En finner flere eksempler på dette

innen fonologi og stavelsesstruktur, samt i det verbale tempus- og aspektsystemet (Mejdell, 2003, s. 14).

Dialektmangfoldet og det store skillet mellom MSA og de moderne dialektene, gjør at jeg må foreta noen avgrensninger for å sikre et godt og konkret forskningsgrunnlag for denne oppgaven. Jeg vil derfor fokusere spesielt på syrisk arabisk og da særlig dialekten i- og rundt Damaskus. En av årsakene til at jeg velger dette området, er at jeg har funnet tidligere forskning på Damaskusdialekten, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 2. En annen grunn for valget er regionalisering. Mejdell (2003, s. 15) skriver at det er tydelig at trekk fra urbane dialekter som dialektene i Kairo, Beirut og Damaskus brer seg til nærliggende landsbydialekter. De fleste syrere kjenner også til damaskusdialekten gjennom massemedia. I tillegg er det den dialekten jeg selv kjenner best, noe som er en god støtte i arbeidet med oppgaven. At jeg fokuserer spesielt på syrisk arabisk betyr ikke at jeg ikke ser på MSA og arabisk som muntlig språk generelt. Men det innebærer at alle informantene kommer fra Syria, at alle eksempler på arabiske ord i oppgaven er transkribert med utgangspunkt i hvordan de uttales i syrisk arabisk og at det trekkes fram ting som er spesielt for syrisk arabisk i beskrivelsen av arabisk språk. Det bør i denne sammenhengen nevnes at variasjonene mellom geografisk nærliggende dialekter er relativt små, og syrisk arabisk har store fellestrekk med andre dialekter i mashriq-gruppen som irakisk, palestinsk, libanesisk og egyptisk (Mejdell, 2003, s. 14). Oppgaven er med andre ord aktuell i tilknytning til norskopplæringen til alle elever med arabisk som morsmål, uavhengig av hvilket land de kommer fra.

Jeg avgrenser ellers oppgaven til bokmål og skriftlig materiale (elevtekster) som analysegrunnlag. Jeg skulle gjerne analysert både muntlig og skriftlig materiale og sammenlignet resultatene, men oppgavens omfang gir dessverre ikke rom for begge deler. Oppgaven tar for seg ortografi, semantikk, syntaks, morfologi og fonologi, med hovedvekt på de to sistnevnte. Den tar ikke for seg alt innen disse språkstrukturelle nivåene, men det som er relevant for oppgavens formål og problemstilling.

1.2. Problemstilling og oppgavens formål

Oppgavens tema åpner for flere aktuelle problemstillinger, for eksempel hvilke utfordringer en kan forvente at arabisktalende elever kan møte underveis i norskopplæringen, eller hvordan norsk som andrespråklærere kan bruke kunnskap om elevenes morsmål i undervisningen. Én ting er å påvise muligheter for interferens¹ og potensielle fallgruver, noe annet er å vise hvordan denne kunnskapen kan brukes konstruktivt og systematisk for å fremme elevenes

¹ I denne sammenhengen innblanding av språkllyder, bøyingsformer, ord m.m. fra arabisk i norsk.

norskopplæring. Jeg tror det kan være utfordrende å si noe om hvordan en bør arbeide med elevene uten først å undersøke hva elevene faktisk strever med. Siden oppgavens begrensede omfang ikke gir rom for begge deler, har jeg derfor landet på problemstillingen "*Hvilke ulikheter er det mellom norsk og arabisk, og hva bør en være spesielt oppmerksom på i norskopplæringen til elever med arabisk som morsmål?*". Selv om det kunne vært interessant å se på likheter mellom språkene, er det ulikhetene jeg opplever som mest spennende. Min erfaring er at mange av feilene i norsk hos minoritetsspråklige elever kan forklares utfra forskjeller mellom norsk og elevenes morsmål.

Formålet med oppgaven er å finne hvilke feil som er høyfrekvente når arabisktalende skal lære norsk, og dermed belyse hva en bør være spesielt oppmerksom på i norskopplæringen. Ved å kjenne til viktige språkstrukturelle trekk i elevenes morsmål, særlig de som avviker fra norsk, kan det være lettere å forstå, forebygge og fikse feil i målspråket. Oppgaven gir derfor en teoretisk beskrivelse av arabisk med fokus på syrisk arabisk, og alle høyfrekvente funn i elevtekstene blir drøftet i lys av kontrastiv analyse av norsk og arabisk. Sammenlagt håper jeg kunnskap om arabisk og kjennskap til høyfrekvente feil kan bidra til å sikre mest mulig målrettet og tilpasset norskopplæring for elever med arabisk som morsmål.

1.3. Oppgavens struktur

I kapittel 2 presenteres internasjonal, skandinavisk og nasjonal forskning på arabiske dialekter. Deretter beskrives arabisk med eksempler fra syrisk arabisk i kapittel 3 gjennom delkapitlene *ortografi, fonologi, morfologi* og *syntaks*. Teorikapitlet etterfølges av et metodekapittel som beskriver og begrunner valg av metoder for innsamling, analysering, vurdering og drøfting av forskningsmaterialet. I kapittel 4 gis det også beskrivelser av analysematerialet og kategoriseringen av dette, samt valg og refleksjoner gjennom arbeidet med oppgaven. I kapittel 5 presenteres alle konkrete funn i analysematerialet, kategorisert i de språkstrukturelle nivåene ortografi, fonologi, morfologi, syntaks og semantikk. Høyfrekvente funn drøftes og vurderes i lys av kontrastiv grammatikk i kapittel 6, før oppgaven rundes av i kapittel 7 ved å oppsummere høyfrekvente funn og konklusjoner, samt gi en oversikt over hva en bør være spesielt oppmerksom på i norskopplæringen for elever med arabisk som morsmål. Oppgaven avsluttes deretter i kjent stil med å gi forslag til videre forskning.

2. En dråpe i havet: forskning

Internasjonalt og nasjonalt er det mange gode beskrivelser av fellestrekk for arabiske dialekter. På verdensbasis finnes det også en del forskning på syrisk arabisk, men jeg har funnet lite i skandinavisk og nasjonal forskning. Med tanke på det arabiske dialektmangfoldet, virker kanskje syrisk arabisk som en dråpe i havet. Hvis en tar i betraktning at nærmere 6 millioner syrere har flyktet fra landet sitt, og at syrere har vært den største tilkommende innvandringsgruppen i Norge de siste årene, blir dråpen fort mer betydningsfull. At syrisk arabisk har store fellestrekk med andre dialekter i mashriq-gruppen, gjør dråpen enda større.

Nye tall fra Statistisk Sentralbyrå (2020), heretter forkortet SSB, viser at det bor 78.490 mennesker i Norge med bakgrunn fra Syria og nabolandene Irak, Palestina og Libanon. Tabell 2.1. viser bare oversikt over mennesker som er direkte innvandrere fra landene, eller som er norskfødte med innvandrerforeldre. Hvis en tar med flere variabler slik det framgår i tabell 1 hos SSB (2020), for eksempel barn som er født i utlandet, men har én norskfødt forelder, vil tallet være høyere. Det må presiseres at tallene ikke viser hvor mange som har arabisk som morsmål, kurdisk er for eksempel vanlig morsmål for noen elever fra nord i Syria og særlig nord i Irak. Basert på kunnskap om både regionen og innvandrergrupper i Norge, er det likevel rimelig å anta at en stor andel av de 78.490 innvandrene enten har arabisk som morsmål eller kjenner godt til arabisk.

Tabell 2.1. Antall innvandrere i Norge med bakgrunn fra Syria, Irak, Libanon og Palestina

Fra land	Innvandrere	Norskfødte med innvandrerforeldre	SUM
Irak	23 260	11 008	34 268
Palestina	3 360	971	4 331
Syria	31 952	4 074	38 599
Libanon	2 811	1 054	3 865
SUM	61 383	17 107	78 490

2.1. Internasjonal forskning

Det finnes mye internasjonal forskning på arabiske dialekter i Midtøsten og et enkelt søk viser forskningsarbeid fra store deler av verden. Et godt eksempel er den vitenskapelige artikkelen til Arifuddin (2017) som bygger på forskningen til Tammam Hassan, Mahdi al-Makhzumi, Yusuf Malik al-Muthallibi og Ibrahim as-Samirra'i. Mye av den internasjonale forskningen bygger på fellestrekk i arabiske dialekter, men det finnes også en del forskning som ser på ulikheter mellom dialekter. Et eksempel på dette er Kristen Brustads bok (2000) om komparative studier

av syntaks i marokkanske, egyptiske, syriske og kuwaitiske dialekter basert på hans doktoravhandling ved Harvard University fra 1991. De som kan tysk finner interessant forskning på Midtøstens dialekter i Manfred Woidich og Peter Behnstedts bok "*Arabische Dialektgeographie*" (2005), og på syrisk arabisk spesielt i Behnstedts bokkapittel "*Sprachatlas von Syrien: Kartenband*" i samme bok. Mens noe av forskningen tar for seg flere språkstrukturelle trekk i en eller flere dialekter, ser andre kun på utvalgte deler slik som John C. Eisele (1999) som ser spesielt på problematikk rundt verbtider i arabiske dialekter.

Majoriteten av forskningen på syrisk arabisk som jeg har funnet, har som regel vært knyttet til et eller få språkstrukturelle nivå, gjerne presentert i en tidsskriftartikkel eller et bokkapittel slik som for eksempel Ines Loi Corvetto's artikkel (1982) som tar for seg intonasjon i syrisk arabisk. En del av forskningen på syrisk arabisk har også vært vanskelig å få tak i, for eksempel de upubliserte doktorgradsavhandlingene til N. H. Yusef (1992) og Ryad Teifour (1997). Yusef tar for seg den syriske dialekten i Aleppo, Syrias mest folkerike by, mens Teifour tar for seg fonetikk og fonologi i syrisk arabisk. Jeg har bare klart å få tilgang til deler av dette arbeidet, og har derfor ikke brukt forskningen i oppgaven.

Jeg har funnet et større forskningsarbeid knyttet til syrisk arabisk i Damaskusområdet i regi av Georgetown University i USA. Denne forskningen har foregått over lengre tid og tar for seg flere språkstrukturelle nivåer. Forskningen er også lett tilgjengelig, blant annet konkretisert i bøker av Mark W. Cowell (2016), Moukhtar Ani og Karl Stowasser (2004) som jeg enkelt fikk importert fra Danmark. Komparative analyser mellom syrisk arabisk og ikke skandinaviske språk er ikke nødvendigvis lett overførbart i alle sammenhenger. Forskningen fra Georgetown University har likevel vært en god støtte for denne oppgaven, særlig i beskrivelse av syrisk arabisk og i arbeidet med å finne gode eksempler fra syrisk arabisk for å illustrere språktrekk og språkstrukturelle nivåer i syrisk arabisk.

2.2. Skandinavisk og nasjonal forskning

Jeg har dessverre ikke funnet større skandinavisk forskning som tar for seg syrisk arabisk som helhet, men sett noe svensk og dansk forskningsarbeid knyttet til språkstrukturelle nivåer som fonologi eller syntaks i arabiske dialekter generelt. Forskningen jeg har funnet fram til har enten vært på et lavere faglig nivå, lite tilgjengelig eller vanskelig å verifisere, og trekkes derfor ikke fram i denne sammenhengen.

I Norge har flere arbeidet akademisk med kontrastiv analyse og beskrivelse av norsk og arabisk. Gunvor Mejdell (1978, 1990, 2003) er en av de om har sett på fellestrekk for arabiske dialekter, både i bøker og i flere akademiske artikler. Kareem S. Hamdi har utarbeidet bøkene

Norsk grammatikk for arabisktalende (1999) og *Arabisk lommeordbok* (2010). Sistnevnte inneholder ca 34 000 oppslagsord fra både dagligtale og fagspråk, og har også med norsk minigrammatikk, arabisk minigrammatikk og miniparlør. Anne Hvenekilde, Abdel-Magid Al-Araki og Mejdell (1981) har laget en norsk-arabisk ordliste til et språkkurs i regi av Hvenekilde og Inger Helene Arnestad. Fowski Jasim står bak *Al-Furat* (2007) som er en ordbok med rundt 30 000 norske ord og uttrykk med engelske synonymer og oversettelse til arabisk. *Al-Furat* har også en oversikt over norske språkregler og informasjon om ulike emner som norsk uttale, forkortelser, ordklasser og norske ordtak. Fowski står i tillegg bak *Al-Rafid* (2007) som er en ordbok med rundt 27 000 arabiske ord med oversettelse til norsk og engelsk. Jeg kjenner også til at Hvenekilde (1987) har sett på feil i vokalgrafemer i norske stiler skrevet av elever med arabisk og berberisk som morsmål. I denne oppgaven har jeg særlig støttet meg til Mejdell, både ved beskrivelser av arabisk og i kontrastiv analyse av norsk og arabisk under vurdering og drøfting av funn fra forskningsgrunnlaget.

Flere kommuner har utarbeidet lett tilgjengelig minigrammatikk for arabisk, for eksempel Sandnes kommune². Kildene bak disse utformingene kommer dessverre ikke alltid fram, eller de er mindre pålitelige som for eksempel Wikipedia. Med unntak av Mejdell (2006) som har tatt for seg ulike varianter i egyptisk dialekt, handler det meste av nasjonal forskning om arabiske dialekter generelt med utgangspunkt i at dialektene har en del fellestrekk. Jeg har ikke klart å finne større nasjonalt forskningsarbeid som tar for seg Midtøstens dialekter og/eller kontrastiv analyse av norsk og én eller flere arabiske dialekter i Midtøsten. Det bør nevnes at en kan studere arabisk ved universitetet i Bergen og i Oslo. Ved universitetet i Oslo kan en også fordype seg i syrisk arabisk.

Jeg har funnet en masteroppgave i arabisk av Guro Gjuvslund (2016) som jeg synes er interessant. Gjuvslund stiller spørsmål ved om det er læringsfremmende å drive kontrastiv grammatikkundervisning for arabisktalende norskinnlærere med lite skolebakgrunn ved hjelp av skriftlig, tospråklig materiell. Hun konkluderer med at det er vanskelig å dokumentere effekten av kontrastiv grammatikkundervisning fordi det er mange faktorer som spiller inn i språkinnlæring. Samtidig erfarte hun at det å bygge broer mellom språkene ga positive opplevelser for innlærerne og bidro til et økt metaspråk (Gjuvslund, 2016, s. 89).

² <https://minadmin.no/DynamicContent/Documents/466-22e885a7-11a3-4ea2-be31-305c213fc317.pdf>

3. Ringer i vann: metode

Det finnes flere metoder for å samle, analysere, tolke, vurdere og faglig beskrive informasjon. Oppgavens tema, *norsk som målspråk for elever med arabisk som morsmål*, gir særlig rom for to innsamlingsmetoder: *kvalitativ* og *kvantitativ* metode. Jeg har valgt å benytte meg av én av disse, noe jeg utdyper litt senere i oppgaven. Siden jeg ønsker å påvise ulikheter mellom norsk og arabisk og hva en bør være spesielt oppmerksom på i norskopplæringen til arabisktalende elever, har jeg valgt å gjennomføre mellomspråksanalyser av tekster skrevet på norsk av elever med arabisk som morsmål. Tolkning og vurdering av høyfrekvente funn i elevtekstene gjøres gjennom kontrastiv analyse av norsk og arabisk med særlig fokus på ulikheter.

Nedenfor beskrives metoder som er vurdert eller benyttet, sammen med begrunnelse for hvorfor disse ble valgt og hvordan de ble gjennomført. I tillegg beskrives analysematerialet, hvordan funn i elevtekstene er kategorisert og valg som er tatt underveis.

3.1. Kvalitativ metode

Kvalitativ metode gir dybde gjennom mange opplysninger om få individer. Den får fram det særegne, gir innsyn i feltet innenfra og umiddelbar nærhet til feltet gjennom direkte kontakt (Dalland, 2007, s. 84). Metoden byr på fleksibilitet underveis i undersøkelser, samtidig som den stiller høye krav til nøytralitet fordi forskeren er i direkte interaksjon med feltet. I denne oppgaven kan metoden gi innsikt i hvordan enkeltindivider opplever sin språkinnlæring, for eksempel hva de opplever som spesielt utfordrende i norsk. Metoden kan også gi innsikt i hvordan lærere opplever norskopplæringen og målspråkutviklingen til elever med arabisk som morsmål, eller gi innsikt i begge deler hvis en velger både elever og lærere som informanter.

En ulempe med kvalitativ metode er risiko for at forskeren kan påvirke materialet gjennom sin direkte kontakt med feltet. I mitt tilfelle bidrar mine ferdigheter i arabisk kombinert med utdannelse (adjunkt, spesialpedagog, norsk som andrespråkslærer) og 17 års arbeidserfaring med norskopplæring for minoritetsspråklige elever til at jeg har en del tanker om hvilke utfordringer arabisktalende vil møte når de skal lære norsk. Selv om jeg er bevisst min rolle som forsker og har et samtaleskjema som utgangspunkt, kan en slik førforståelse påvirke eventuelle informanter. Mine antakelser kan for eksempel påvirke intervjuobjektene direkte gjennom tilleggsspørsmål og fokus, eller indirekte gjennom tonefall og kroppsspråk. Hvis jeg bruker både intervju og observasjon som innsamlingsmetode, er det også en viss risiko for at jeg ubevisst legger godviljen til og overtolker det jeg ser og hører i retning av det jeg forventer å finne. At jeg kan en del arabisk kan også bidra til at informantene føler en

tettere relasjon med meg sammenlignet med om jeg ikke hadde denne språkferdigheten. Denne relasjonen kan igjen påvirke materialet indirekte i form av hva informantene velger å svare.

3.2. Kvantitativ metode

Kvantitativ metode gir bredde gjennom færre opplysninger om få individer. Den får fram det som er felles, det representative, og søker å gi mest mulig nøyaktig avspeiling av variasjon innen et felt. Den gir forskeren mer avstand til feltet og dermed større objektivitet (Dalland 2007, s. 84), men avstanden og forskerens nøytralitet gjør også metoden mindre dynamisk.

Jeg ser det som en fordel at analysen ved kvantitativ metode foretas etter datainnsamlingen, og at manglende kommunikasjon mellom forsker og informanter sikrer at forskeren ikke ubevisst påvirker informantene og dermed også forskningsmaterialet. Samtidig er det en svakhet at metoden er lite dynamisk fordi mangel på dialog med feltet fratrukker forskeren mulighet for å etterspørre informasjon. I denne oppgaven ser jeg for meg at dialog med feltet kan være en fordel under syntaktisk analyse av elevtekster, særlig hvis antakelsen min om at elevene har vansker med tegnsetting stemmer. I tekster med manglende eller uriktig tegnsetting, kan det være vanskelig å vurdere komplekse ordstillingsfeil. En kan naturligvis tenke seg hvor det ville vært naturlig å ha tegnsetting i elevtekstene, men ved å gjøre det vil en manipulere forskningsmaterialet. Samtale med elevene i en slik sammenheng kunne gitt innsyn i hva eleven selv tenker utgjør setninger. Uten mulighet for interaksjon med informantene, kan det hende jeg må se bort ifra analyse av komplekse syntaksfeil i elevtekstene.

3.3. Bredde eller dybde, dét er spørsmålet

I oppstarten av arbeidet ønsket jeg å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode og så for meg at dybdeintervjuer av 5-6 elever med arabisk som morsmål kunne berike eventuelle funn fra mellomspråksanalyser av elevtekster. Selv om begge metodene kan være aktuelle i forhold til oppgavens tema, er det av hensyn til oppgavens begrensede omfang fornuftig å bare velge én av disse. Jeg har derfor valgt kvantitativ metode fordi den er mest hensiktsmessig for oppgavens formål og problemstilling. For å undersøke oppgavens problemstilling på en tilfredsstillende måte, er det nødvendig med en større mengde data som kan tallfestes. Mengden data må også være høyfrekvent nok til å kunne generaliseres, og statistikken utformet slik at den er lett anvendelig og etterprøvbart. Kvantitativ metode gir gode forutsetninger for å generalisere, dokumentere og strukturere funn. Oppgaven bærer likevel preg av kvalitativ metode de gangene jeg beveger meg ned på detaljnivå i analyser og språklige differanser, og tar for meg ting som er spesielle for noen få av informantene. Ved å undersøke kvantitativt og

feilanalysere elevtekster, håper jeg å finne tydelige tendenser samt få innblikk i hva en bør være spesielt oppmerksom på i møte med elever med arabisk som morsmål og deres norskopplæring. Jeg føler for å presisere at selv med denne viten, er det likevel i møte med hver enkelt elev den individuelle tilpasningen av språkopplæringen skjer. Denne tilpasningen må ta hensyn til individuelle bakgrunnsfaktorer som personlighet, kjønn, alder, språklig bakgrunn, tidligere skolegang, samt styrker og utfordringer hos hver elev.

3.4. Analysematerialet

For å sikre tilgang på tilstrekkelig forskningsmateriale, tok jeg tidlig kontakt med en skole i Agder som har mange elever med arabisk som morsmål. I min første kontakt med samarbeidsskolen via mail 10. august 2017, var jeg delvis åpen for innsamling av tekster fra både Syria og nærliggende land i Midtøsten. Dette fordi jeg ikke visste hvor mange syriske elever skolen hadde, samtidig som jeg heller ikke ønsket å virke kravstor i oppstarten av et eventuelt samarbeid. Jeg har selv blitt kontaktet av flere masterstudenter med ønske om et samarbeid gjennom mine 17 år som lærer, og vet av erfaring at det er fort gjort å kjenne på motstand i en travel lærerhverdag dersom studentens ønsker oppleves som for store. Jeg ble heldigvis møtt med ordene "*dette høres ut som et spennende prosjekt*", stor vilje til å bidra og en holdning om at alt var mulig å få til. Gjennom skoleåret 2017/2018 samlet de inn over 200 elevtekster skrevet på norsk av voksne fra Syria med arabisk som morsmål. Årsaken til at alle informantene er voksne skyldes ikke et bevisst valg fra min side, men at samarbeidsskolens hovedvirksomhet er voksenopplæring for minoritetsspråklige elever.

Jeg har kun forholdt meg til én kontaktperson ved samarbeidsskolen og har ikke vært i direkte kontakt med verken informantene eller deres lærere. Mye av kontakten har vært på mail, noe har også vært via telefonsamtaler og samtaler på samarbeidsskolen i forbindelse med henting av elevtekster i desember 2017 og mars 2018. Kontaktpersonen ved samarbeidsskolen mente det var lettest for lærerne om de selv informerte sine grupper, særlig med tanke på at mitt ønske om 50 informanter innebar involvering av flere lærere og elevgrupper. Jeg takket ja til dette forslaget, først og fremst fordi lærerne kjenner elevene og dermed har større mulighet for å sikre at de forstår hva prosjektet går ut på og hva det innebærer å delta i forskningen.

Lærerne fikk i oppgave å informere elevene om meg, oppgaven og dens formål samt hva tekstene ville bli brukt til. Jeg var nøye med å få fram viktigheten av at tekstene ble anonymisert dersom det var noe i teksten som kunne brukes for å identifisere eleven eller elevgruppen. Lærerne fikk også beskjed om å presisere at deltakelse var frivillig og anonymt, og innhente muntlig samtykke fra elevene som ønsket å delta. Jeg har stor tillit til at lærerne

har tatt dette på alvor, særlig siden daværende rektor ved skolen tok kontakt med meg på mail den 11. august 2017 for å forhøre seg om det kreves samtykkeerklæring fra elevene jeg skulle bruke tekstene til. Jeg følte meg trygg på retningslinjene for dette, men for å være på den sikre siden sjekket jeg det ut med NSD³. Tilbakemeldingen fra NSD var som forventet at det ikke var nødvendig med skriftlig samtykke fra elevene siden tekstene, med unntak av nasjonalitet, var anonymiserte og ikke på noen måte kunne spores tilbake til den enkelte elev. For å være på den sikre siden har jeg også valgt å ikke legge elevtekstene med som vedlegg til oppgaven. I stedet presenteres og systemiseres alle funn gjennom et elevtekstnummer, noe som er illustrert under notasjoner. Jeg kommer tilbake til dette senere i kapitlet.

For å sikre et avgrenset forskningsgrunnlag ba jeg samarbeidsskolen om å samle inn tekster fra elever fra Syria med arabisk som morsmål. Jeg oppfordret også til å bidra med håndskrevne tekster for å unngå bruk av rettskrivingsprogram på data. Kontaktpersonen regnet med å ordne rundt 50 informanter og så for seg at skolen samlet inn 2-4 elevtekster fra hver av disse. Utover kriteriene om nasjonalitet og morsmål, ønsket jeg et mest mulig tilfeldig utvalg av informanter for å få et godt tverrsnitt av målgruppen. Informantene har ifølge samarbeidsskolen ulike bakgrunnsvariabler som kjønn, alder, geografisk syrisk tilhørighet, skole- og arbeidsbakgrunn fra både Syria og Norge. Jeg ble opplyst om at noen av elevene knapt hadde vært et år i Norge da de skrev teksten, mens andre har vært flere år i Norge. Setningene "*Vi så alle været. vinter sommer vær og høst. Om vinter regner mye og kalt være. Om vær regner litt men stille kalt.*" (1) og "*For noen grupper utenlandske kriminelle finnes det ingen reell risiko ved å begå kriminalitet. For disse er det ikke avskrekkende å sitte i fengsel med flatskjerm og tjene penger.*" (29) viser tydelig to ulike steg i norsk som mellomspråk og er gode eksempler på det språklige spennet i elevtekstene.

Jeg ønsket i utgangspunktet 50 informanter for å sikre oppgavens validitet, et antall jeg opplever som tilfredsstillende for oppgavens nivå, omfang og formål. Samarbeidsskolen var litt usikre på antall informanter i etterkant av innsamlingen siden flere lærere var involvert i innsamling av tekster og innsamlingen foregikk over $\frac{3}{4}$ dels skoleår. Jeg fikk anslått 50 informanter i oktober 2017, 45 informanter i desember 2017 og 55 informanter i mars 2018. Jeg forstod det som at sistnevnte var det endelige tallet, altså det som var mest sikkert, men kan ikke utelukke at det kan være et par flere eller færre elever enn anslaget tilsier. Min første tanke var at det var uheldig å ikke vite nøyaktig antall elever, samtidig var det utenfor min kontroll. Et eventuelt avvik på noen få elever har etter all sannsynlighet ingen betydning for oppgavens resultat, særlig siden fokuset i oppgaven er rettet mot høyfrekvente funn i elevtekstene.

³ Norsk senter for forskningsdata.

Den første bunken på 95 elevtekster ble overlevert 20. desember 2017. Ved første opptelling så det ut som 89 tekster, men det viste seg at noen tekster var stiftet sammen fordi de handlet om det samme. Den andre bunken på 117 elevtekster ble overlevert 13. mars 2018. I følge samarbeidsskolen har alle informantene bidratt med tekster til begge innsamlingsbunkene. I forkant av analyseprosessen så jeg for meg å analysere 200 elevtekster. Da jeg fikk tilgang til den første bunken med elevtekster og skummet gjennom disse, så jeg tidlig mange klare funn og tendenser på flere språkstrukturelle nivåer. Jeg valgte derfor å redusere antallet til 100 elevtekster. For å sikre at flest mulig informanter var representert, valgte jeg å begynne øverst i bunken med elevtekster og talte meg nedover til jeg hadde 100 tekster. Med andre ord benyttet jeg meg av alle tekstene fra den første innsamlingsbunken, og 5 tekster fra den andre innsamlingsbunken. I tillegg har jeg av ulike årsaker erstattet 8 av tekstene, noe jeg kommer tilbake til under etiske refleksjoner.

79 av tekstene er skrevet for hånd, mens 21 er skrevet på data. Som jeg nevnte tidligere ønsket jeg i utgangspunktet håndskrevne tekster, men fikk både håndskrevne og dataskrevne tekster fra samarbeidsskolen. Jeg kjenner dessverre ikke til om elevene har brukt rettskrivingsprogram på data og vet derfor ikke om bruk av data innebærer færre feil enn om de hadde skrevet for hånd. På grunn av denne problemstillingen, vurderte jeg å erstatte de dataskrevne tekstene med tekster skrevet for hånd fra tekstbunken som ble lagt bort. Etter å ha kikket over de dataskrevne tekstene så jeg at alle hadde feil på et eller flere språkstrukturelle nivåer. Jeg har ikke vurdert om det er forskjeller i type feil og antall feil mellom håndskrevne og dataskrevne elevtekster da jeg anser dette som irrelevant for oppgavens formål. Rundt halvparten av de dataskrevne tekstene har også feil bruk av mellomrom før tegnssetting, en feil som ikke er synlig i de håndskrevne tekstene. Etter nøye vurdering valgte jeg å beholde det opprinnelige utvalget på 100 tekster, altså både dataskrevne og håndskrevne tekster. Data er en stor del av vår hverdag og oppgaven gjenspeiler derfor norskopplæringen mer helhetlig ved å inkludere de dataskrevne tekstene.

3.5. Kategorisering av funn og valg underveis

Gjennom hele analyseringsprosessen har jeg foretatt valg ut fra oppdagelser og erfaringer underveis. Alle valg er som ringvirkninger i vann, de glir over i hverandre og påvirker hverandre. For meg er det viktig at oppgaven er så transparent som mulig, både av hensyn til oppgavens validitet og reliabilitet. Jeg ønsker derfor å beskrive og begrunne valg som ble tatt i løpet av analyseringsprosessen, og problematisere disse der det er nødvendig.

Elevtekstene ble transkribert relativt raskt etter at jeg fikk de fra samarbeidsskolen. Denne prosessen ga meg en oversikt over materialet, samtidig som jeg fikk et klarere bilde av hvordan jeg burde kategorisere funn. Transkriberingen er sjekket to ganger i ettertid for å unngå avvik mellom transkribering og papirtekster. Selve analysene har tatt utgangspunkt i tekstene jeg har i papirformat og ikke i transkriberingen. Jeg har likevel brukt de transkriberte elevtekstene som et slags "mini-korpus" ved konkrete søk, for eksempel for å finne ut hvor ofte konsonantsammensetningene *kj*, *sj* og *skj* forekommer korrekt i elevtekstene.

For oversiktens skyld nummererte jeg alle elevtekstene fra 1 til 100 ved å skrive nummer bak på tekstene i papirformat og tilsvarende nummer i det transkriberte materialet. Som det framgår av notasjonene fremst i oppgaven, står elevtekstnummer referert i parentes både i oppgaven og i oppgavens vedlegg. Ved å ta utgangspunkt i oppgavens vedlegg, kan en søke på et hvilket som helst tall mellom 1 og 100 og få oversikt over feil i den aktuelle elevteksten og hvilke språkstrukturelle nivå feilene tilhører. Søker en for eksempel på tallet 71 i vedleggene, altså elevtekst nummer 71 som er en relativt kort tekst i analysematerialet, får en følgende informasjon:

- Ortografi:** Feil knyttet til komma (vedlegg 8.2.). Det brukes stor *V* for liten *v* (vedlegg 8.3.).
- Fonologi:** Sammenblanding av vokaler, *y* brukes for *u* (vedlegg 8.4.).
- Morfologi/semantikk:** Sammenblanding av preposisjoner, *i* brukes for *til* (vedlegg 8.15.).
- Syntaks:** Pronomenet *vi* er utelatt i en setning (vedlegg 8.18.).
- Semantikk:** Kodeveksling fra engelsk i form av lånordet *dinner* (vedlegg 8.22.).

Alle elevtekstene er analysert manuelt 3 ganger med ca et halvt års mellomrom hver gang. Den første gangen ble alle tekstene grovanalysert og feil ble systematisert i ortografi og tegnsetting, fonologi, morfologi (8 ulike ordklasser), syntaks og semantikk. Jeg markerte feil i elevtekstene med fet skrift i grovanalysen og kommenterte feilene med kursiv skrift. Dokumentet ble på nærmere 200 sider og dermed for stort som vedlegg til oppgaven. Jeg har derfor kun lagt ved grovanalysen av tekst 92 (vedlegg 8.1.) som illustrasjon på hvordan grovanalysen ble gjort. Det må presiseres at hensikten med grovanalyse av elevtekstene var å få en oversikt over hva hver elev hadde utfordringer med. Grovanalysene er derfor ikke en utfyllende detaljanalyse, og ble heller ikke brukt i forbindelse med de to andre analysene.

De neste analysene er to grundige analyser av de 100 elevtekstene som ble gjennomført på nøyaktig samme måte. Bakgrunnen for å gjennomføre to identiske analyser var å luke ut menneskelig svikt og unngå manglende eller uriktig kategorisering av feil. Feil kan naturligvis

forekomme uansett hvor mange ganger en kvalitetssikrer et arbeid, det er fort gjort å se seg blind på tekster når en analyserer. Det var derfor betryggende at det var få uoverensstemmelser mellom de detaljerte analysene. Jeg tror to medvirkende faktorer til at det var få feil i analyseringen er at jeg foretok en grovanalyse i forkant av de detaljerte analysene og dermed hadde oversikt over materialet, samt at jeg ikke analyserte mer enn 10 tekster per døgn. Alle funn i detaljanalysene er vedlagt oppgaven og sortert ut fra ortografi, fonologi, morfologi, syntaks og semantikk. Noen er også sortert i underkategorier av disse, og jeg vil kort gjøre rede for disse og valg underveis.

I tegnsetting og ortografi er funn sortert ut fra om det er tegnsettingsfeil eller sammenblanding av små og store bokstaver. Det var relativt enkelt å skille feil i uriktig bruk av store bokstaver da det enten handlet om store bokstaver midt i ord, stor *j* i *Jeg*, mangel på stor bokstav i proprier og mangel på stor bokstav etter punktum. Å telle mangel på tegnsetting gikk også greit, men det var litt utfordrende å kategorisere noen av feilene. Når for eksempel komma brukes der det bør være punktum i 26 % av elevtekstene, skal en kategorisere det som feil knyttet til komma eller punktum? Et godt eksempel i denne sammenhengen er setningen "*til venstre ser jeg Gustav holder tallerken og forsyner seg av den store gryten . og Biniam venter på ham, midt på bildet ser jeg Hawa og Marek danse sammen med jenta til Yousef.*" (13). Hvis en kategoriserer feilen med bruk av komma for punktum som både uriktig bruk av komma og manglende punktum, blir feilen telt med to ganger. Når en tar med i betraktning at det er feil tilknyttet tegnsetting i 80 % av elevtekstene, blir det fort mange doble registreringer av feil. For å unngå slike doble registreringer av feil har jeg valgt å konsekvent registrere feil knyttet til tegnet som brukes, i dette tilfellet komma, og heller kommentere funnet ytterligere under drøfting og vurdering av funn.

I grovanalysen sorterte jeg antatte skrivefeil som ortografiske feil, men under de detaljerte analysene opplevde jeg denne kategoriseringen som problematisk. Hvordan kan jeg for eksempel vite om eleven glemmer en konsonant i dobbelt konsonant, eller ikke hører forskjell på lang og kort vokal i norsk? Uten tilgang til informantene er det vanskelig å avgjøre hva som er skrivefeil og hva som skyldes mangler i elevenes språkkompetanse i norsk. Jeg valgte derfor å kategorisere skrivefeil under fonologi og skiller ikke mellom potensielle skrivefeil og fonologiske feil knyttet til konsonanter, konsonantopphopninger, vokaler og diftonger. Hvorvidt eksempelet ovenfor om mangel på dobbelt konsonant skyldes skrivefeil eller manglende ferdigheter i norsk, forandrer uansett ikke faktumet at det er mangel på dobbelt konsonant.

Ved kategorisering av fonologiske funn skilles det mellom feil tilknyttet vokaler og konsonanter. Underkategoriene i fonologiske analyser er utelatelse av grafemer, grafemer som legges til uriktig i ord og sammenblanding av grafemer. I kategoriseringen av konsonanter som utelates eller legges til, er det også tilleggskategorier for dobbelt konsonant og stumme konsonanter i slutten av ord. Årsaken til disse ekstra kategoriene er at jeg erfaringsmessig vet at stumme lyder og dobbelt konsonant kan være utfordrende for arabisktalende elever. For sammenblanding av vokaler skilles det mellom hvilke fonemer grafemet representerer, for eksempel at det i 4 % av elevtekstene brukes vokalen *a* for *e* mens det i 19 % av tekstene brukes vokalen *a* for *e* der vokalen *e* høres ut som *æ* (vedlegg 8.4.). Jeg ønsket å ha med denne tilleggskategoriseringen på grunn av det ulike vokalinventaret i norsk og arabisk og observerte tidlig i den fonologiske analysen at en slik nyansering av funn ga bedre oversikt.

På grunn av funn under morfologisk analyse av elevtekstene, endret jeg litt på kategoriseringen jeg hadde sett for meg for morfologi. Opprinnelig tenkte jeg å presentere og drøfte funn i alle ordklassene under morfologi i kapittel 5 og 6 siden jeg presenterer ordklassene samlet under morfologi i teoridelen. Men så observerte jeg at feil knyttet til adverb, preposisjoner, determinativer, konjunksjoner og subjunksjoner i stor grad handler om feil valg av ord framfor morfologiske feil. Funn tilknyttet disse ordklassene presenteres og drøftes derfor under ordvalg og semantikk i kapittel 5 og 6. Adverb, konjunksjoner og subjunksjoner får også noe mindre fokus enn de andre ordklassene på grunn av få feil knyttet til disse ordklassene i elevtekstene.

Morfologiske funn knyttet til substantiv, verb, adjektiv og pronomener presenteres og drøftes under morfologi i kapittel 5 og 6. Funn av feil tilknyttet substantiv kategoriseres etter bestemt og ubestemt form i entall og flertall, feil tall av substantiv og uriktig bøyning av substantiv utover form og tall. Funn av feil tilknyttet verb kategoriseres etter feil i tempus og feil i modus, mens diatese er sett bort ifra grunnet få feil i analysematerialet. Jeg har også valgt å ha en egen kategori for sammenblanding av bøyning for svake og sterke verb, samt uspesifiserte verbfeil. Sistnevnte ble til som følge av at det var en del funn av verbfeil som ikke hørte hjemme i de andre kategoriene, og som dermed ville forsvinne i opptellingen dersom de ikke fikk sin egen kategori. Funn av feil tilknyttet adjektiv er sortert i kategoriene samsvarsbøyning i bestemthet, kjønn og tall, samt i kategorien gradbøyning. Sammenblanding av ord innad i ordklassen og mellom ordklasser regnes som feil i ordvalg og presenteres og drøftes derfor under semantikk sammen med adverb, preposisjoner, determinativer, konjunksjoner og subjunksjoner.

I tillegg til ovennevnte ordklasser, presenteres og drøftes også funn i kategoriene sammensatte ord og særskrivning under morfologi i kapittel 5 og 6. Dette handler om ordstruktur og hvordan elevene lager ord og passer derfor best under morfologi. For sammensatte ord brukes underkategorier for sammensatte ord som ikke skal være sammensatte som *suksessfullemann* (86), sammensatte ord av uriktige ord som *klærebutikken* (55), sammensatte ord med reversert ordstilling som *julerom* (40) og sammensatte ord/særskrivning av sammensatte ord som mangler *s*-fuge som *bursdag fast* (37) eller *e*-fuge som *bestfar* (81). Funn av særskrivingsfeil er delt inn i vanlige særskrivingsfeil som *jule mat* (10), særskrivingsfeil med reversert ordstilling som *ret mat* (73, matretter) og bruk av flere separate ord som erstatning for et sammensatt ord som "*ferie til jul*" (45, juleferien).

Under presentasjon og drøfting av funn tilknyttet syntaks kategoriseres feil som utelatelse av ord og ord som legges til uriktig. Opprinnelig ønsket jeg å vie syntaks mer oppmerksomhet i oppgaven, men oppgavens begrensede omfang kombinert med stort omfang av manglende tegnsetting i elevtekstene gjør at jeg i liten grad berører ordstillingsfeil. Det er vanskelig å kategorisere mange av de syntaktiske feilene når tegnsetting utelates og/eller brukes feil i de fleste elevtekstene. Jeg velger likevel å belyse syntaks i teoridelen fordi dette er verdifull kunnskap for forståelsen av målgruppens mellomspråk, og trekker under presentasjon og drøfting av funn fram ordstillingsfeil basert på høyfrekvente funn eller utfordringer som skyldes store ulikheter mellom språkene (for eksempel plassering av adverbet *ikke* i setninger).

Semantisk sett er norsk og arabisk svært forskjellige, med unntak av arabiske lånord i norsk som for eksempel *kaffe* (qahwa), *sofa* (suffah) og *algebra* (al-jabr) (Lønnum, 2016, s. 28f). På grunn av den store ulikheten innen semantikk mellom språkene, har ikke oppgaven et eget avsnitt tilknyttet semantikk i teoridelen. I kapittel 5 og 6 kommer det derimot egne delkapitler som viser tydelig hvordan semantikken er mangelfull eller fraværende i enkeltord og fraser. Under semantikk er det en egen kategori for ukategoriserte feil, altså feil der semantikken er mangelfull, men vanskelig å kategorisere. I noen av disse tilfellene forstår jeg ikke hva budskapet er, i andre tilfeller klarer jeg delvis å fortolke det ut fra teksten som helhet. Etter de ukategoriserte semantiske funnene, presenteres feil valg av ord innen ordklasser og sammenblanding av ordklasser som jeg var inne på tidligere. Det er også en egen kategori for sammensatte feil i ordvalg. Semantikken forsvinner ikke nødvendigvis som følge av ordvalg, men den forstyrres i de fleste tilfellene. Pronomen, preposisjoner og determinativer får særlig fokus under semantikk siden disse ikke blir drøftet under morfologi.

I siste del av semantikken drøftes potensiell kodeveksling i form av enkeltord som *zaater* (77) fra arabisk og *mount* (8) fra engelsk. Jeg mistenker dessverre at min språklige

kompetanse i arabisk ikke er sterk nok til å ha avdekket alle morsmålstransferene i elevtekstene, særlig siden jeg har funnet potensiell kodeveksling fra engelsk i 17 % av elevtekstene og bare 2 % for arabisk. Det er derfor rimelig å anta at det er noe mørketall. I denne sammenhengen bør det nevnes at jeg under semantikk bare har tatt utgangspunkt i interferens i form av enkeltord, siden andre språkstrukturelle nivåer som fonologi, morfologi og syntaks allerede er analysert, presentert og vurdert. Hvis en ser alle analysene under ett ser en tydelig at morsmålet påvirker elevenes bruk av norsk, noe jeg kommer tilbake til under drøfting av resultater i kapittel 6.

For å sikre at all informasjon er lett tilgjengelig for ettertiden, er alle detaljerte analyser dokumentert i vedlegg med tydelige kategorier og feilskrevne ord med elevtekstnummer i parentes. Felles for alle analysene er at de streber etter å påvise fordeling, frekvens og korrelasjon. Vedleggene viser også antall feil totalt i elevtekstene og prosentandel av elevtekstene med den konkrete feilen. Oppgitte prosenter i oppgaven viser alltid til hele materialet på 100 elevtekster med mindre noe annet er presisert. I noen tilfeller kan prosentene likevel virke misvisende, for eksempel når det står at *e* brukes som erstatning for vokaler/diftonger i 16 % av elevtekstene. Deretter at det i 7 % av elevtekstene brukes *e* for *a*, 11 % *e* for *i* og 1 % *e* for *y*, noe som sammenlagt blir 19 % og ikke 16 %. Hvis en ser på hva som ligger bak disse tallene (vedlegg 8.4.), ser en at det i elevtekstene 32, 57 og 82 brukes både *e* for *a* og *e* for *i* og dermed telles feil dobbelt når en separerer funnet i ulike vokaler, men bare én gang når en ser på bruk av *e* som erstatter for andre vokaler totalt sett.

3.6. Analysering, drøfting og vurdering av funn

Jeg nevnte tidligere at jeg har valgt mellomspråksanalyse som analysemetode og kontrastiv grammatikk som utgangspunkt for å drøfte og vurdere eventuelle funn i elevtekstene. Før jeg beskriver metodene og hvordan jeg har gått fram, vil jeg begrunne hvorfor jeg har valgt akkurat disse metodene.

I problemstillingen rettes det søkelys mot to ting. Det ene er å finne hvilke ulikheter det er mellom norsk og arabisk, det andre er hva en bør være spesielt oppmerksom på i norskopplæringen til elever med arabisk som morsmål. Hvis en skal finne ulikheter mellom språk, er det naturlig å først beskrive språkene på de språkstrukturelle nivåene en ønsker å undersøke og deretter sammenligne beskrivelsene. Jeg gir ingen utfyllende presentasjon av norsk grammatikk i oppgaven, men trekker fram konkrete språkstrukturer og språkelementer i norsk som er relevante i forbindelse med forskjeller mellom norsk og arabisk eller høyfrekvente funn i elevtekstene. Årsaken til at jeg ikke gir en detaljert beskrivelse av norsk er

at jeg regner med eventuelle lesere av oppgaven har grunnleggende kjennskap til norsk grammatikk. Arabisk er derimot ikke et språk alle i Norge har kjennskap til. Det er derfor viktig å ha en utfyllende beskrivelse av arabisk i teoridelen. Mye av det som trekkes fram i oppgaven er felles for alle arabiske dialekter, særlig for dialektene i Midtøsten, en del ting er også felles for dialektene og MSA, mens noe er spesielt for syrisk arabisk.

Å ha grunnleggende kunnskap om elevenes morsmål kan være viktig for å forstå feil i norsk som målspråk. Det kan også være nyttig når en skal forklare eleven hva som er feil og hvorfor det er feil. Kjennskap til allofoner av fonemer og vokalgrenser i arabisk kan for eksempel være verdifull kunnskap hvis en finner mye sammenblanding av vokaler i norsk. Hvis en for eksempel vet at det er allofoner av fonem for alef i syrisk arabisk som minner om de norske vokalene *a*, *å* og *æ*, er det lett å forstå at elevene kan bruke vokalen *a* for *e* i ord der *e* høres ut som *æ* (vedlegg 8.4.), for eksempel i *eksampel* (6), *dessvare* (56) og *fardig* (88). Slik kunnskap kan brukes aktivt for å hjelpe elevene med å skille mellom vokalene *a*, *e* og *æ* gjennom aktiv uttaletrening hvor en kjenner etter hvor og hvordan lydene dannes. I tillegg må en naturligvis lære elevene at de norske vokalene kan realiseres av flere fonemer, men dette er lettere å forstå og gjennomføre korrekt når en gjenkjenner og fysisk klarer å uttale de norske vokalfonemene. Ved å kjenne til trekk i elevenes morsmål kan en også bygge broer mellom språkene og legge til rette for at elevene i større grad kan bruke språkkompetansen de har i morsmålet når de skal lære norsk. Sistnevnte er aktuelt både ved likheter og ulikheter mellom språkene.

For å finne fram til hva en bør være spesielt oppmerksom på må en vite hva elevene strever med. Dette kan naturligvis gjøres på flere måter, for eksempel gjennom spørreskjema eller intervju av elever og/eller lærere slik jeg var inne på under kvalitativ metode. Siden ulikheter mellom norsk og arabisk kan belyses med bakgrunn i kunnskap om språkene, kan en også til en viss grad si noe om hva en sannsynligvis bør være observant på i norskopplæringen til arabisktalende elever. Men som jeg kommer tilbake til senere under *markerthetshypotesen*, er det ikke sikkert alt en forventer å finne basert på ulikheter mellom språkene faktisk forekommer hos elevene. For å være sikker på at jeg får et riktig bilde av hvilke utfordringer arabisktalende elever har i skriftlig norsk, er det derfor hensiktsmessig å gjennomføre mellomspråksanalyser for å avdekke hvilke feil som er høyfrekvente hos elevgruppen. Jeg vil altså ikke strebe etter å forutse feil, selv om jeg naturligvis har noen forventninger om hva jeg vil finne, men påvise faktiske feil i elevtekster skrevet på norsk av arabisktalende elever.

3.6.1. Mellomspråksanalyse

Begrepet *mellomspråk* ble tidlig brukt av Selinker i artikkelen *Interlanguage* (1972) og er i dag en vanlig betegnelse på innlærerspråk. Mellomspråket ligner i mer eller mindre grad på målspråket. Det er en nåværende utgave av målspråket og en vedvarende prosess der en konstant prøver ut ny kunnskap og beveger seg gjennom ulike stadium i språkinnlæringen. Når en skal forklare feil i mellomspråket, må en ta hensyn til flere variabler: overføring fra morsmål, overføring fra kontekst, forenkling, overgeneralisering og unngåelsesstrategier. Dersom språktrekk ikke er automatiserte, kan en oppleve at innlæreren søker tilbake til tidligere versjoner av mellomspråket (Berggren og Tenfjord, 1999).

Samarbeidsskolen skrev allerede ved første kontakt i august 2017 at det var nødvendig å hente tekster fra flere grupper med ulik botid i Norge for å få nok informanter med kriteriene "*fra Syria*" og "*har arabisk som morsmål*". Elevtekstene i analyse materialet viser derfor svært ulike mellomspråksstadier i norsk, noe jeg anser som både en styrke og en svakhet for oppgaven. Svakheten er at funnene ikke forteller hva som er mest utfordrende på ulike mellomspråksstadier. Samtidig kan dette være svært individuelt. I en klasse er det også ofte elever med ulik botid i Norge, noe som innebærer flere mellomspråksstadier innad i gruppen. En må med andre ord forholde seg til mangfold i klasserommet, et mangfold denne oppgaven streber etter å fange opp. Styrken med ulike mellomspråksstadier ligger i at en får et bredere bilde av målgruppen og dens utfordringer. Ved å se på korrelasjonen mellom funn og teoretisk kunnskap om språkene, kan en for eksempel se på om det er sammenhenger mellom frekvens av feil og graden av ulikheter i arabisk og norsk. Tegnsetting og stor bokstav er gode eksempler i denne sammenhengen da jeg fant feil knyttet til dette i 95 % av elevtekstene. Arabisk har diakritiske tegn for å markere ting som lang og kort vokal, eller dobbel konsonant, men bruker ikke tegn for å skille helsetninger og delsetninger fra hverandre slik vi gjør i norsk. Arabiske bokstaver har en isolert form i tillegg til tre former basert på deres posisjon i ord, men bruker ikke bokstavvariantene på samme måte som i norsk ved for eksempel stor bokstav etter punktum eller i proprier. Med andre ord er det stor korrelasjon mellom høy frekvens av tegnsettingsfeil og stor grad av ulikhet mellom arabisk og norsk. Det samme gjelder for sammenblanding av bokstavvarianter i elevtekstene. Siden feilene forekommer såpass høyfrekvent, er det rimelig å anta at tegnsetting og bokstavens forside er utfordrende også for elever som har kommet relativt langt i sin utvikling av mellomspråket.

3.6.2. Kontrastiv lingvistikk

Jeg nevnte tidligere at jeg vil vurdere og drøfte funn fra mellomspråksanalysene gjennom kontrastiv grammatikk. Før jeg utdyper hva som ligger i ordene kontrastiv grammatikk og hvordan jeg har brukt metoden, vil jeg gjerne sette ordene inn i en historisk sammenheng.

Kontrastiv lingvistikk hører til under *komparativ lingvistikk* som igjen har flere retninger. Et eksempel er *komparativ historisk lingvistikk* der en ser på historisk slektskap mellom språk, et annet er *komparativ typologisk lingvistikk* der en klassifiserer språk ut fra språktrekk i søken etter universelle trekk som er uavhengige av språkslektskap. En tredje retning er *kontaktlingvistikk* der en tar for seg resultatet av språkkontakt, for eksempel lånord. Ved kontrastiv lingvistikk sammenlignes moderne språk, for eksempel ulikheter mellom morsmål og målspråk i en språklæringskontekst slik som i denne oppgaven.

Kontrastive språkanalyser oppstod som forskningsfelt og disiplin i USA i 1940-årene, og Charles Fries og Robert Lado er viktige navn i denne sammenhengen. Fries (1945) mente de mest effektive læremidlene er de som varsomt kombinerer beskrivelser av målspråket med parallelle beskrivelser av innlærernes morsmål. Lado (1957) argumenterte for at en både kan forutsi og beskrive hvilke språklige mønstre som vil forårsake utfordringer i innlæring av et målspråk, og hvilke som ikke vil gjøre det. Tanken er at en ved å sammenligne grammatikk i morsmål og målspråk kan forutse majoriteten av elevenes feil. En antar at det som er relativt likt mellom språkssystemene lar seg overføre uproblematisk, mens det som er ulikt kan medføre interferens i form av språkfeil i målspråket.

Jeg vil gjerne presisere at selv om jeg sammenligner norsk og arabisk i denne oppgaven, er det ikke alle språkelementer og språkstrukturer som lar seg direkte overføre. Siden norsk er målspråket, er det naturlig å sortere og drøfte funn med norsk som utgangspunkt. Dette utgangspunktet innebærer at det kan forekomme noe avvik mellom struktur i teoridelen og under presentasjon og vurdering av funn fra elevtekstene. Determinativer står for eksempel ikke som et eget avsnitt i teoridelen, siden de regnes som pronomen eller andre ordklasser i arabisk og trekkes fram der. Feil tilknyttet norske determinativer presenteres og drøftes derimot under determinativer, siden norsk brukes som utgangspunkt i denne delen. Det gjøres likevel et unntak i denne kategoriseringen når det gjelder drøfting knyttet til sammenblanding av vokaler. Der opplever jeg det som mest hensiktsmessig å ta utgangspunkt i de 3 vokalene som finnes i MSA, noe jeg kommer tilbake til under drøfting av funn tilknyttet vokaler senere i oppgaven.

3.6.3. Markerthetshypotesen

Under beskrivelse av mellomspråksanalyse trakk jeg fram tegnsetting og sammenblanding av vokaler som gode eksempler på sannsynlig korrelasjon mellom høyfrekvente feil i norsk og forskjeller mellom norsk og arabisk. Det tallrike vokalinventaret og særlig de fremre, runde vokalene *y* og *ø* er *markerte* trekk i norsk i forhold til arabisk og mange andre språk. Ordet markert kommer i denne sammenhengen fra Fred Eckmans *markerthetshypotese* (1977), en videreutvikling av idéer innen kontrastive språkanalyser. Markerthetshypotesen fokuserer på ulikheter mellom grammatiske trekk i morsmål og målspråk med særlig fokus på om det finnes trekk i målspråket som er spesielt markerte. Eckman mente trekk ved målspråket som er markerte eller språktypologisk mindre vanlige enn tilsvarende trekk i innlærerens morsmål, er vanskeligere å lære.

Ved høyfrekvente funn i elevtekstene har jeg med meg tanken om markerte trekk i norsk når jeg bruker kontrastiv analyse som redskap for å tolke og vurdere funn. I mange tilfeller er det en tydelig sammenheng mellom markerte trekk i norsk og feil i elevtekstene slik jeg nevnte for vokaler ovenfor, men i noen tilfeller er det mindre sammenheng enn forventet. Fonemet /ç/ (kj-lyd) er for eksempel et markert trekk i norsk, men det forekommer likevel bare feil knyttet til konsonantkombinasjonene *kj/sj/skj* i 9 % av elevtekstene (vedlegg 8.7.). Her er det riktignok flere faktorer som spiller inn, noe som er gjeldende for mange av feilene i elevtekstene. Noen ganger kan en peke på én konkret årsak til feil i elevtekstene, for eksempel at verbformer for *ha* sannsynligvis utelates i 10 % av elevtekstene fordi det ikke finnes tilsvarende ord for verbet *ha* i arabisk. I mange av tilfellene er årsaksbildet sammensatt av flere faktorer, både fra norsk og arabisk, og markerte trekk i norsk ser i noen av funnene ut til å være en del av dette bildet.

En annen som bidro til å videreutvikle kontrastiv lingvistikk er S. Pit Corder. Corder skrev at det er viktig å skille mellom systematiske feil og usystematiske feil, altså *kompetansefeil* og *performansefeil* (Corder, 1976, s. 166f). Han argumenterte for at kompetansefeil er de reelle feilene som viser innlærernes språklige kompetanse, mens performansefeil ikke bør regnes som reelle feil siden de er mer tilfeldige og handler om forhold i individet eller konteksten rundt individet som påvirker språket og fører til det en kan kalle "slurvefeil" på godt norsk. Å utelate performansefeil har blitt kritisert av flere som mener en analyse må inkludere hele den lingvistiske performansen og ikke bare avvik i målspråket. Hvis en ikke inkluderer alle feil, kan en overse feil ved å tenke for snevert og dermed gå glipp av årsaksfaktorer som kan være viktige brikker i et helhetlig bilde av individets språklige

kompetanse. Det kan også være utfordrende å skille mellom performansefeil og kompetansefeil dersom en ikke har informantene tilgjengelig, noe som gjør seg gjeldende i denne oppgaven.

I tillegg til at kontrastiv språkanalyse først og fremst bare forutser, beskriver og vurderer utfordringer i språket og ikke i konteksten og innlæreren selv, er det også en svakhet at kontrastive analyser kan forutse feil som ikke forekommer. Jeg har selv erfart at enkelte ting jeg forventet å finne i elevtekstene ikke var der i nevneverdig grad, for eksempel sammenblanding av stemte og ustemte plosiver (vedlegg 8.7.). I mine øyne er det likevel ikke nødvendigvis negativt å *ikke* finne noe en forventet å finne, tvert imot kan det være svært interessant. Det gir rom for å se på årsaksfaktorer og samspillet mellom disse, og kan lede fram til ny viten en kanskje ikke ville søkt etter om det ikke var for den feilslåtte hypotesen.

3.7. Avrunding

Før jeg runder av beskrivelse av metoder og framgangsmåter og går over i etiske refleksjoner, vil jeg nevne at jeg selv har erfart at det er store forskjeller mellom norsk og arabisk. Forskjellene forekommer på alle språkstrukturelle nivå og framkommer tydelig gjennom oppgaven. Jeg har også erfart at elever med arabisk som morsmål opplever å lære norsk som utfordrende, samtidig som det er nyanser i utfordringene. Enkelte feil, som for eksempel sammenblanding av preposisjoner, vedvarer over lengre tid, mens andre ting går raskere å lære. Gjennom å dokumentere og forklare ulikheter mellom norsk og arabisk med særlig fokus på syrisk arabisk, ønsket jeg å avdekke potensielle fallgruver og dermed hva en bør være spesielt oppmerksom på i norskopplæringen for elever med arabisk som morsmål. Jeg opplever at valgte metoder har vært hensiktsmessige for oppgavens problemstilling og formål, samtidig som de har sikret stor grad av gjentakelighet. Det er rimelig å anta at dersom andre velger å samle inn 100 tekster fra elever fra Syria med arabisk som morsmål og analyserer tekstene i samme kategorier som i denne oppgaven, vil de komme fram til tilnærmet lik resultat. Det kan naturligvis foreligge mindre nyanser, men sannsynligvis vil de finne samme høyfrekvente funn, funn som i stor grad kan forklares ut fra store forskjeller mellom norsk og arabisk.

3.8. Etiske refleksjoner

Mejdell (1990, s. 67) presiserte at det er et problem å avgjøre hvilken arabisk språkform en skal ta utgangspunkt i ved en kontrastiv analyse mellom arabisk og norsk. Hun valgte derfor en pragmatisk tilnærming med vekt på felles språkstrukturelle trekk mellom dialektene og eventuelt utdyping ved ulikheter mellom dialektene. Jeg regner med dialektmangfoldet og ikke

minst flere store fellestrekk mellom dialektene er årsaken til at det finnes lite skandinavisk forskning på separate dialekter. I ettertid har jeg tenkt at det kanskje ikke var så vesentlig å skille mellom elever fra Syria og nærliggende land siden forskjellene mellom dialektene er små. Min uformelle kompetanse i arabisk er basert på syrisk arabisk, men jeg har likevel lett for å forstå arabisktalende fra for eksempel Palestina, Irak og Libanon. Jeg har naturligvis merket at det er nyanser innen fonologien og at det kan være forskjeller i ordvalg, men utover det framstår de andre dialektene for meg som svensk i forhold til norsk. Samtidig har det vært greit å kun forholde seg til én dialekt framfor å måtte nyansere mellom flere dialekter. Hvis jeg hadde åpnet opp for flere nasjonaliteter kunne jeg økt antall informanter, samtidig er det ikke sikkert dette hadde vært ønskelig innenfor en masteroppgaves begrensede rammer.

I ettertid har jeg også vært usikker på om det var riktig å redusere analysematerialet. Jeg har tidligere beskrevet hvordan og hvorfor jeg reduserte antall elevtekster fra 200 til 100. Under de detaljerte analysene av elevtekstene, ble jeg usikker på om det reduserte antallet var stort nok grunnlag for oppgavens formål og problemstilling. Årsaken var at enkelte feil kun forekom hos én eller svært få elever. Jeg vurderte å analysere 50 tekster til for å ha et større grunnlag, men kom fram til at det ikke ville være av betydning for oppgaven. Hvis jeg hadde analysert 50 eller 100 tekster til, ville jeg kanskje funnet én elev til som gjorde samme feilen. Frekvensen ville likevel være lav og jeg hadde allerede mange høyfrekvente funn innen flere språkstrukturelle nivåer etter analyse av 100 tekster. Jeg konkluderte derfor med at mangel på funn eller lavfrekvente funn er et funn i seg selv, og lot de 100 elevtekstene stå som endelig analysemateriale for oppgaven.

Siden alle elevtekstene er anonymiserte, ønsket jeg i utgangspunktet å legge elevtekstene med som vedlegg til oppgaven slik at de var tilgjengelige for andre som vil forske på arabiske dialekter i framtiden. Ved nærmere vurdering fant jeg ut at det ble problematisk å legge ved elevtekstene, siden jeg ikke har klarert med informantene at tekstene skal brukes utover denne oppgaven. Ved å gjøre elevtekstene digitalt tilgjengelig for andre, har jeg ingen innflytelse over hvordan materialet blir brukt i framtiden. Noe av innholdet er også litt sensitivt, for eksempel når de skriver om savn eller tidligere opplevelser slik som eleven som forteller om bryllupet sitt i Syria i setningen "*Det er veldig fin dag, viss om vi har krig i hjemlandet mitt.*" (49). Det er setninger som denne som er årsaken til at alle store overskrifter refererer til havet. For meg er det viktig at alle funn er så transparente som mulig og at oppgaven gjør det mulig for framtidige forskere å gå i dybden utover det jeg har gjort. Siden jeg legger ved elevtekstene, har jeg valgt å lage svært detaljerte vedlegg for alle analyser som

ble gjennomført, og dokumentere feil med både feilskrevet ord og tilhørende elevtekstnummer slik jeg har forklart tidligere.

Under feilanalyseringen måtte jeg som tidligere nevnt erstatte åtte av tekstene i utvalget. Den ene teksten måtte erstattes fordi jeg ikke forstod håndskriften, en annen fordi kopien var for svak. To av tekstene måtte erstattes fordi lærerne hadde rettet tekstene slik at jeg ikke så hva som var elevenes og lærernes skrift. I en av tekstene hadde ikke læreren strøket ut i hvilken bydel eleven bodde, og i en annen stod elevenes fornavn ustrøket i bunnen av teksten. Jeg makulerte disse to tekstene umiddelbart av hensyn til personvern, selv om elevene neppe kunne blitt identifisert lett ut fra en stor bydel og et høyfrekvent arabisk navn.

De to siste tekstene jeg erstattet måtte jeg analysere grundig før jeg valgte å legge bort. Ved andregangsanalyse oppdaget jeg at tekstene hadde noen feil jeg ikke forstod. I begge tekstene stod det at elevene kom fra nord i Syria, en del av landet hvor det bor mange kurdere. Jeg valgte derfor å erstatte tekstene for å være på den sikre siden, i tilfelle morsmålet var kurdisk. De eneste utvelgelseskriteriene jeg ga samarbeidsskolen var som tidligere beskrevet at elevene måtte være fra Syria og ha arabisk som morsmål. Jeg stoler på at samarbeidsskolen har gjort en grundig jobb, men siden jeg ikke selv har snakket med informantene kan jeg ikke vite sikkert om noen av informantene også har andre språkbakgrunner. Jeg ser det likevel som betryggende at alle de 100 elevtekstene har feil som er forenlig med interferens fra arabisk, selv om noen trekk naturligvis er felles mellom arabisk og andre språk i området.

Jeg har tidligere vært åpen om valg som ble foretatt under analyseringsprosessen og om hvordan og hvorfor kategoriseringen av funn ble som den ble. Tanken bak denne redegjørelsen og alle vedleggene hvor feil er både kategorisert og dokumentert, er å gjøre oppgaven så transparent som mulig og gjøre det lettere for andre å anvende begrepsapparatet og kategoriseringsrammene for analysing av data på tilsvarende måte som jeg har gjort. All analysing innebærer likevel vurderinger, og i noen tilfeller har jeg kjent på utfordringer i spennet mellom grammatikk og pragmatikk ved analysing av elevtekstene. Selv om det er lettere å være objektiv ved kvantitativ metode sammenlignet med kvalitativ metode, har slike tilfeller utfordret meg på egen objektivitet. I andre og tredje analyseringsrunde oppdaget jeg ved et par tilfeller at jeg hadde vært for streng i grovanalysen ved at jeg lot språkkonvensjoner gå foran grammatikken. Et eksempel er bruken av preposisjonene *om* og *på*. Flere elever har brukt disse unaturlig selv om det ikke nødvendigvis er grammatisk feil. Siden oppgaven bruker skriftlig materiale som analysegrunnlag blir det ikke riktig å telle med feil som teknisk sett ikke er feil selv om det høres feil ut. I ettertid ser jeg likevel at andre etter meg kanskje vil tenke

annerledes, for eksempel tillegge språkkonvensjoner mer vekt enn jeg har gjort, og kanskje få noe annerledes resultater i for eksempel valg av preposisjoner.

Jeg var nok ikke forberedt på at analysering av elevtekstene i stor grad ville utfordre meg i språklig kompetanse i eget morsmål. Jeg synes særlig problematikken jeg nevnte ovenfor, grammatisk korrekte setninger som bryter med språkkonvensjoner, var utfordrende. For eksempel setningen: "*De sitter på sofaen og spiser sammen*" (13). Grammatisk sett kan en si *på* sofaen, for en sitter jo på et møbel, men selv ville jeg sagt *i* sofaen. I slike tilfeller må jeg ærlig innrømme at jeg besøkte min gode venn, Google. Et raskt googlesøk viste at "*sitte i sofaen*" har mer enn dobbelt så mange treff som "*sitte på sofaen*", altså vil flere bruke preposisjonen *i* framfor *på* i dette tilfellet. Men betyr det at *på* er grammatisk ukorrekt? Ikke nødvendigvis. Sammenblanding av preposisjoner er godt kjent i forskningsmiljøet for andrespråk. Isaksen (2012) skriver for eksempel at preposisjoner er noe av det vanskeligste i norsk, særlig for de som skal lære norsk som andrespråk, men også for nordmenn.

I vårt daglige språk bryter vi også stadig grammatiske regler. Feilene gjentas av så mange at en selv kan bli usikker på om regelen har opphørt. Jeg ser for eksempel at flere nordmenn unnlater å bruke punktum etter ordenstall, for eksempel i datoer. Men som Språkrådet (2019) presiserer, skal det alltid være punktum etter dato som i "*11. august*" og ikke "*11 august*". Språknyanser kan være små og dermed vanskelige å oppdage og holde rede på for en med annen språklig bakgrunn enn norsk. Enkelte ting i norsk kan også virke ulogisk. I tekst 14 har for eksempel eleven brukt *det* i stedet for *dette* i setningen "*I syria de bruker mang kryder når de lage mat, de har mange typisk mat foreksambl: Nahashi, Yabrak, Kabuh, og det er varm mat.*" Hvis jeg skal forklare hvordan ordene *det* og *dette* brukes i norsk, hvordan kan jeg logisk forklare at her blir det feil å si "*det er varm mat*" selv om setningen separat fungerer grammatisk? Og mens vi er inne på ordet *det*, hvordan kan jeg logisk forklare elever med andre morsmål enn norsk at ordet *det* kan være både pronomen og determinativ? Jeg kan naturligvis forklare det, men jeg tviler på at det vil bli oppfattet som logisk. Det som nordmenn opplever som logisk er ikke nødvendigvis logisk for elever med andre morsmål enn norsk. Kanskje er det i noen tilfeller heller ikke logisk for nordmenn, men snarere automatisert kunnskap vi oppfatter som logikk. Som en kort oppsummering kan en si at jeg har møtt meg selv og morsmålet norsk i døra mange ganger i arbeidet med denne oppgaven. Det har vært like lærerikt som det har vært frustrerende.

3.9. Oppslagsverk og IPA-tastatur

Før jeg avslutter metodekapitlet vil jeg trekke frem oppslagsverk jeg har benyttet meg av. Med mindre andre kilder presiseres i teksten, er transkribering av syrisk arabiske ord hentet fra *A Dictionary of Syrian Arabic: English - Arabic* (2004, Ani og Stowasser), heretter forkortet DSA. Søk i DSA dokumenteres direkte i teksten med referanse til sidetall i stedet for i referanselista, et bevisst valg for å unngå en særdeles lang referanseliste. For å sikre riktig forståelse av faglitterære uttrykk på engelsk i bøkene til Cowell (2016) og Schulz (2004), har jeg ved et par anledninger søkt opp ord i *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (1989), heretter forkortet OALD. Ved noen tilfeller har jeg også sjekket norske ord i den digitaliserte Bokmålsordboka (2020), heretter forkortet BMO, som er et samarbeidsprosjekt mellom Universitetet i Bergen og Språkrådet. Jeg har ikke loggført søk i OALD eller BMO siden søkene kun har vært for å sjekke egen forståelse og har blitt brukt direkte i oppgaven. Selv om ordbøkene kun har blitt brukt indirekte i forhold til oppgaven, fortjener de kreditering.

Jeg har benyttet meg av IPA-tastaturet på Szynalskis nettside ved all lydskrift i oppgaven. Som det står under notasjoner brukes IPA-tegn for å transkribere arabiske ord, men ikke alltid for å transkribere norske ord og språklyder. I noen tilfeller er det likevel nødvendig å bruke IPA-tegn for norske språklyder. Fonemer for ustemte plosiver er et godt eksempel, der fonemenes aspirerte allofoner [p^h], [t^h], [t^h] og [k^h] fordrer IPA-tegn (Kulbrandstad, 2005, s. 51). Årsaken til differensieringen i bruk av IPA-tegn i norsk og arabisk er at oppgaven skal være mest mulig anvendelig for lærere, også de som ikke er trygge på IPA-tegnene. Lærere som underviser i flere språk eller på høyere nivå, vil nok ha god kjennskap til lydskrift. Men dette er ikke nødvendigvis realiteten for lærere som underviser på lavere trinn i grunnskolen eller ikke har språkfag i fagkretsen. Sistnevnte lærere kan også få ansvar for norskopplæringen til minoritetsspråklige elever. For disse kan semantikken oppleves som usikker i setningen "*Fonemet /ç/ erstattes i dagens norsk av stadig flere med fonemet /ʃ/*". Leser de derimot at "*Kj-lyd erstattes i dagens norsk av stadig flere med sj-lyd*" vil sannsynligvis innholdet oppleves som kjent og dermed mer relevant. Jeg velger med andre ord å gå på akkord med min indre lingvist som ønsker konsekvent å bruke IPA-tegn for gjengivelse av lyd og velger en mer praktisk tilnærming med bruk av bokstaver i transkribering av lyd så langt det lar seg gjøre i håp om å nå flest mulig av oppgavens framtidige lesere. Min største motivasjon for å skrive denne oppgaven er at den vil oppleves som et nyttig bidrag i forskningen, særlig for de som skal arbeide med norskopplæring for elever med arabisk som morsmål. Da er det viktig at oppgaven er lettfattelig uten å gå på akkord med faglig tyngde.

4. Havbunn: teori om grammatikk i arabisk

Ved innlæring av et nytt språk må en forholde seg til både deskriptiv og normativ grammatikk, altså både regler og faktisk språkbruk. Språklige konvensjoner er vesentlige for både bruken og forståelsen av språk, også når det gjelder skriftspråk. Dersom skrevne setninger er grammatisk korrekte, men bryter med språklige konvensjoner, kan det oppleves som forstyrrelse av budskapet og dermed relasjonen mellom sender og mottaker. I denne oppgaven undersøkes ulikheter mellom norsk og arabisk med skriftlig materiale som utgangspunkt. Oppgavens rammer og formål gjør det naturlig å ha deskriptiv grammatikk som utgangspunkt, selv om normativ grammatikk kan gjøre seg gjeldene i noen tilfeller.

Grammatikk deles ofte inn i de lingvistiske undersystemene *fonologi*, *morfologi*, *syntaks* og *semantikk* (Kulbrandstad, 2005, s. 2). Hovedfokuset i oppgaven er fonologi og morfologi, men det sees også på ortografi, syntaks og semantikk. Oppgaven har som tidligere nevnt ikke et eget delkapittel for semantikk i teoridelen siden det er stor semantisk ulikhet mellom norsk og arabisk. Semantikk får likevel sine egne i presentasjon og drøfting av funn i kapittel 5 og 6, særlig i forhold til ordvalg, sammenblanding av ord og kodeveksling.

4.1. Ortografi i arabisk

Det arabiske alfabetet består av 28 bokstaver. Alle bokstavene er konsonanter, men de tre konsonantene *alef*, *ja* og *vav* fungerer også som vokalene *a*, *i* og *u*. Bokstaven *jim* har fonemet *j* som i engelsk *juice* og *j* som i fransk *bonjour*, og bærer dermed to ulike fonemer (Bøyesen, 1999, s. 78). *Jim* tenderer mer mot *g-lyd* i egyptisk (Mejdell, 1978, s. 31) som i *g* for *gutt* og gjør at egyptisk arabisk skiller seg litt ut fonologisk fra syrisk arabisk og andre dialekter i mashriq-gruppen. I tillegg til de 28 bokstavene er det verdt å trekke fram *hamza* (?) som er en glottal lukkelyd. Hamza er ikke en selvstendig bokstav i alfabetet, og trenger vanligvis bokstavene *alef*, *ja* eller *vav* til å bære det (Schulz, 2004, s. 3). Den kan også utelates i uformelt skriftspråk, for eksempel ved den bestemte artikkelen *al-* for alle kjønn og tall av substantiv, der *alef* bærer hamza selv om det ikke står. Hamza kan brukes hvor som helst i ordet, men er spesielt nyttig i oppstart av ord fordi arabiske ord ikke kan begynne med vokaler. I oppstart av ord står hamza alltid til *alef* (Schulz, 2004, s. 4f). Vi har ingen grafemer for hamza i verken engelsk eller norsk, selv om lyden har en delvis parallell i muntlig språk, for eksempel som erstatter for *t* i uformell tale av engelsk *cotton*.

Bokstavenes skrivemåte varierer ut fra om de er isolerte eller om deres posisjon i ordet er i oppstarten, midten eller slutten av ord. Alle bokstavene har med andre ord minst 4 ulike

skrivemåter (Schulz, 2004, s. 4). I tillegg finnes det også store variasjoner i skrifttyper, både i det offentlige og hos den enkelte språkbruker. Skriftspekteret strekker seg fra den rettvinklede og gamle *Kufi-skriften* en kan finne på gamle mynter og innskrifter, til den dekorative *Thuluth-skriften* som kan pryde moskeer og andre framstående bygninger. Den moderne trykkskriften er som regel mer avrundet. Flere av bokstavene har like grunnformer og likner derfor på hverandre. Disse formlike bokstavene skilles fra hverandre ved hjelp av små prikker, både i antall prikker og i plassering av prikkene. Antallet og plassering av prikkene forblir det samme selv om grunnformen endres ut fra bokstavens plassering i ord (Bøyesen, 1999, s. 79). Utviklingen av en egen arabisk skrift har hatt *nabateisk-aramaisk* som utgangspunkt. Det har vært en gradvis prosess hvor de diakritiske tegnene ble lagt til for å skille mellom formlike bokstaver samt tilpasse skriften til arabisk fonologi (Mejdell, 2003, s.12).

Tabell 4.1. viser en oversikt over det arabiske alfabetet med bokstavnavn, skrivemåte basert på posisjon i ord, transkribert lyd og forklaring av lyd. Transkribering av lyd i tabell 4.1. er basert på Cowell (2016, s. 1f), mens forklaring av lyd er hentet fra Mejdell (1978, s. 31f). IPA-tegn (i parentes), bokstavnavn og skrivemåte for bokstavene i isolert form, oppstart, midten og slutten av ord, er hentet fra egne digitale notater fra da jeg lærte arabisk. Selve bokstavnavnene kan transkriberes på ulike måter, for eksempel transkriberer noen *bā* (b) som *baa* eller bare *ba*. Jeg velger å markere lange vokaler med strek over vokalen som i *ā* i tabellen for å gi en mer nøyaktig framstilling, men bruker for enkelthetens skyld kun bokstaver uten slike tegn når bokstavnavn gjengis i tekst i oppgaven (slik det står i parentes i tabellen). Ved transkribering av arabiske ord i oppgaven brukes strek over vokal for å markere at den er lang.

Tabell 4.1. Arabisk alfabet

Bokstav- navn	Isolert	Starten av ord	Midten av ord	Slutten av ord	Transkribering og forklaring av lyd
Alef	ا	ا	ا	ا	'- hjelpekonsonant/en slags glottal stopp ā- lang vokal a
bā (ba)	ب	- ب	- ب	ب	b-
tā (ta)	ت	- ت	- ت	ت	t-
thā (tha)	ث	- ث	- ث	ث	th (θ)- ustemt som i engelsk <i>thing</i>
jīm (jim)	ج	→	→	ج	j/dj (dʒ, ʒ, g)- som i engelsk <i>journey</i> eller fransk <i>jour</i> , g- i egyptisk
hā (ha)	ح	ح	ح	ح	h (ħ) (- høres ut som en kraftig <i>h</i> (må ikke blandes med <i>kha</i> og <i>ha</i>))

khā (kha)	خ	خ	خ	خ	kh (x)- som i tysk <i>ach</i>
dāl (dal)	د	د	د	د	d-
dhāl (dhal)	ذ	ذ	ذ	ذ	Th (ð)- stemt som i engelsk <i>this</i>
rā (ra)	ر	ر	ر	ر	r- som østnorsk <i>rulle-r</i>
zain	ز	ز	ز	ز	z- stemt s
sīn (sin)	س	س	س	س	s-
shīn (shin)	ش	ش	ش	ش	Sh (ʃ)- som i <i>sjelden</i>
ṣād (sad)	ص	ص	ص	ص	ṣ (s ^ʕ) - emfatisk
ḍād (dad)	ض	ض	ض	ض	ḍ (d ^ʕ) - emfatisk
ṭā (ta)	ط	ط	ط	ط	ṭ (t ^ʕ) - emfatisk
ẓain (zain)	ظ	ظ	ظ	ظ	ẓ (z ^ʕ) - emfatisk
ajin	ع	ع	ع	ع	(ʕ) Stemt strupelyd
ghain	غ	غ	غ	غ	gh (ɣ)- stemt skarre-r
fā (fa)	ف	ف	ف	ف	f-
qāf (qaf)	ق	ق	ق	ق	k- bakre k-lyd
kāf (kaf)	ك	ك	ك	ك	k-
lām (lam)	ل	ل	ل	ل	l- vanligvis "lys" l, men kan være utpreget emfatisk (som i <i>Allah</i>)
mīm (mim)	م	م	م	م	m-
nūn (nun)	ن	ن	ن	ن	n-
hā (ha)	ه	ه	ه	ه	h- som en forsiktig norsk <i>h</i>
vāv (vav)	و	و	و	و	w- som i engelsk <i>want</i> ū - lang vokal u
jā (ja)	ي	ي	ي	ي	j- som i norsk <i>ja</i> ī - lang vokal i

Vokalene i arabisk er som tidligere nevnt *alef* (a), *vav* (u) og *ja* (i). I arabisk markeres lange vokaler med tegn for disse i skriftspråket, mens korte vokaler uttrykkes ved hjelp av diakritiske tegn. Kortvokalen *a* markeres med *fatha*, kortvokalen *i* med *kasra* og kortvokalen *u* med *damma* (Schulz, 2004, s. 3). *Fatha* og *damma* skrives over bokstaven, mens *kasra* skrives under slik figur 4.1. viser nedenfor. Arabisk har også diftongene *ay* og *aw* som tilsvarer *ai/æi* i norsk og *cow* i engelsk. Det er ellers stor variasjon i vokalrepertoaret for arabiske dialekter og vokalsystemet i dialekter avviker som regel også en del fra MSA (Mejdell, 1990, s. 68f).

Figur 4.1. Markering av kortvokaler i skriftlig arabisk



Diakritiske tegn er vanlig i begynneropplæringen (Bøyese, 1999, s. 78), men faller ofte bort i dagligdags skriftspråk siden morfologien oppleves som implisitt for arabisktalende og tegnene blir dermed overflødige. De finnes likevel i Koranen (Mejdell, 1978, s. 32) og som regel også i poesi og barnebøker. Diakritiske tegn og vokaliserte tekster er en del av begynneropplæringen i arabisk skriftspråk. I tillegg til tegnene for kortvokaler, har arabisk småtegnene *sukūn* som indikerer at konsonanten ikke følges av en vokal, *šadda* som indikerer at det er dobbelt konsonant og *madda* som betyr lang *a*. Sukūn, šadda og madda står alltid over bokstaven slik figur 4.2. viser. Det finnes også tegn for diftongene *aw* og *ay* (Schulz, 2004, s. 3).

Figur 4.2. Noen diakritiske tegn i skriftlig arabisk



4.2. Fonologi i arabisk

Fonetikk handler om språklyders fysiske og fysiologiske egenskaper og kan deles inn i *artikulatorisk*, *akustisk* og *auditiv* fonetikk. Fonologi handler om språklyders funksjoner (Kulbrandstad, 2005, s. 35f), altså hvordan språklyder fungerer og brukes i språkssystemet i ulike språk. En vanlig inndeling av språklyder er gruppering i konsonanter og vokaler der sistnevnte også kan utgjøre diftonger. MSA har som tidligere nevnt 28 konsonanter hvor 3 av disse utgjør konsonantene *a*, *i* og *u*. Bokstavenes uttale står beskrevet i tabell 4.1. under forrige delkapittel om ortografi og utdypes derfor ikke her. I følge Mejdell (1978, s. 32) har arabiske dialekter også vokallydene *e*, *o*, *ē* og *ā*, varianter av de opprinnelige vokalparene av lang og kort *i*, *a* og *u* og av diftongene *aw* og *ay* fra MSA. Kort fortalt kan en trekke paralleller mellom arabiske dialekters allofoner av fonem for vokalen *alef* og de norske vokalene *a*, *æ* og *å*, allofoner av fonem for vokalen *ja* og de norske vokalene *i*, *e* og til dels *æ*, og allofoner av fonem for vokalen *vav* og de norske vokalene *o* og *å*. Uttalt *u* i norsk som i *ugle*, er ikke

representert i arabiske dialekter, altså blir navnet *June* fort til *Jone*. I følge Mejdell ligger uttale av den arabiske vokalen *u* mellom de norske vokalene *u* og *o*. Den norske vokalen *u* regnes derfor som ukjent i arabiske dialekter, det samme gjør vokalene *y* og *ø* (Mejdell, 1978, s. 35).

Konsonantene *sad*, *dad*, *ta* og *zain* regnes som *emfatiske* (Schulz, 2004, s. 2) og er spesielle for semittiske språk. Disse konsonantene har en uttalelse som er fremmed i norsk. Konsonantene påvirker også uttalelsen av tilstøtende bokstaver i ord, særlig vokaler og diftonger. For eksempel kan vokalen *alef* i kombinasjon med konsonanter med fremre artikulasjonssted i arabiske ord, ofte uttales slik som vokalene *æ* eller *e* i norsk, mens *alef* i kombinasjon med konsonanter med bakre artikulasjonssted ofte uttales som vokalene *a* eller *o* i norsk. Med andre ord har konsonantenes artikulasjonssted, og da særlig de emfatiske konsonantene, betydning for hvilke allofoner som brukes i arabisk. I arabiske dialekter kan flere av konsonantene framstå som emfatiske, særlig *ba*, *ra*, *lam* og *mim* (Mejdell, 1978, s. 31). For de som ikke har god kjennskap til arabisk fonologi, kan de emfatiske konsonantene lett blandes med de motsvarende *ikke* emfatiske konsonantene *tha*, *dal*, *dhal* og *sin*.

Velarisering av konsonanter er vanlig i syrisk arabisk og noen av lydene er stemte og ustemte halslyder som ikke finnes i norsk. Enkelte av fonemene i syrisk arabisk er sjeldne, ikke lett hørbare eller finnes kun i noen syriske dialekter, for eksempel velarisering av *lam*, *mim* og *nun* (Cowell, 2016, s. 1). Velarisering av konsonanter i arabisk kan ifølge Mejdell (1990, s. 68f) også smitte over på konsonantens omgivelser, slik at hele stavelser får en velarisert uttale

4.2.1. Intonasjon og stavelsesstruktur i arabisk

Ved setningsstruktur har arabisk en jevn intonasjon i løpende ytringer, fallende intonasjon i siste stavelse ved setningsslutt og stigende intonasjon i siste stavelse ved spørresetninger. Dersom spørresetningen innledes med spørreord, faller intonasjonen på slutten av setningen. I arabisk er stavelsesstrukturen, altså kombinasjon av korte og lange stavelser, avgjørende for hvor trykk skal ligge i ord. Dette gjelder både MSA og de arabiske dialektene, men det kan være vanskelig å peke på allmenne retningslinjer for trykkplassering siden det er betydelige ulikheter i stavelsesstrukturen. I dialektene er det vanlig at korte vokaler reduseres eller faller bort i bestemte stavelsessekvenser (Mejdell, 1990, s. 70). Hovedregelen for trykk i arabiske ord er at det er de tre siste stavelsene som kan uttales med trykk. Av disse stavelsene er det den siste stavelsen med lang vokal som får trykk, som i ordet *kitab* (bok). I ordet *kitabun* (bok på klassisk arabisk) er det nest siste vokalstavelse som får trykk slik at ordet blir *kitabun*. Dette fordi vokalstavelsen *a* er lang mens vokalstavelsen *u* er kort (Schulz, 2004, s. 9). Den siste stavelsen får altså vanligvis ikke trykk hvis den er en kort vokalstavelse. Det samme gjelder

hvis den siste lyden er en enslig vokal som i *ane* (jeg). Hvis ingen av de siste tre stavelsene har lang vokal, får i stedet siste eller nest siste stavelse med kortvokal trykk. Ordsammensetningen er da konsonant – kortvokal – konsonant, som i *muallim* (mannlig lærer). Sistnevnte gjelder også for tostavellesord som *ante* (du) uavhengig av om ordet ender på vokal eller konsonant. Om ingenting av dette passer, er det generelt tredjesiste stavelsen som får trykk uavhengig av ordstruktur, som i *mu'allima* (kvinnelig lærer). Trykk i ord kan flytte seg dersom en legger til suffikser eller endrer antall stavelser, for eksempel ved at trykket i *kutub* (bøker) flyttes et ledd når en legger til hvem som eier bøkene som i *kutubna* (våre bøker). I tillegg finnes det noen verbformer der første stavelse aldri får trykk (Schulz, 2004, s. 9).

4.3. Morfologi i arabisk

Morfologi kan defineres som læren om morfemer, og hvert morfem har en form og en betydning (Lie, 2006, s. 12f). Nedenfor følger en presentasjon av morfologi generelt i arabisk, deretter en mer utfyllende presentasjon av substantiv, verb, adjektiv, pronomen, preposisjoner og adverb. Ordklassene blir illustrert med relevante eksempler underveis.

Mange arabiske ord kan reduseres til en trestammet rot bestående av tre konsonanter som kalles *radikaler*. En skiller mellom første, andre og tredje radikal (R1, R2 og R3), og kunnskap om disse gjør det lettere å både lære og bruke arabisk. Enkelte arabiske ord har firestammet rot med fire radikaler, og noen få har todelt rot og dermed to radikaler. Sistnevnte er uvanlig i syrisk arabisk, men forekommer i noen partikler. Enkelte substantiv kan også ha fem radikaler eller mer, men hovedregelen for arabiske ord er tredelt rot. Noen røtter er stabile og endres ikke, mens andre er ustabile og har radikaler som i noen mønstertyper endres, forsvinner eller smelter sammen med andre radikaler (Cowell, 2016, s. 39f).

Ordformer i arabisk kan fortelle om grammatisk funksjon og noen ganger også ordets semantikk. Semantikken ligger i både roten og innholdet mellom radikalene, og ord med like røtter har ofte relatert semantisk innhold. For eksempel kan roten *t-b-x* bli *tabbaax* (å lage mat) eller *matbax* (kjøkken) ved å endre innholdet rundt radikalene. Ord med like røtter og relatert semantikk kalles paronymer, og flere paronympar utgjør ordfamilier (Cowell, 2016, s. 36f). Røttene med sine tilhørende radikaler fungerer ikke nødvendigvis som overordnet for alle ordene som kan skapes ut av roten, men mer som en familielikheter for de aktuelle ordene (Cowell, 2016, s. 47). Et eksempel er roten *k-t-b* som lett kan varieres semantisk ved å endre innholdet rundt radikalene *k* (R1), *t* (R2) og *b* (R3). I *katāb* (bok) er roten *k-t-b*, og semantikken i ordet ligger i roten og vokalene kort *a* og lang *a* mellom radikalene. Andre former av samme rot kan for eksempel være *kāt^ob* (bøker), *kātāb* (han skrev/han har skrevet)

eller *maktabe* (bibliotek). Ordstrukturen modifiseres med andre ord ved at en rot med 2, 3 eller 4 radikaler kombineres med ulike vokalmønstre, men kan også modifiseres ved å legge til ulike affikser. Affikser kan brukes for å både forme og endre arabiske ord.

Det brukes mange affikser i arabisk, og følgende viser hvordan tre av disse kan brukes til å gi ord ny betydning. Prefikset *m-* kan for eksempel gi roten *k-t-b* nytt semantisk innhold ved at *m-* foran *k-t-b* blir *maktab* (kontor, også endret form ved å få tillagt vokalen *a* i siste stavelse). Suffikset *-in* kan for eksempel legges til etter roten *žen* i ordet *žūēān* (sulten i singularform) og bli *žūēānin* (sulten i flertallsform). Eller en kan bruke suffikset *-e* for å markere kjønn som i *hiye žūēāne* (hun (er) sulten). I syrisk arabisk har en også infikser, for eksempel kan *t* legges til midt i et ord slik at *žamae* (å samle folk) blir *žtamae* (å møtes) (Cowell, 2016, s. 46). I arabisk kan ordklassene substantiv, verb og adjektiv bøyes i ulike kategorier ved å legge til ulike affikser, noe som beskrives nærmere senere i oppgaven. Blant alle ord i disse ordklassene, er det en av de som fungerer som basis eller standardform, og som aldri eller svært sjelden for affikser. Standardform for substantiv er entall, for adjektiv er det hankjønn entall og for verb er det tredjeperson hankjønn entall i *l-mādī* (Cowell, 2016, s. 35).

Arabiske ord følger ofte et konkret mønster, en slags form som kan indikere ordets grammatiske funksjon og noen ganger også ordets semantikk (Cowell, 2016, s. 35). Grovt regnet kan en si at det finnes 30 regelstyrte måter syrisk arabiske ord kan dannes ved hjelp av avledninger: 15 av disse handler om verb, 10 om substantiv, 4-5 om adjektiv og 1 om adverb (Cowell, 2016, s. 48). Oppgaven har ikke rom for å ta for seg alle, men jeg vil trekke fram noen høyfrekvente mønstre senere i oppgaven for å illustrere hvordan substantiv, adjektiv og verb bøyes regelstyrt ved å endre form og/eller legge til affikser.

4.3.1. Substantiv i arabisk

Substantiv bøyes i *kjønn* og *tall* på arabisk, det vil si hunkjønn, hankjønn, entall, total og flertall. De fleste arabiske substantiv får endret vokalmønster i flertall. Sammenlignet med norsk, brukes bestemt form ved abstrakte eller generiske egenskaper oftere i arabisk. Arabisk har ikke artikkel for ubestemt form av substantiv, men en foranstilt bestemt artikkel som er felles for alle tall og kjønn. Artikkelen er *al-* eller bare *l-*, som i *l-walad* (en gutt). I arabisk kan en også gjøre substantiv bestemt uten å bruke ovennevnte artikkel (Mejdell, 1990, s. 77f). Enten ved å legge til possessiver som suffiks som i *ʔəmmi* (DSA, s. 153, min mor), eller ved å la substantivet etterfølges av et annet substantiv som i *bēt l-Hakēm* (huset til Hakēm). Tallordet én kan også stå foran substantiv i både bestemt og ubestemt form, (Bøyesen, 1999, s. 79), som for eksempel *wahēd nhār* (DSA, s. 60, en dag).

Substantiv i entall fungerer som ordets standardform. For å markere kjønn og tall, legges det i arabisk til ulike suffikser. I syrisk arabisk legger en som regel til suffikset *-en* i total for å markere dualiteten. *Walad* (gutt) blir dermed *waladēn* slik tabell 4.2. viser, *kālme* (ord) blir *kāl^lmtēn*. Flertall av substantiv markeres på mange ulike måter og er mer komplisert, særlig med tanke på at mange av substantivene er uregelrette og får endret vokalmønster. Substantiv i flertall får suffiksene *-īn*, *-e/-a* eller *-āt*, slik som i *meallmīn* (lærere), *taharriyē* (detektiver) og *kālmāt* (ord) (Cowell, 2016, s. 209f).

Det er flere maskuline substantiv enn feminine, men noen kategorier er som regel hunkjønn. Eksempler på dette er ord for *kvinnelige roller* og *kroppsdeler en har to av*, som i *εēn/εyūn* (DSA, s. 84, øye/øyne) og *εamme/xāle* (DSA, s. 15, tante fra farsiden/tante fra morsiden). Det er også mulig å lage hunkjønnsord av hankjønnsord der hankjønnsordet kan referere til begge kjønn, som for eksempel ved arbeidstitler. Dette kan gjøres ved å legge til suffiks slik at *meallim* (mannlig lærer) blir *meallime* (kvinnelig lærer). I følge Mejdell (1990, s. 77) ender de fleste feminine substantiv i arabisk på *-a*, men i syrisk arabisk er de ofte transkribert med *-e* som i *madruse* (DSA, s. 201, skole). Det kan med andre ord være noe fonologiske forskjeller mellom affikser i de arabiske dialektene, men prinsippet for hvordan en bøyer substantiv (og andre ordklasser) går likevel ut på det samme.

Arabisktalende kan ofte se hvilket kjønn substantivet har ut fra substantivets struktur. Et av mønstrene for *feminine* substantiv er for eksempel "*konsonant + ə + to konsonanter + e*", som i *dānye* (verden). Den første *e-en* uttales litt sentralt i taleorganet vårt, mens den siste uttales mer i fronten. For *maskuline* substantiv er et av mønstrene "*konsonant + a + dobbel konsonant + lang a + konsonant*" vanlig, som i *xaddaam* (tjener). Når det gjelder maskuline ord for ulike *stedstyper*, er mønsteret ofte "*ma + to konsonanter + a + konsonant*" som i *maktab* (DSA s. 162, kontor) eller *masbah* (DSA, s. 176, svømmebasseng). Det finnes med andre ord en del hovedmønstre for substantiv, men også unntak fra disse (Cowell, 2016, s. 36f). Tabell 4.1. viser hvordan hankjønnsordet *walad* (gutt) og hunkjønnsordet *bān^lt* (jente) bøyes i syrisk arabisk. Arabisk er som kjent et svært ordrikt språk med mange synonymmer. Synonymer i syrisk arabisk til ordene i tabellen er for eksempel *sabi/sābyān* (DSA, s. 27, gutt/gutter) og *sabiye/sabāya* (DSA, s. 103, jente/jenter).

Tabell 4.2. Bøying av arabiske substantiv i kjønn og tall

Kjønn	Entall	Total	Flertall
Hankjønn	walad (gutt)	Waladēn (to gutter)	awlaad (gutter)
Hunkjønn	bān ^l t (jente)	bān ^l tēn (to jenter)	banaat (jenter)

I skriftlig arabisk er det 3 kasus, men i arabiske dialekter er det bare rester av dette systemet (Bøyesen, 1999, s. 79). Skriftlig kasus i MSA markeres ved å legge til suffiks på substantivet, såkalt *tanwin*, for å si om substantivet er ubestemt nominativ, genitiv eller akkusativ. De tre typene *tanwin* på slutten av ord er *marfu* (nominativ) som høres ut som *un*, *majrur* (genitiv) som høres ut som *in* og *mansub* (akkusativ) som høres ut som *an* (Schulz, 2004, s. 4) slik tabell 4.3. viser på ordet *kitab* (bok).

Tabell 4.3. Kasus for substantiv i MSA

Nominativ	Genitiv	Akkusativ
Kitabun	Kitabin	Kitaban

I arabisk uttrykkes substantivers tilhørighet ved at genitivsleddet settes etter hovedordet slik at "guttens hjem" blir *bēt –l walad*. Genitiv kan også uttrykkes ved hjelp av preposisjoner i arabisk, særlig ved ubestemte hovedord (Mejdell, 1990, s. 78). I syrisk arabisk brukes for eksempel *l-/la-* (til) som i eksempelet ovenfor, som kan oversettes direkte som "hjem til gutten". Arabisk har ikke sammensatte substantiv som *busskort*, men lager ordsammensetninger på tre ulike måter hvor alle måtene innebærer at det kvalifiserende substantivet settes etter det primære substantivet (Mejdell, 1990, s. 78). Et eksempel på dette er bruk av ovennevnte preposisjon til, som i *kart l- baas* (kort til buss/busskort). I slike tilfeller har arabiske substantiv ofte reversert ordstilling sammenlignet med norske substantiv.

4.3.2. Verb i arabisk

Substantiv, verb, adjektiv og pronomen må samsvare i kjønn, og står dermed i tett relasjon med hverandre. De fleste arabiske verb er trestammede, men det finnes også firestammede verb. Arabiske verb har ingen infinitiv, men en standardform av verbet. Verbets standardform er slik verbet står skrevet i tredje person maskulin perfektiv (Cowell, 2016, s. 35), noe en ser tydelig for ordet *ʔákal* (spise) i tabell 4.4.

I arabisk bøyes verb i tid (l-*mādī* og l-*mudāri*^{c)}, modus (indikativ, konjunktiv og imperativ), person (første, andre, tredje) og tall (entall, flertall). I tillegg markeres hankjønn og hunkjønn for verb i andre- og tredjeperson entall (Cowell, 2016, s. 173). Verbets ortografiske form indikerer med andre ord verbets tilhørighet i person, tall, kjønn, tid og modus. For å illustrere dette kan en analysere ordet *btáktbu* (dere skriver). Ordet *btáktbu* består av et prefiks for imperfektiv indikativ (*b-*), et personprefiks (*t-*), en rot (***k-t-b***) med vokalen ^o mellom

R1 og R2 og et suffiks (-u) som indikerer flertall. Kjønn er ikke markert med affiks i ordet siden en kun skiller mellom hankjønn og hunkjønn i entall og *btākətbu* har flertallsform.

I tabell 4.4. brukes verbet *ʔákal* (spise) for å vise hvordan affikser for person, kjønn, tall, tid og modus brukes for verb i syrisk arabisk. Rettskrivingen av ordene er hentet fra Cowell (2016, s. 173f). Affiksene er markert av meg med rødt (person), blått (kjønn og tall) og grønt (modus). De ulike bøyingskategoriene forklares nærmere i avsnittene under tabellen. Det bør nevnes at bøyning av arabiske verb er mer komplekst enn det framstår i tabell 4.4. siden det finnes ulike mønstre for bøyning basert på antall radikaler i basen, vokaler mellom radikalene og om verbene er enkle, sammensatte eller avledede. I noen verb kan stammen endres underveis i bøyningen, men ofte forblir den relativt lik. Det bør også nevnes at syrisk arabisk har flere treradikale verbmønstre som brukes sjelden eller aldri i klassisk arabisk (Cowell, 2016, s. 109).

Tabell 4.4. Bøyning av verb i tid, modus, person, kjønn og tall

Tall	Entall					Flertall		
Person	1.person	2.person		3.person		1.person	2.person	3.person
Kjønn	Singular Jeg	Maskulin du	Feminin du	Maskulin han	Feminin hun	- vi	- dere	- de
l- <i>mādī</i> (spiste)	ʔaká l t	ʔaká l t	ʔaká l t i	ʔákal	ʔák l e t	ʔaká l na	ʔaká l tu	ʔaká lu
l- <i>mudāri</i> ^c indikativ (spiser)	b á kol	b t á kol	b t á k l i	by á kol	b t á kol	mn á kol	b t á k lu	by á k lu
l- <i>mudāri</i> ^c konjunktiv (at (pron.) spiser)	ʔ á kol	t á kol	t á k l i	y á kol	t á kol	n á kol	t á k lu	y á k lu
imperativ (spis)	-	k ól	k ól i	-	-	-	k ól u	-

4.3.2.1. Verbtider og modus

Arabiske verb har tidene l-*mādī* (skrev/har skrevet/hadde skrevet) og l-*mudāri*^c (skriver nå/snart). I følge Mejdell kan en trekke paralleller mellom l-*mādī* og preteritum og perfektum i norsk, og mellom l-*mudāri*^c og presens og futurum i norsk. Mejdell presiserer at de arabiske tidene ikke egentlig er tempus, men handler mer om hvorvidt handlingen/tilstanden er pågående eller avsluttet. Tidsbestemmelsen for verb kan også ligge i samspillet mellom verb og konteksten rundt verbet. Sideordnede og underordnede setninger får sin tidsvalør bestemt av hoved verbet i setningen (Mejdell, 1978, s. 39f).

Arabiske verb kan ha ulike modus (*al-jihah*). I arabisk er det ingen modus for l-*mādī*, men l-*mudāri*^c har indikativ og konjunktiv. Indikativ framstiller det som skjer, for eksempel

btáktob (han skriver), mens konjunktiv er mer rettet mot framtid og det ukjente, som i *btáktob* (at han skriver). Verb kan også stå i imperativ, som i *ktōb* (skriv du! (m)) (Cowell, 2016, s. 55). I arabisk brukes *l-mādī* som regel om fortid og etterfølges gjerne av en partikkel som markerer at handlingen er avsluttet, mens *l-mudāri^c* brukes om nåtid og framtid og markeres ofte med et prefiks til verbet (Schulz, 2004, s. 176). Verbtiden *l-mādī* lages ved å legge til suffikser, og *l-mudāri^c* ved å legge til prefikser. Disse affiksene er tilknyttet personen/personene som utfører handlingen (Cowell, 2016, s. 175). I arabisk kan *l-mādī* også brukes om noe som vil skje nå eller i framtiden, mens *mudāri^c* i noen tilfeller kan brukes for å si noe om handling som har skjedd i fortid. Ved slike verb er gjerne R1 vokalløs og R2 etterfulgt av en vokallyd (a, i eller u) (Schulz, 2004, s. 12f).

I arabisk brukes ulike affikser for å markere indikativ, konjunktiv og imperativ slik de grønne bokstavene i tabell 4.4. viser. For eksempel bruker en i syrisk arabisk bokstaven *b-* som prefiks for å lage indikativ, med unntak av første person flertall der en bruker *m-* som prefiks. Prefikset *b* kommer før personprefikset som i *byáktob* (han skriver), det samme gjør prefikset *m-* som i *mnáktob* (vi skriver). Konjunktiv uttrykkes ved å mangle *-b* som prefiks som i *yáktob* (han skriver), mens imperativ mangler både prefiks for modus og person som i *ktábu* (skriv (dere) !) (Cowell, 2016, s. 176). Modalitet i arabisk kan også uttrykkes ved modale hjelpeverb og partisippformer av verb (Mejdell, 1990, s. 82).

4.3.2.2. Bøying av verb i person

På arabisk bøyes verb ut fra første, andre og tredjeperson og har tilhørende personlige pronomen. Personlige pronomen i syrisk arabisk for førsteperson er *ʔana* (jeg) i entall og *nehna* (vi) i flertall. Andreperson har *ʔante* (m) og *ʔanti* (f) (du) i entall og *ʔantu* (dere) i flertall, mens tredjeperson har *huwwe* (han) og *hiye* (hun) i entall, samt *hanne* (de) i flertall (Cowell, 2016, s. 539). I tilknytning til verb bruker en ofte *huwwe* og *hiye* for *den/det*, mens ordet *hāda* som er syrisk for *det* brukes i andre settinger som for eksempel i spørsmålet *šū hāda* (hva er det?). Person markeres ved å legge til affikser på verbet slik de røde bokstavene viser i tabell 4.4 viser. Mange verb følger faste bøyingsmønstre, men det finnes også unntak. Et eksempel er at stammen for enkelte verb kan være ulik i person, for eksempel ved at formen i tredjeperson skiller seg fra første eller andreperson som i verbet *nām* (sove). I dette tilfellet endres vokallyden slik at en får *nāmet* (hun sov) i tredjeperson, og *nāmti* (du sov) i andreperson (Cowell, 2016, s. 175).

4.3.2.3. Bøying av verb i kjønn og tall

Arabiske verb bøyes i hankjønn, hunkjønn, entall og flertall. Verb bøyes i hankjønn og hunkjønn i andre og tredjeperson entall, men bøyes ikke i kjønn i flertall og i førsteperson entall. I syrisk arabisk uttrykkes andreperson hunkjønn entall ved å legge til suffikset – *i*. I tredjeperson hunkjønn entall, uttrykkes person og kjønn simultant med suffikset – *et* i *l-mādī* og prefikset *t-* i *l-mudāri^c*. I andre og tredjeperson flertall, markeres flertall ved å legge til suffikset – *u*. Førsteperson flertall blir uttrykt simultant med person i form av suffikset – *na* i *l-mādī* og prefikset *n-* i *l-mudāri^c*. Alle affiksene er markert med blått i tabell 4.4. Hankjønn entall uttrykkes ved å mangle affiksene ovenfor (Cowell, 2016, 175f).

4.3.3. Adjektiv i arabisk

Adjektiv bøyes ut fra kjønn og tall i forhold til ordet de beskriver. En skiller mellom hankjønn og hunkjønn i entall, men ikke i flertall. I flertall skiller en ikke mellom to eller flere slik en gjør i substantiv. Mens kjønn og tall er separate bøyingskategorier for substantiv, er de mer sammenfallende i syrisk arabisk for verb og pronomen og til en viss grad også for adjektiv. Adjektivets standardform er slik det står skrevet i hankjønn entall som i *hālu* (DSA, s. 158, m. vakker). For å lage hunkjønn i syrisk arabisk legger en som regel til suffikset –*e* eller –*a*, som i *hiye ban²t hālwe ktīr* (hun jente vakker veldig). For å lage flertall kan en enten endre ordbasen eller legge til suffikset –*in* som i *hālwin* (vakre). Det finnes flere unntak fra denne hovedregelen, for eksempel hvis adjektivets standardform slutter på –*i* (gir –*iyē* eller –*ye* i feminin) eller –*a* (gir –*āye* i feminin, –*āyīn/-ayīn* i flertall) (Cowell, 2016, s. 201f).

På arabisk er adjektiv etterstilt ordet de beskriver. En har også gradbøying i arabisk, men det kan ikke overføres direkte til norsk. Komparativ og superlativ markeres med en ordform, som regel i ubestemt form for komparativ eller i bestemt form for superlativ (Bøyesen, 1999, s.79). I syrisk arabisk vil en si *kbīr, ʔakbar, l- ʔakbar*. Disse ordformene tilsvarer norske *stor, større og den største* (størst) (Mejdell, 1979, s. 38). Det er til en viss grad samsvarsbøying mellom adjektiv og substantiv. Samsvarsbøyingen er ikke tilsvarende som i norsk (Bøyesen, 1999, s. 79), men handler om at adjektivets bøying har som funksjon å vise tilhørighet til subjektet det beskriver (Cowell, 2016, s. 201f). For eksempel i *ban²t hālwe* ovenfor, hvor suffikset –*e* viser at *hālwe* er relatert til et substantiv i hunkjønn. Adjektivets form kan med andre ord si noe om kjønn og tall for subjektet det står til.

Arabiske adjektiv kan stå predikativt og attributivt. Substantiv og adjektiv samsvarer alltid i kjønn. Når substantivet og adjektivet står i flertall, vil kjønn og tall være avgjørende hvis det handler om en person (Schulz, 2004, s. 83f). Attributive adjektiv bøyes i kjønn og tall

på tilnærmet lik linje som predikativer (Cowell, 2016, s. 501), altså i samsvar med subjektets form. Ved predikative adjektiv kan subjektet byttes ut med sitt respektive personlige pronomen (Schulz, 2004, s. 85), slik at *l-walad xawwaf* (gutten (er) redd) kan bli *huwwe xawwaf* (han (er) redd). I begge disse setningene er presensform av verbet *være* utelatt, noe som er vanlig i arabisk fordi verbet er innforstått gjennom konteksten det står i (Mejdell, 1978, s. 42).

Predikative adjektiv er som regel styrt av et subjekt som avgjør om adjektivet skal være maskulint, feminint eller i flertall. Hvis subjektet er hankjønn entall eller innforstått maskulint, må adjektivet være maskulint, som i *hal-³ktāb gāli* (denne boken (er) dyr). Tilsvarende må adjektivet være feminint som i *hal- bārnēta gālye* (denne hatten (er) dyr) hvis subjektet er feminint. Ved to eller flere subjekt kreves flertallsform av adjektivet, som i *hal- bārnētēn gālyīn* (begge disse hattene (er) dyre). Dette gjelder også hvis det predikative adjektivet erstattes med pronomen, som i *hadōl gālyīn* (de (er) dyre). De fleste levende subjekter får tilhørende adjektiv i flertallsform, som i *l-²wlād žūeānīn* (guttene (er) sultne), mens ikke levende subjekter i flertall kan få adjektiv i flertallsform eller hunkjønnnsform som i *hal- baranīt gālyīn* (disse hattene er dyre) og *hal- baranīt gālye* (hatter er dyre). Hvis en bruker *w* (og) for å binde sammen to subjekt i entallsform, må en også bruke flertallsformen av adjektivet som i *l-³ktāb wāl-bārnēta gālyīn* (boka og hatten (er) dyre (Cowell, 2016, s. 420f).

I arabisk har en også relative adjektiv. Disse kan lages ved at en legger til en endelse kalt *nisba* på substantiv og verbale substantiv. *Nisba* brukes sjelden i forhold til preposisjoner, pronomen og tall. Abstrakte relative adjektiv får som regel en feministisk form, mens en del relative adjektiv ikke har en endelse i flertall. Relative adjektiv brukes ofte i forhold til stedsnavn, for eksempel ved at substantivet *narwēž* (Norge) får *nisba* og blir til adjektivet *narwēži* (norsk, m) eller *narwēžiyē* (norsk, f). Substantiv etterfulgt av adjektiv med *nisba*-endelse, tilsvarende ofte norske sammensatte substantiv (Schulz, 2004, s. 86), som for eksempel *kitab dirāsi* (tekstbok, satt sammen av bok og *lesson*⁴) *Dirāsi* stammer fra substantivet *dars* (DSA, s. 137, lesson), og har tatt form som adjektiv ved å få *nisba*-endelse. I norsk er ordet sammensatt av substantiv + substantiv (tekst + bok). Det finnes også egne bøyingsmønstre for farger og personlighetstrekk (Schulz, 2004, s. 88), samt for grunntall og ordenstall.

I arabisk regnes ordenstallene *første* og *andre* som adjektiv og følger et spesielt bøyingsmønster. Adjektivet *første* har for eksempel i syrisk arabisk ordformene *ṣawwal* (m), *ṣūla* (f) og *ṣawwalāni* (flertall) (DSA, s. 91). De resterende ordenstallene brukes også

⁴ Det engelske ordet *lesson* rommer mer enn det norske ordet *skoletime*, og brukes her fordi det er mer tilnærmet semantikken i det arabiske ordet.

syntaktisk som adjektiv og bøyes i samsvar med ordet de beskriver (Schulz, 2004, s. 222f). I tabell 4.5. står ordenstallene i hankjønnsform i syrisk arabisk.

Tabell 4.5. Ordenstall i syrisk arabisk

Første	Andre	Tredje	Fjerde	Femte	Sjette	Syvende	Åttende	Niende	Tiende
ʔawwal	tāni	tālet	rābee	xāmes	sādes	sābee	tāmen	tāsee	ēāšer

Grunntallene *wāhed* (en) og *tnēn* (to) regnes som adjektiv, mens de resterende regnes som substantiv (Schulz, 2004, s. 213). Tabell 4.6. viser en oversikt over grunntallene 1-10 i syrisk arabisk.

Tabell 4.6. Grunntall i syrisk arabisk

En	To	Tre	Fire	Fem	Seks	Syv	Åtte	Ni	Ti
wāhed	tnēn	tlāte	ʔarba	xamse	sätte	sabea	tmānye/ tmāne	tāsee	ēāšara

I kombinasjon med flertallspronomen, får grunntallene 3-10 i syrisk arabisk tillagt suffiksene – *na* (oss), – *kon* (dere) og – *hon* (de) som i *tlātātna* (oss tre), *xamsātkon* (dere fem) og *ēāšrāton* (de ti) (Cowell, 2016, s. 170f). Det er verdt å merke seg at ved tallord over 10 står det som blir beskrevet i ubestemt form entall siden det allerede framgår av tallordet at det er flere det er snakk om (Mejdell, 1990, s. 80). I syrisk arabisk sier en derfor *tlāte awlād* (3 gutter), men *ēāšrīn walad* (20 gutt).

Grunntall og ordenstall kan variere ut fra sammenhenger og er ikke like statiske som det framkommer av tabell 4.5. og 4.6. For eksempel vil ordet *rābee* (fjerde) skrives helt annerledes hvis det knyttes opp mot en måned som i "*Han døde fjerde mai*": "*māt ʔb-ʔarʔba ʔayār*" (døde (m) fjerde mai) (DSA, s. 97). Noen få adjektiv kan også konstrueres med substantiv slik at en får konstruksjoner som *ʔawīl ʔl-bāl*. Direkte oversatt betyr det *lang av oppmerksomhet* og brukes som uttrykk for *tålmodig*. Konstruerte adjektiv brukes mest i setninger om mennesker, og stammer som regel fra subjekt-predikativ konstruksjoner eller verb-objekt konstruksjoner (Cowell, 2016, s. 466).

4.3.4. Pronomen i arabisk

Mens personlige pronomen i norsk er separate ord, er de i arabisk delvis frittstående ord eller suffikser på substantiv, verb eller preposisjoner. Pronomen er frittstående når det har subjektsfunksjon, og får suffiksform på verb når det er objekt, på preposisjon når det fungerer som styring i preposisjonsuttrykk og på substantiv når det er et eiendomspronomen (Mejdell,

1990, s. 79). I følge Schulz (2004, s. 93f) kan pronomensuffikser i MSA også legges til partikler og konjunksjoner. Arabiske pronomen kan også stå som selvstendige når det står som tillegg til noe eller som en gjentakelse. Dette gir setninger som *ʔana žūēān* (jeg (er) sulten), *xallī huwwe yqarrer* (la (m.) han bestemme) og *halli bətrīdi bžeb-lek yā* (det du ønsker (f.) skal (jeg) gi deg (f.)).

Tabell 4.7. viser selvstendige personlige pronomen i syrisk arabisk sortert etter person, kjønn og tall. Oversikten i tabell 4.7. og tabell 4.8. litt senere i oppgaven, er basert på Cowell (2016, s. 539). Som tabell 4.7. viser, skiller en ikke mellom kjønn i førsteperson entall og i alle personer i flertall. Ordene for *han* og *hun* tredjeperson entall kan også brukes for *den* og *det*. Det finnes noen lokale varianter av pronomenene i tabellen, for eksempel *hənnen* (de) og *ləhna* (vi) i Damaskusdialekten (Cowell, 2016, s. 539). Forskjellene er fonologisk sett små og derfor relativt betydningsløse for arabisktalende.

Tabell 4.7. Selvstendig form av personlige pronomen i syrisk arabisk

Person	Entall		Flertall
	Hankjønn	Hunkjønn	Felleskjønn
Førsteperson	ʔana (jeg m. og f.)		nəḥna (vi)
Andreperson	ʔante (du m.)	ʔanti (du f.)	ʔantu (dere)
Tredjeperson	huwwe (han/den/det)	hiye (hun/den/det)	hənnen (de)

Pronomen kan være uttalt i setningen eller utelatt. Sistnevnte gjelder særlig der pronomenet er implisitt, for eksempel i setninger med et tydelig subjekt. I arabisk er personlige pronomen overflødige som subjekt for verbal siden verbet allerede bøyes i person, kjønn og tall.

Arabisktalende kan med andre ord utelate pronomen i setninger der pronomen er nødvendige i norsk (Mejdell, 1990, s. 79). I tredjeperson personlig pronomen er det kjønnnet til substantivet pronomenet viser til som bestemmer om det tilsvarende norske ordet blir *han* eller *hun*. I bokmål er ikke dette vanlig, men i nynorsk finnes en parallell i uttrykk som "*ungen, han er stor*" selv om det er en jentebaby (Bøyesen, 1999, s. 80). I følge Mejdell kan dette føre til at arabisktalende bruker *han/hun* der det i norsk er naturlig å bruke *den/det* (Mejdell, 1990, s. 79).

Når pronomen knyttes direkte til verb, får verbet pronomensuffiks ut fra person, kjønn og tall. Det er altså samsvarbøying mellom verb og pronomen, men også substantiv der kjønnnet er kjent. Tabell 4.8. viser suffiksform for personlige pronomen i syrisk arabisk. I følge Cowell er det litt fonologiske forskjeller innad i mashriq-dialektene. I Palestina bruker en

suffiksene *-kom/-kum* i andreperson flertall og *-hom/-hum* i tredjeperson flertall. I Libanon brukes det *u* der en i Syria har *o*, altså får en suffiksene *-kun* i andreperson flertall, *-hun* i tredjeperson flertall og *-u* i tredjeperson hankjønn entall (Cowell, 2016, s. 539). Fonologisk sett er ulikhetene små og av liten betydning for forståelsen mellom de ulike dialektbærerne.

Tabell 4.8. Standard suffiksform av personlige pronomen i syrisk arabisk

Person	Entall		Flertall
Kjønn	Hankjønn	Hunkjønn	Felleskjønn
Førsteperson	-ni/-i (meg, min m. og f.)		-na (oss, vår)
Andreperson	-ak (du, din)	-ek (du, din)	-kon (dere, deres)
Tredjeperson	-o (han, den, det, hans, dens, dets)	-ha (hun, den, det, dens, dets)	-hon (de, deres)

En har også demonstrative pronomen som indikerer avstand til sted og tid. *Hāda* (m. dette/denne), *hādi/haḡ* (f. dette/denne) og *hadōl* (disse) brukes for å indikere nærhet til tid eller sted, mens *hadāk* (m. det/den), *hadīk* (f. det/den) og *hadōlīk/hadōk/hadānk* (de) brukes for å indikere mer avstand til tid eller sted. De proksimale determinative pronomenene brukes oftere enn de distale i syrisk arabisk (Cowell, 2016, s. 552). Før substantiv brukes gjerne prefiksformen av de demonstrative pronomenene, slik at en får *ha-*. Kombinert med artikkelen som markerer bestemthet av substantiv (*l-*), får en sammensatte ord som *hal-bēt* (dette huset) (Cowell, 2016, s. 556). Arabisk har interrogative pronomen som kan uttrykke *hvilken, hvor, hvordan, hvorfor, hva, om hva, fra hva, når, hvem, om hvem, fra hvem og hvem sine* (Schulz, 2004, s. 100f). Cowell kaller disse pronomenene for interrogative substitutter eller spørreord, og i syrisk arabisk har en *mīn* (hvem), *šū* og *ʔēš* (hva), *ʔaddēš* (hvor mye), *kamm* (hvor mange), *ʔnu* og *ʔaḡ* (hva, hvilken), *wēn* og *fēn* (hvor), *kīf* og *šlōn* (hvordan), *ʔēmta* (når) og *lēš* (hvorfor) (Cowell, 2016, s. 566). Det er verdt å nevne at en i arabisk bruker former for personlige pronomen som tilsvarende det refleksive pronomenet *seg* og determinativet *sitt*. Selv om arabisk har et ord som tilsvarende *som*, utelates ordet under andre forhold enn i norsk (Bøyesen, 1999, s. 80).

4.3.5. Adverb i arabisk

Arabisk har en kategori tilsvarende norske adverb og bruker disse i omtrent samme funksjon og stilling i setninger som i norsk (Mejdell, 1990, s. 84). Unntaket er adverbet som tilsvarende

ikke som skal plasseres foran verbet eller det som skal nektes, og ikke være etterstilt som i norsk (Bøyese, 1999, s. 80). Med andre ord vil en på norsk gjerne si "*jeg har ikke*" mens en på syrisk arabisk vil si "*ʔana emandi*" (jeg ikke "ha") eller gjerne bare *emaendi* (ikke "ha").⁵ Arabiske adverb kan være bestemt eller ubestemt, og står gjerne i relasjon til verb, adjektiv eller andre adverb. Adverb knyttet til tid, sted eller måte befinner seg ofte i slutten av en setning, mens adverb som står i relasjon med en annen ordklasse som regel følger ordet de er tilknyttet. Arabisk har de interrogative adverbene *hvordan*, *hvor*, *når* og *hvorfor* (Schulz, 2004, s. 89f), i syrisk arabisk *kīf/šlōn*, *wēn/fēn*, *ʔēmta* og *lēš* (DSA, s. 119, 262, og 263).

I syrisk brukes adverb hovedsakelig til å modifisere verb eller verbfraser, men kan også være et supplement til adjektiv eller klausuler. Ordet *kamān* (også/mer/igjen) er et godt eksempel på dette, som i setningene "*ʔab-ʔlna kamān šwaḃet lēmūn*" (ta med også litt sitron) og "*hāda mawḃūe tāni kamān*" (det (er) noe annet igjen) (Cowell, 2016, s. 515). Cowell trekker også fram adverbiale adjektiv som for eksempel *kīr* (mye) og adverbiale substantiv som *swaḃe* (litt) som kan brukes supplerende i setninger (Cowell, 2016, s. 520f).

4.3.6. Preposisjoner i arabisk

Arabisk har tilsvarende kategori som norske preposisjoner, for eksempel *b-/fī-* som tilsvarer den norske preposisjon *i*. Setningen *huwwe b-ḥalab hallaq* (Han (er) i Aleppo nå) viser preposisjonen i bruk. Preposisjoner kan ikke stå alene slik de kan i norsk, men må knyttes til for eksempel et pronomen som i "*huset som han bodde i det*" (Mejdell, 1990, s. 85). I arabisk må det som styrer preposisjonen, plasseres bak preposisjonen (Bøyese, 1999, s. 80).

Det finnes mange preposisjoner i arabisk, i tillegg kan noen ganger partikler og substantiv fylle funksjonen til preposisjoner (Schulz, 2004, s. 103f). De viktigste preposisjonene i syrisk arabisk er *la-* (til, for), *mān* (fra, av), *b-* (på, i med), *fī* (på, i), *ʔala* (på, om, til, imot), *ʔan* (om, fra), *ʔand* (med, på) og *maʔ* (med). Når preposisjonene kombineres med artikkelen *l-* som brukes for å markere bestemt form av substantiv, får noen av preposisjonene en sammensatt form. Preposisjonen *lal* blir *lāl-*, *b-* blir *bāl*, *fī* blir *fāl* og *ʔala* blir *ʔal*. Dette gjør at språket flyter bedre og gir konstruksjoner som *lāl-walad* (til gutten), *bāl-ʔktāb* (med boken), *fāl-bēt* (i huset) og *ʔal-maktab* (til kontoret) (Cowell, 2016, s. 476).

En del arabiske verb er transitive, altså tar direkte objekt der det tilsvarende norske verbet står med preposisjonsuttrykk. Dette gir setninger som *dakhala l-bayt* (han gikk (inn i)

⁵ Verbet *ha* står med anførselstegn fordi det ikke finnes et verb i arabisk som tilsvarer verbet *ha*, og oversettelsen er dermed ikke helt nøyaktig, men så nærliggende som mulig.

huset) hvor preposisjonsuttrykket "*inn i*" er utelatt i arabisk. Dette kan også forekomme motsatt vei, at arabisk har preposisjon der det kan utelates i norsk (Mejdell, 1990, s. 85).

4.4. Syntaks i arabisk

Syntaks i språk er regler som styrer hvordan ord kan kombineres til større enheter (Kulbrandstad, 2005, s. 4). Det handler om setningsstruktur i form av oppbygging av setninger og forholdet mellom ledd i setninger. Arabiske dialekter er som jeg nevnte innledningsvis, i stadig utvikling og blir gradvis mer analytiske sammenlignet med MSA (Mejdell, 1990, s. 66). Grammatisk sett blir flere frittstående ord og ordstillinger brukt for å uttrykke det som tidligere ble formidlet ved hjelp av bøyingsformer. MSA regnes som et VSO språk, altså er normal ordstilling for setninger verbal + subjekt + objekt som i "*Gikk han til byen*". Moderne arabiske dialekter har som regel SVO (Mejdell, 1990, s. 86). I arabisk, særlig i dialekter, er det vanlig at det viktigste ordet i setningen settes først (Mejdell, 1978, s. 43). Dette gir setninger som for eksempel "*Vennen min, jeg gikk på besøk til han*" i stedet for "*Jeg besøkte vennen min*".

4.4.1. Setningstyper i arabisk

Arabisk har to standardtyper når det gjelder setninger: nominale setninger som begynner med et substantiv eller pronomen, og verbale setninger som begynner med et verb. Den mest enkle nominale setningen består av et subjekt og et predikat. Subjektet kan være et substantiv, et personlig pronomen eller et demonstrativt pronomen og predikatet kan være et adjektiv, et substantiv, et adverb eller en preposisjonssetning. Det finnes noen høyfrekvente setningsstrukturer. Generelt kan en si at subjektet kommer først i nominale setninger hvis det er et bestemt substantiv eller et pronomen, og sist i setningen hvis subjektet er et ubestemt substantiv. Verbale setninger kan bestå av bare et verb hvor subjektet er slått sammen med verbet, eller verb + subjekt eller verb (+ sammenslått subjekt) + objekt (Schulz, 2004, s. 170f).

Arabisk har seks hovedtyper av fullstendige setninger: utropssetninger, setninger hvor en roper på, til eller om noen, fortellende setninger, lukkede spørresetninger, åpne spørresetninger og kommanderende setninger. Utropssetninger kan bestå av bare et ord, som i *ʿafārem* (Bravo!). I setninger hvor utropet tilknyttes en konkret person, brukes gjerne substantiv eller substantivfraser og eventuelt partikkelen *ya* eller *ʔa* som i "*ya Malik*" (Åh, Malik). Fraser i fortellende setninger kan stå predikativt eller legges til, og kan for eksempel være uttalelser som *marrūh sawa* (vi skal dra sammen), formaninger eller besvergelses. Ved åpne spørresetninger brukes spørreord aktivt. Kommanderende setninger er som regel oppfordringer som "*Dra til byen og kjøp melk*", eller oppfordringer om å ikke gjøre noe. Lukkede

spørresetninger har omtrent samme oppbygging som fortellende setninger, men skiller seg ut muntlig ved at tonefallet stiger på slutten av setningen (Cowell, 2016, s. 378). Siden ordstilling ofte er lik for fortellende setninger og spørresetninger og arabisk ikke bruker spørsmålstegn, kan tonefallet være det eneste som skiller disse setningene fra hverandre.

5. Havdybde: presentasjon av funn

I denne delen presenteres funn innen ortografi, fonologi, morfologi, syntaks og semantikk. Alle funn er dokumentert med feilskrevet ord og elevtekstnummer i analysevedleggene.

Høyfrekvente funn (i denne oppgaven regnet som 10 % eller mer) blir nøye vurdert og drøftet i lys av kontrastiv grammatikk mellom norsk og arabisk i kapittel 6. Det trekkes i noen tilfeller også inn mindre høyfrekvente funn dersom det er hensiktsmessig i forhold til oppgavens problemstilling og formål.

5.1. Ortografi: stor bokstav og tegnsetting

Sammenblanding av store og små bokstaver forekommer i 73 % av tekstene (vedlegg 8.3.). I 58 % av tekstene er stor bokstav utelatt i oppstart av setninger mens den er utelatt i egennavn (særlig stedsnavn) i 23 % av tekstene. 80 % av elevtekstene viser feil tilknyttet tegnsetting (vedlegg 8.2.). Feilene består i manglende tegnsetting, overflødig tegnsetting og sammenblanding av tegn. I 41 % av tekstene er det feil bruk eller manglende bruk av punktum, og i 55 % det samme av komma. Det brukes komma der det bør være punktum i 26 % av tekstene. Tabell 5.1. viser en oversikt over antall feil i elevtekstene totalt.

Tabell 5.1. Feil knyttet til stor bokstav og tegnsetting

Stor bokstav	Punktum	Komma
414 feil i 73 tekster	107 feil i 41 tekster	133 feil i 55 tekster

Det er bruk av stor bokstav for liten bokstav i 41 % av elevtekstene (vedlegg 8.3.), særlig når det gjelder bokstavene *F* (13 %), *T* (9 %) og *P* (8 %) slik tabell 5.2. viser. I tillegg til det som framkommer av tabellen, forekommer bruk av stor bokstav for liten bokstav i 1 % hver av elevtekstene for bokstavene *A*, *B*, *G*, *L*, *M*, *O* og *Y*.

Tabell 5.2. Sammenblanding av små og store bokstaver

Bokstav	D	E	F	H	I	J	K	P	R	S	T	V
Prosent med feil	6 %	2 %	13 %	4 %	4 %	4 %	5 %	8 %	2 %	3 %	9 %	3 %

5.2. Fonologi

Under fonologi presenteres funn knyttet til vokaler og konsonanter. Funnene er sortert etter om bokstaver legges uriktig til, blandes sammen eller utelates i ord.

5.2.1. Vokaler

Når en legger sammen tall for alle vokaler som legges til i elevtekstene, ser en at sammenblanding av vokaler generelt forekommer i 57 % av elevtekstene (vedlegg 8.4.).

Vokalen *a* brukes som erstatter for andre vokaler i 28 % av elevtekstene, særlig for vokalen *æ* (8 %) og vokalen *e* der vokalen *e* høres ut som vokalen *æ* ved uttale av ordet (19 %). Vokalen *e* brukes som erstatter for andre vokaler i 16 % av tekstene, særlig for vokalen *i* (11 %) og vokalen *a* (7 %). Vokalen *i* brukes som erstatter for andre vokaler i 13 % av tekstene, særlig for vokalen *e* (8 %) og for vokalen *e* der vokalen *e* høres ut som vokalen *æ* ved uttale av ordet (6 %). De resterende vokalene brukes i mindre grad som erstattere for andre vokaler, noe som framkommer av tabell 5.3.

Tabell 5.3. Sammenblanding av vokaler

Vokal som brukes i stedet for andre vokaler	Vokaler/diftonger som vokalen brukes i stedet for	Prosent av analys materialet som blander vokalen med andre vokaler
A	E, E (æ-lyd), I, Æ, Å, EI	28 % totalt
E	A, I, Y	16 % totalt
I	E, E (æ-lyd), EI	13 % totalt
O	U, Ø, Å	11 % totalt
U	A, O, Y, Ø, AU	9 % totalt
Y	E, I, U (ø-lyd)	3 % totalt
Æ	A, Å	2 % totalt
Ø	O, O (å-lyd)	6 % totalt
Å	O, O (å-lyd), Ø	6 % totalt

Vokaler utelates én eller flere ganger i 40 % av elevtekstene, og legges til uriktig i 17 % av tekstene (vedlegg 8.5.). Tabell 5.4. viser prosentandelen av elevtekstene hver enkelt vokal utelates, tabell 5.5. viser prosentandelen av elevtekstene hver enkelt vokal legges til uriktig. Vokalene *o*, *u*, *æ*, *ø* og *å* legges ikke uriktig til i elevtekstene, og vokalene *y*, *æ*, *ø* og *å* utelates ikke.

Tabell 5.4. Utelatelse av vokaler i ord

Vokal som utelates	A	E	I	O	U
Prosent av elevtekstene vokalen utelates	3 %	28 %	9 %	3 %	1 %

Tabell 5.5. Uriktig tilføring av vokaler i ord

Vokal som legges uriktig til	A	E	I	Y
Prosent av elevtekstene der vokalen legges til	2 %	14 %	1 %	1 %

5.2.2. Konsonanter

Det legges til konsonanter uriktig i 27 % av elevtekstene (vedlegg 8.6.), og det er særlig konsonantene *t* (8 ganger) og *n* (8 ganger) som legges til uriktig i ord. I 41 % av elevtekstene er konsonanter utelatt av ulike årsaker. Det er særlig konsonanten *r* (10 ganger) som utelates der fonemet er hørbart i ordet. Dobbel konsonant mangler i 24 % av elevtekstene og legges til uriktig for enkelt konsonant i 17 % av tekstene. I tillegg utelates stum konsonant i slutten av ord én eller flere ganger i 11 % av tekstene. Det er særlig stum *t* (10 %) som utelates i elevtekstene. Tabell 5.6. viser hvilke konsonanter de ulike feiltypene er tilknyttet.

Tabell 5.6. Uriktig tilføring og utelatelse av konsonanter i ord

	Legger til konsonant	Mangler konsonant	Mangler dobbel konsonant	Mangler stum konsonant i midten av ord	Mangler stum konsonant i slutten av ord	Legger til dobbelt konsonant for enkel konsonant
Konsonanter	G, H, J, K, L, M, N, P, R, S, T	C, G, H, F, J, K, L, N, P, R, T	D, G, K, L, M, N, P, R, S, T	D	T, G	G, K, L, M, N, P, S, T
Prosent med feil	27 % totalt	19 % totalt	24 % totalt	3 % totalt	11 % totalt	17 % totalt

I 9 % av elevtekstene er det sammenblanding av konsonantkombinasjonene *kj*, *sj* og *skj*. I 7 % av tekstene er det sammenblanding av konsonantene *b-p*, *d-t*, *g-k* og *f-v* slik tabell 5.7. viser. Andre sammenblandinger som *j* for *g*, *l* for *r*, *n* for *g*, *n* for *d* og *s* for *c* forekommer i 5 % av elevtekstene (vedlegg 8.7.). Tabell 5.7. viser prosentandelen av elevtekstene der de ulike sammenblandingene forekommer. Konsonanten før pilen viser hvilken konsonant som brukes uriktig, mens konsonanten etter pilen viser hvilken konsonant som blir erstattet.

Tabell 5.7. Sammenblanding av konsonanter i ord

	B→P	D→T	G→K	F→V	V→F	Annet	kj/sj/skj
Prosent av elevtekstene med feil	3 %	1 %	2 %	1 %	2 %	5 %	9 %

5.3. Morfologi

Nedenfor presenteres funn knyttet til substantiv, verb, adjektiv, adverb og pronomener. Feil knyttet til preposisjoner, determinativer og andre ordklasser, presenteres som tidligere nevnt under semantikk og ordvalg senere i oppgaven. I slutten av morfologidelen presenteres funn knyttet til særskrivning og sammensatte ord.

5.3.1. Substantiv

Feil knyttet til bestemthet forekommer i 56 % av tekstene (vedlegg 8.8.). Det er sammenblanding av bestemt- og ubestemt form i entall i 53 % av tekstene og i flertall i 8 % av tekstene. I 5 % av elevtekstene er det sammenblanding av bestemt- og ubestemt form i både entall og flertall. Sammenlagt er det feil i bestemthet begge tall av hankjønnsord i 47 % av tekstene, av hunkjønnsord i 11 % og av intetkjønnsord i 13 % av tekstene. Tabell 5.8. viser prosentandel av elevtekstene med de ulike sammenblandingene.

Tabell 5.8. Sammenblanding av bestemt og ubestemt form av substantiv i entall og flertall

Kjønn	Hankjønn		Hunkjønn		Intetkjønn	
	Bruker ubestemt form som bestemt form	Bruker bestemt form som ubestemt form	Bruker ubestemt form som bestemt form	Bruker bestemt form som ubestemt form	Bruker ubestemt form som bestemt form	Bruker bestemt form som ubestemt form
Entall	36 %	18 %	6 %	5 %	7 %	5 %
Flertall	4 %	3 %	-	-	-	1 %

Sammenblanding av tall forekommer i 25 % av elevtekstene (vedlegg 8.9.), der flertall brukes for entall i 6 % av tekstene og entall brukes for flertall i 20 % av tekstene. Eleven bak tekst 34 har sammenblanding begge veier med ordene *familien* (familier) *danser* (dans). Tabell 5.9. viser oversikt over sammenblanding av tall fordelt på kjønn. I tillegg er det bøyning av substantiv som ikke samsvarer med norske bøyingsregler i 9 % av elevtekstene (vedlegg 8.9.).

Tabell 5.9. Sammenblanding av substantiv i entall og flertall

Prosent av elevtekstene med feil	Hankjønn	Hunkjønn	Intetkjønn
Bruker entall for flertall	13 %	4 %	4 %
Bruker flertall for entall	6 %	-	-

5.3.2. Verb

Sammenblanding av infinitiv, presens og/eller preteritum forekommer i 46 % av elevtekstene (vedlegg 8.10.). Tabell 5.10. viser prosentandel av elevtekstene med de ulike sammenblandingene av verbtider.

Tabell 5.10. Sammenblanding av verbtempus

	Bruker infinitiv som presens	Bruker infinitiv som preteritum	Bruker presens som infinitiv	Bruker presens som preteritum	Bruker preteritum som infinitiv	Bruker preteritum som presens
Prosentdel av elevtekstene med feil	21 %	5 %	13 %	11 %	2 %	4 %

I tillegg er det sammenblanding knyttet til utvidet verbtempus i 10 % av elevtekstene (vedlegg 8.10.). 4 % av tekstene viser bruk av perfektum partisipp som preteritum og 3 % bruk av presens perfektum for preteritum. Øvrige sammenblandinger forekommer bare i 1-2 % av elevtekstene.

Det brukes feil verbmodus i 7 % av elevtekstene (vedlegg 8.10.). Tabell 5.11. viser prosentandel av elevtekstene med de ulike sammenblandingene. Diatese er utelatt fra analysen grunnet svært få feil i elevtekstene. Feil klassebøying av svake verb forekommer i 8 % av elevtekstene, og i 2 % av tekstene bøyes sterkt verb som svakt verb. I tillegg er det verbfeil som ikke lett lar seg kategorisere i 4 % av elevtekstene. I 2 % av elevtekstene brukes substantivisk *ing-form* i stedet for preteritum og infinitiv (vedlegg 8.11.).

Tabell 5.11. Sammenblanding av verbmodus

	Bruker indikativ for imperativ	Bruker imperativ for indikativ	Bruker imperativ for infinitiv
Prosent av elevtekstene med feil	1 %	3 %	4 %

5.3.3. Adjektiv

Feil knyttet til adjektiv forekommer i 33 % av elevtekstene (vedlegg 8.12. og 8.13.). Det er feil samsvarsbøying av adjektiv knyttet til kjønn og/eller form i 24 % av elevtekstene. Tabell 5.12. viser prosentandelen av elevtekstene med de ulike feiltypene.

Tabell 5.12. Uriktig samsvarsbøying av adjektiv i kjønn og bestemt/ubestemt form

	Bruker hankjønn/ hunkjønn for intetkjønn	Bruker intetkjønn for hankjønn/ hunkjønn	Bruker ubestemt form for bestemt form	Bruker bestemt form for ubestemt form
Prosent av elevtekstene med feil	5 %	13 %	6 %	3 %

Feil samsvarsbøying av adjektiv knyttet til tall forekommer i 11 % av elevtekstene. Entall brukes som flertall i 10 % av tekstene, mens flertall brukes som entall i 1 % av tekstene. I 4 % av elevtekstene er det feil i gradbøying av adjektiv. Tabell 5.13. viser prosentandelen av elevtekstene med de ulike sammenblandingene. I tillegg er det uspesifiserte adjektivfeil i 2 % av elevtekstene og grunntall brukes som ordenstall i 1 % av tekstene.

Tabell 5.13. Uriktig gradbøying av adjektiv

	Bruker komparativ for superlativ	Bruker superlativ for bestemt superlativ	Bruker superlativ for positiv
Prosent av elev- tekstene med feil	1 %	2 %	2 %

5.3.4. Adverb

Det er få konkrete adverbsfeil i elevtekstene. Feil forekommer i 4 % av elevtekstene ved at endelsen kuttes i ordene *lang* (27, langt), *hjem* (43, hjemme), *ut* (83, ute), *eller* (100, ellers) og *hjem* (100, hjemme). Dette er ikke dokumentert i et eget vedlegg.

5.3.5. Pronomen

Feil knyttet til pronomen forekommer i 10 % av elevtekstene (vedlegg 8.14.). 5 % av tekstene viser feil i personlige pronomen, 2 % i refleksive pronomen, 1 % i resiproke pronomen og 1 % i ubestemte pronomen. 3 % viser feil knyttet til subjektsform av personlige pronomen og 2 % til objektsform.

5.3.6. Sammensatte ord og særskriving

Feil i sammensatte ord forekommer i 16 % av elevtekstene (vedlegg 8.17.). Det settes sammen uriktige ord til sammensatte ord i 5 % av tekstene, mens sammensatt ord med reversert ordstilling kun forekommer hos én elev. Sammenskriving av ord der det skal være særskriving av ord eller kun et enkeltord forekommer i 8 % av elevtekstene, for eksempel i *midland* (7, midten av landet), *norskspråket* (9, norsk) og i preposisjonsuttrykkene *tilslut* (40) og *igår* (67).

Feil bruk av sammenbindingsfuge i sammensatte ord forekommer i 10 % av elevtekstene. 6 % av tekstene har sammensatte ord som mangler *s*-fuge, 3 % har ord som mangler *e*-fuge og 1 % har ord hvor *e*-fuge legges til uriktig.

Særskrivning av sammensatte ord eller bruk av mange separate ord i stedet for et sammensatt ord forekommer i 28 % av elevtekstene (vedlegg 8.17.). Særskrivning av sammensatt ord forekommer i 25 % av elevtekstene, særskrivingsfeil med reversert ordstilling i 2 % av tekstene og tre eller flere ord som brukes i stedet for et sammensatt ord sees i 3 % av tekstene. Særskrivning av sammensatte substantiv forekommer i 18 % av elevtekstene, særskrivning av adverbet *etterpå* forekommer i 9 % av elevtekstene og én elev har særskrivning av preposisjonen *utenfor* (vedlegg 8.17.).

5.4. Syntaks

Det er observert feil tilknyttet syntaks i 92 % av elevtekstene. Dette er ikke dokumentert i vedlegg siden oppgaven kun ser på ord som utelates eller legges til i elevtekstene slik det presenteres nedenfor.

5.4.1. Utelatelse av ord i setninger

Det utelates ord én eller flere ganger i 80 % av elevtekstene (vedlegg 8.18.). I 13 % av tekstene utelates konjunksjonene *og* (12 %) og *for* (1 %), mens subjunksjonene *om* (1 %), *at* (2 %) og *som* (12 %) utelates i 14 % av tekstene. Eleven bak tekst 75 utelater både *om* og *som*. Preposisjoner utelates i 35 % av elevtekstene. Tabell 5.14. viser prosentandel av elevtekstene der de ulike preposisjonene utelates.

Tabell 5.14. Utelatelse av preposisjoner i setninger

Preposisjon	Av	For	Fra	I	Med	Om	Mot	På	Til
Prosent av elevtekstene	2 %	2 %	1 %	11 %	5 %	2 %	2 %	12 %	9 %

I tillegg mangler det substantiv i 4 % av elevtekstene, adjektiv i 2 % og infinitivmerket i 9 % av tekstene. Verb utelates i 26 % av elevtekstene. Tabell 5.15. viser prosentandel av elevtekstene der de ulike verbene utelates. I tillegg til verbene som framkommer i tabellen, utelates verbene *drive*, *like*, *se* og *stå* av én elev hver. Verb i preteritum utelates i 4 % av elevtekstene, i infinitiv i 7 % og i presens i 20 % av tekstene.

Tabell 5.15. Utelatelse av verb i setninger

Verb som utelates	Få	Ha	Ville	Være
Infinitiv	1 %	2 %	-	2 %
Presens	1 %	6 %	1 %	12 %
Preteritum	-	2 %	-	2 %
Utvidet verbtid	-	-	1 %	-
Prosent av elevtekstene	2 %	9 %	2 %	15 %

Adverb utelates i 19 % av elevtekstene. Adverbene *alt, bort, borte, enn, inn, mye* og *tilbake* utelates i 1 % hver av tekstene, mens adverbene *da, for/altfor* og *sammen* utelates i 2 % hver. Adverbet *så* utelates i 6 % av elevtekstene. Pronomen utelates i 22 % av elevtekstene. Tabell 5.16. viser prosentandelen av elevtekstene der de ulike pronomenene utelates. I tillegg til pronomen som framkommer i tabellen, utelates pronomenene *deg, dem, dere* og *han* i 1 % hver av tekstene.

Tabell 5.16. Utelatelse av pronomen i setninger

Pronomen som utelates	De	Jeg	Seg	Vi
Prosent av elevtekstene	3 %	6 %	4 %	5 %

Determinativer utelates én eller flere ganger i 48 % av elevtekstene. I 9 % av elevtekstene utelates det som klassifiseres som determinative pronomen i arabisk (tidligere eiendomspronomen i norsk), altså determinativene *min* (1 %), *mine* (2 %), *mitt* (2 %), *si* (1 %) og *sin* (4 %). Eleven bak tekst 46 utelater både *min* og *mine*. Demonstrativer utelates i 23 % av elevtekstene i form av determinativene *de* (5 %), *den* (5 %), *denne* (1 %) og *det* (15 %). I 4 % av elevtekstene utelates to ulike determinativer. Dette forekommer i tekst 6 (de, det), 7 (den, de), 16 (den, det) og 87 (de, det). I 28 % av elevtekstene utelates kvantorer, altså determinativene *en* (22 %), *ei* (1 %) og *et* (9 %). Eleven bak tekst 83 utelater både *ei* og *en* i teksten sin, elevene bak tekst 11, 46 og 86 utelater både *en* og *et* i teksten sin.

5.4.2. Legger til ord

Ord legges til uriktig i én eller flere setninger i 56 % av elevtekstene (vedlegg 8.19.). Substantiv og adjektiv legges til i 1 % hver av tekstene og infinitivsmerket i 3 % av tekstene. Verbformer av *kunne* (1 %), *se* (1 %), *stå* (2 %), *være* (3 %) og *ha* (4 %) legges til i 11 % av tekstene. Pronomen legges til i 25 % av tekstene. Tabell 5.17. viser prosentandel av elevtekstene der de ulike pronomenene legges til. I tillegg til det som framkommer i tabellen, legges også pronomenene *meg* (1 %), *oss* (1 %) og *han* (2 %) til uriktig i elevtekstene.

Tabell 5.17. Overflødige pronomener i setninger

Pronomen som legges uriktig til	De	Jeg	Vi
Prosent av elevtekstene	13 %	5 %	4 %

Subjunksjonene *liksom* (1 %) og *som* (4 %) legges til i 5 % av elevtekstene, mens konjunksjonene *og* (5 %), *eller* (1 %) og *for* (1 %) legges til i 7 % av tekstene. Adverbene *bare* (1 %), *da* (1 %), *mye* (2 %) og *så* (2 %) legges til i 6 % av elevtekstene, mens determinativene *samme* (1 %), *sånne* (1 %), *den* (2 %), *et* (2 %), *noen* (2 %) og *det* (6 %) legges til i 12 % av tekstene. Preposisjoner legges til i 22 % av elevtekstene. Tabell 5.18. viser prosentandel av elevtekstene der de ulike preposisjonene legges til uriktig. I tillegg til det som framkommer i tabellen, legges også preposisjonene *hos* (1 %), *av* (2 %) og *om* (2 %) til uriktig i elevtekstene.

Tabell 5.18. Overflødige preposisjoner i setninger

Preposisjoner som legges uriktig til	I	Med	På	Til
Prosent av elevtekstene	8 %	7 %	4 %	6 %

5.4.3. Ordstillingsfeil

Det er ordstillingsfeil i 48 % av elevtekstene og komplekse ordstillingsfeil i 20 % av tekstene (vedlegg 8.19.).

5.5. Semantikk: Ordforråd, ordvalg og kodeveksling

Jeg fant tilfeller med usikkert semantisk innhold i 37 % av elevtekstene. Totalt i analyse materialet finnes det 49 tilfeller der semantikken er mangelfull av ulike årsaker. Det er kun tilfeller tilknyttet enkeltord som er dokumentert i vedlegg 8.22. I noen tilfeller er det enkeltord som er feilskrevet eller malplassert slik at semantikken blir usikker, men i de fleste tilfellene er det snakk om vesentlige feil eller mangler i syntaks, både i setninger og deler av setninger, som gjør at semantikken blir mangelfull. I tillegg til dette påvirkes semantikken av feil ordvalg innenfor eller mellom ordklasser og språklig interferens fra arabisk og engelsk. Nedenfor presenteres funn av sammenblanding av ord innad i ordklasser, sammenblanding av ordklasser og potensiell kodeveksling fra arabisk og engelsk.

5.5.1. Ordforråd: sammenblanding av ord i samme ordklasse

I 46 % av elevtekstene brukes feil ord innenfor en ordklasse i én eller flere setninger (vedlegg 8.20.). Det forekommer bruk av feil adjektiv i 11 % av elevtekstene. 5 % av tekstene viser feil knyttet til adjektivet *mye*. Det brukes feil adverb i 3 % av elevtekstene og alle feilene er knyttet

til adverbet *da*. Feil valg av substantiv forekommer i 25 % av elevtekstene. Feilene er særlig knyttet til vanskelige ord som for eksempel *kunnskap*, *utfordring* og *kompetanse*, eller lange sammensatte ord som for eksempel *innbyggere*, *måltidsvaner* og *studieretning*. I tillegg er det feil knyttet til uriktig skriving av enkle eller sammensatte substantiv som for eksempel *syrisk* (5, syrere), *midland* (7, midten av landet) og *vaskbil* (64, renholder) i 9 % av elevtekstene.

Det brukes feil verb i 33 % av elevtekstene. Tabell 5.19. viser prosentandel av elevtekstene med de ulike sammenblandingene av verb. I tillegg til verb som framkommer i tabellen, blandes noen verb i én eller svært få elevtekster. Noen få verb brukes også i stedet for verbene som står i tabellen.

Tabell 5.19. Sammenblanding av verb

Verb som brukes uriktig for et annet verb	Ha	Være	Bli
Verb som har blitt erstattet	være (2 %) gjøre (1 %) må (1 %) få (1 %)	ha (3 %) gjøre (1 %)	være (5 %)
Prosent av elevtekstene	5 %	4 %	5 %

Sammenblanding av preposisjoner forekommer i 44 % av elevtekstene (vedlegg 8.15.). Tabell 5.20. viser prosentandel av elevtekstene med de ulike sammenblandingene av preposisjoner. Det er stor variasjon i hvilke preposisjoner som blandes utover det som framkommer i tabellen. De resterende 23 preposisjonene som ikke står i tabellen blandes i 1 til 2 % av elevtekstene per sammenblanding. I 4 % av elevtekstene forekommer sammenblanding av preposisjoner som er tvetydige og dermed vanskelige å kategorisere.

Tabell 5.20. Sammenblanding av preposisjoner

Preposisjon som brukes uriktig for en annen preposisjon	For	I	På	På
Preposisjonen som har blitt erstattet	til	på	i	til
Prosent av elevtekstene	5 %	12 %	20 %	3 %

Sammenblanding av determinativ forekommer i 37 % av elevtekstene (8.16.). Tabell 5.21. viser prosentandelen av elevtekstene med de ulike sammenblandingene av determinativ. I tillegg til determinativene som framkommer i tabellen blir 24 determinativ blandet i 1 til 2 % av elevtekstene per sammenblanding.

Tabell 5.21. Sammenblanding av determinativer

Determinativ som brukes uriktig for et annet determinativ	Det	En	Et	I	Min	Noe
Determinativet som har blitt erstattet	den	et	en	den	mine	noen
Prosent av elevtekstene	3 %	3 %	6 %	3 %	6 %	3 %

5.5.2. Ordforråd og valg av ord fra uriktig ordklasse

Sammenblanding av ordklasser forekommer i 39 % av elevtekstene (vedlegg 8.21.). Tabell 5.22. viser en oversikt over hvilke ordklasser som blandes sammen og prosentandelen av elevtekstene sammenblandingen forekommer i. I tillegg til det som framkommer i tabell 5.22. brukes infinitivsmarket i stedet for konjunksjonen *og* i 5 % av elevtekstene. Noen av elevene blander sammen flere ordklasser.

Tabell 5.22. Sammenblanding av ordklasser

Ordklasse som brukes uriktig for andre ordklasser	Ordklassen som har blitt erstattet	Prosent av elevtekstene
Substantiv	Adjektiv	1 %
Verb	Adjektiv	1 %
Adjektiv	Substantiv (4 %), verb (3 %), adverb (4 %)	11 %
Adverb	Adjektiv (1 %), preposisjon (1 %), determinativ (1 %)	3 %
Pronomen	Preposisjon (2 %), subjunksjon (1 %), determinativ (1 %)	3 %
Preposisjon	Substantiv (1 %), verb (1 %), adjektiv (1 %), pronomen (1 %), konjunksjon (1 %), subjunksjon (2 %), determinativ (4 %)	11 %
Konjunksjon	Preposisjon (1 %), subjunksjon (1 %), infinitivsmarket (2 %)	4 %
Subjunksjon	Preposisjon (1 %), konjunksjon (1 %), infinitivsmarket (1 %), determinativ (1 %)	4 %
Determinativ	Adjektiv (1 %), adverb (3 %), preposisjon (2 %), subjunksjon (1 %)	7 %

I 15 % av elevtekstene forekommer sammensatte feil i ordvalg gjennom flere sammenblandinger innenfor eller mellom ordklasser i den samme setningen (vedlegg 8.21.). Et eksempel på dette er setningen "*Det er forskjellige mat og tid melom syria og Norge*" (77) som ut fra konteksten kanskje skal uttrykke "*Det er forskjellige matretter i Syria og Norge, og ulike tidspunkt for når en har måltider*". Slike komplekse feil er ikke tatt med i tabell 5.22. fordi de ikke lett lar seg kategorisere.

5.5.3. Ordforråd og kodeveksling

Kodeveksling i form av enkeltord fra engelsk forekommer i 17 % av elevtekstene (vedlegg 8.22.). I tillegg brukes stor *J* i *jeg* selv om *jeg* ikke er første ord etter punktum i 4 % av elevtekstene. I disse elevtekstene brukes ikke stor *J* i andre ord, noe som tyder på kodeveksling fra engelsk *I*. Kodeveksling fra arabisk forekommer i 2 % av elevtekstene i form av stedsnavn og navn på arabisk krydderblanding.

6. Havstrømninger: drøfting av funn i et kontrastivt lys

Formålet med oppgaven er på den ene siden å finne og beskrive høyfrekvente feil i skriftlig norsk hos elever med arabisk som morsmål, og på den andre siden trekke fram viktige grammatiske fokusområder basert på hva elevene strever med i norsk. Oppgavens problemstilling, "*Hvilke ulikheter er det mellom norsk og arabisk, og hva bør en være spesielt oppmerksom på i norskopplæringen til elever med arabisk som morsmål?*" fordrer med andre ord både en deskriptiv og analytisk tilnærming. Mens jeg i forrige kapittel beskrev funn i elevtekstene på en kort og nøktern måte, vil jeg nå gå dypere inn i materien ved å drøfte funn i lys av oppgavens teoretiske rammeverk og kontrastiv grammatikk. Jeg går som tidligere nevnt ut fra at lesere av oppgaven har grunnleggende kjennskap til norsk grammatikk og gir derfor ingen utfyllende presentasjon av dette under kontrastiv analyse, men trekker fram språkstrukturelle trekk i norsk som er direkte knyttet til funn i elevtekstene.

For å knytte tette bånd mellom funn og drøfting av funn, er drøftingen strukturert i tematiserte delkapitler innen ortografi, fonologi, morfologi, syntaks og semantikk. Jeg streber etter naturlig progresjon, men vil vandre mellom tematiserte delkapitlene der det er hensiktsmessig å koble sammen funn på tvers av kategoriseringen. Hvert delkapittel avsluttes med en oppsummering av delkonklusjoner eller sannsynlige forklaringer på høyfrekvente funn i elevtekstene.

6.1. Ortografi og tegnsetting

De tydeligste forskjellene mellom norsk og arabisk skriftspråk er motsatt lese- og skriveretning og svært ulike skrifttegn. Flere av mine tidligere elever med arabiskspråklig bakgrunn har sagt at leseretningen virker uvant i begynnelsen, noe jeg selv har opplevd ved å åpne barnebøker på arabisk "feil vei". Jeg har likevel aldri hørt at motsatt lese- og skriveretning oppleves som vanskelig for arabisktalende og antar derfor at dette ikke er en stor utfordring. Elever fra 5. trinn og oppover har som regel også hatt engelskundervisning i Syria og dermed møtt på "vår" leseretning tidligere, noe som kan være en fordel for elevene i denne sammenhengen. Dette gjelder også for elever fra andre arabiskspråklige land, selv om variasjoner kan forekomme når det gjelder elevenes alder ved oppstart av engelskundervisning, mengde undervisning og fokusområder i undervisningen.

Mens det norske alfabetet stammer fra det latinske, stammer det arabiske alfabetet som tidligere nevnt fra nabateisk-aramaisk. At arabisktalende elever har erfaring i engelsk fra hjemlandet, kan være en fordel for elevenes skriftforming i norsk siden de da allerede har møtt

de fleste norske bokstavene via undervisning i engelsk. Samtidig kan det være fonologisk forvirrende fordi flere bokstaver har ulike fonemer og allofoner i språkene. Bokstaven *i* er et godt eksempel i denne sammenhengen, siden den *i* norsk uttales som tydelig *i* som i *iskrem*, men som *ai* i engelsk som i *icecream*. Forskjeller i vanlige stavelsesstrukturer i norsk og engelsk kan også virke forvirrende. For eksempel er det vanlig med affrikater i engelsk som i *church* som starter og avslutter med affrikat, mens affrikater er uvanlig i norsk. Unntaket er enkelte dialekter der *kj*-lyden kan uttales som affrikat, altså som *tj*-lyd eller omtrentlig /tʃ/ i ord som *kjenne* og *kjøre* (Lie, 2005, s. 20). Jeg tror ikke interferens fra engelsk er en stor utfordring for elever med arabisk som morsmål. Samtidig forekommer dette i 17 % av elevtekstene (vedlegg 8.22.) og er derfor noe en bør være oppmerksom på, kanskje særlig på tidlige mellomspråksstadier. I elevtekstene brukes for eksempel bokstavvarianten *J* i *jeg* selv om ordet ikke står først i setninger, noe jeg kommer tilbake til under semantikk senere i oppgaven.

Jeg antar kombinasjonen av motsatt lese- og skriveretning og de ulike skrifttegnene kan påvirke elevenes skriftforming i norsk, særlig i oppstarten av språkinnlæringen. Min erfaring er at det kan ta tid for arabisktalende elever å få en sammenhengende skrift der alle bokstavene fyller sin plass på ei linje. Elevene blander gjerne store og små bokstaver, samtidig som en del bokstaver står for lavt, for høyt eller tar for liten plass i forhold til hva de skal i norsk. I den reviderte læreplanen *grunnleggende norsk for språklige minoriteter* som trer gradvis i kraft fra 1. august 2020, er et av kompetansemålene for nivå 1 at de skal *bruke store og små bokstaver* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). I elevtekstene fant jeg mange feil knyttet til sammenblanding av bokstavvarianter og vil gjerne se nærmere på dette.

6.1.1. Sammenblanding av små og store bokstaver

I tråd med min tidligere nevnte erfaring, var det mange unøyaktige håndskrifter i elevtekstene. Det var likevel bare én soleklar feil i utforming av bokstaver, i form av at bokstavvarianten *J* ble skrevet i bokstavvarianten *j* sin posisjon med en strek over som dette: \bar{j} (28). Liten *j* ble skrevet riktig av eleven. Siden håndskrift er svært individuelt og hva som regnes som funksjonell håndskrift er relativt vidt, har jeg valgt å ikke analysere utforming av bokstaver og i hvilken grad de fyller sin plass på linjen. Jeg har derimot sett på tydelige sammenblandinger av små og store bokstaver, noe som forekommer i 73 % av elevtekstene (vedlegg 8.3.).

Som jeg har beskrevet tidligere i oppgaven, har arabiske bokstaver fire varianter ut fra om de står isolert eller først, midt i eller sist i et ord. I norsk har vi bare to varianter: stor og liten bokstav. Med tanke på at norsk har en halvering i antall bokstavvarianter sammenlignet med arabisk, ble jeg litt overrasket over den høye forekomsten av feil i elevtekstene i form av

over 400 sammenblandinger av stor og liten bokstav. Årsaken til sammenblandingen er riktignok sammensatt og kan ikke bare forklares med ulike bokstavvarianter i norsk. I 58 % av elevtekstene mangler for eksempel stor bokstav etter punktum, for eksempel som i setningene "*i Norge bruker mennesker gaffel og skje cirka 80%, men i Syria bruker folk gaffel og skje cirka 50%.*" (69) og "*så jeg en annen venn han skal reiser Til trondheim for motte familie Til ham.*" (82). Utelatelse av stor bokstav etter oppstart av setninger handler mer om tegnsetting, noe jeg kommer tilbake til senere. I 23 % av elevtekstene mangler det stor bokstav i proprier, noe som kan forklares med at en ikke bruker stor bokstav i proprier i arabisk slik en gjør i norsk. Setningene "*jeg så min bror som kom fra tyskland.*" (33) og "*Vi har ikke i syria mat som hete Fiskebller.*" (72) er gode eksempler i denne sammenhengen.

Hvis en ser bort fra sammenblanding av bokstavvarianter som kan forklares med forskjeller i tegnsetting og bruk av stor bokstav i proprier i norsk, er det sammenblanding av små og store bokstaver uten en enkel forklaring i 41 % av elevtekstene (vedlegg 8.3.). Det må i tillegg regnes med noe mørketall siden jeg bare har talt med feil som framstår som soleklare sammenblandinger av bokstavvarianter og ikke feil som kan skyldes unøyaktig håndskrift. Noen få av sammenblandingene ser ut til å være potensiell interferens fra engelsk, siden stor bokstav forekommer i ord som har stor bokstav i engelsk, slik som i setningene "*I 27 Des hadde jeg besøk fra kusene mi som er 15 år og broren hennes som er 18 år*" (32) og "*jeg lærte forskjellige fag som Arabisk, matematikk, natural fag, religion, engelsk, sosiologi, filosofi i videregående skolen.*" (92).

Noen sammenblandinger gjelder forekomst av uriktig bruk av stor bokstav i oppstart av ord, slik som for eksempel i setningen "*Hvis vi går til vestlandet, vi skal se dette bratteste fjellene, og Hvis vi går opp på fjellet, vi skal se Den mest Fantastiske utsiket i verden, vi skal se finest kystene.*" (7). Det er likevel større sammenblanding av varianter knyttet til konkrete bokstaver uavhengig av deres posisjon i ord. Sammenblanding av bokstavvarianter der stor bokstav brukes for liten bokstav, forekommer hyppigst for bokstavene *f* (13 %), *t* (9 %) og *p* (8 %), *d* (6 %), *k* (5 %), *h*, *i* og *j* (4 %) samt *s* og *v* (3 %) (vedlegg 8.3.). Noen gode eksempler på slike sammenblandinger er setningene "*Sønnen hans sitter på Fanget Til Far.*" (20), "*det var en sTer avskjed da vi sKilTe i østerriKKe fordi vi hadde iKKe noK penger Til To men Nå kan Jeg være med han og ha deT hyggelig og fin Tid.*" (31) og "*EtterPå Pusser Jeg tennene og lager frokost.*" (66). Disse eksemplene viser både sammenblanding av bokstavvarianter som er relativt ortografisk like som *K/k*, og bokstavvarianter som er mer ortografisk ulike som *N/n*.

Jeg finner det interessant at det er større problematikk knyttet til sammenblanding av stor og liten variant av bokstavene *f*, *p* og *t*, særlig siden jeg ikke har noen god forklaring på hvorfor disse bokstavene skiller seg ut. Bokstavene er fonologisk ulike ved at for eksempel fonemet til bokstaven *f* er frikativ og fonemer til bokstaven *p* og *t* er plosiver. Fonemer til bokstavene *p* og *t* har noen fonologiske likheter, for eksempel nærliggende artikulasjonssted ved at /p/ er labial og /t/ er labio-dental (Kulbrandstad, 2005, s. 47f). Jeg tror likevel ikke denne fonologiske likheten kan forklare hvorfor elevene blander varianter av bokstavene. Bokstavene *f*, *p* og *t* er ellers ortografisk forskjellige da de dekker ulike deler på, under og over en linje. Det er heller ingen spesielle likheter mellom bokstavene i arabisk, med unntak av at arabisktalende i mangel på bokstaven *p* i morsmålet mest sannsynlig vil bruke bokstaven *b*. Bokstavene *ba* og *ta*, i isolert form ب (b) og ت (t), har like grunnformer. Jeg ser det likevel som usannsynlig at grunnformer for arabiske bokstaver kan spille inn i utformingen av de norske bokstavene siden de alfabetiske skriftegnene i norsk og arabisk er svært ulike. Det kan naturligvis tenkes at bokstavvariantparene *F/f*, *P/p* og *T/t* oppleves som like for arabisktalende. Men hvis dette er en medvirkende årsak til sammenblanding av disse bokstavvariantene, burde også andre formlike varianter av bokstaver blandes i større grad, for eksempel *I/i*, *M/m*, *O/o*, *S/s*, *U/u*, *V/v*, og *Y/y*. Jeg har med andre ord ingen enstydig forklaring på hvorfor varianter av bokstavene *f*, *p* og *t* blandes oftere enn andre bokstaver.

Det kan tenkes at regelverket for bruk av stor bokstav i norsk kan virke forvirrende for arabisktalende elever. Selv om det oppfattes som selvfølgelig for nordmenn at stor bokstav brukes i proprier og i oppstart av setninger, er ikke dette nødvendigvis logisk for elever med arabisk som morsmål siden dette ikke forekommer i arabisk. Dermed kan en kanskje få en overgeneralisering av norske regler for bruk av store bokstaver, for eksempel at elevene overfører regelen om stor bokstav i proprier til å også gjelde ord eleven oppfatter som spesielt viktige i en setning. Siden jeg ikke har snakket med informantene blir dette bare en hypotese, men det er likevel en rimelig tanke når en finner setninger som "*Du har sjansen å **Ri** camel.*" (7), "*om sommeren er mye varme, på høsten **Atmosfæren** er mid.*" (8), "*så gikk vi til **Stranden** til å se fyrverker*" (30) og "*i fritida **Liker** jeg å være hjemme og slappe av.*" (58). Elevene bruker stor bokstav i ordene *ri*, *atmosfæren*, *stranden* og *liker*, ord som bærer mye av setningenes innhold, men viser samtidig at de kan de små bokstavene i ordene *har* (7), *varme* (8), *så* og *se* (30) og *slappe* (58). Jeg skulle gjerne visst hva som er årsaken til at noen ord markeres med stor bokstav selv om eleven mestrer både liten og stor variant av den aktuelle bokstaven. I framtidig språkopplæring for elever med arabisk som morsmål vil jeg være oppmerksom på dette, og forhåpentligvis få mer innsikt i potensielle årsaker.

6.1.2. Manglende og uriktig tegnsetting

Jeg har tidligere nevnt at en bruker diakritiske tegn i arabisk, for eksempel for å markere kortvokaler eller at en konsonant ikke etterfølges av vokal. Slike diakritiske tegn kan ikke sammenlignes med det en forbinder med tegnsetting i norsk. Mens tegn i norsk brukes for å dele opp, sideordne eller avslutte setninger, brukes ingen form for slike skilletegn i arabisk. Nordmenn vil etter all sannsynlighet oppleve tekster som tunge å lese dersom en tar bort store bokstaver og tegnsetting. For arabisktalende faller det derimot naturlig å lese løpende tekst uten tegnsetting. Med kunnskap om denne vesentlige forskjellen innen tegnsetting, forventet jeg å finne en del feil i elevtekstene, særlig i form av manglende tegnsetting. Jeg ble likevel overrasket over det store omfanget av mangelfull, overflødig eller uriktig tegnsetting i 80 % av elevtekstene (vedlegg 8.2.). Da har jeg ikke regnet med tilfeller der det brukes ord i stedet for tegn, for eksempel som i setningen "*Det er vanlig å ha ris med fårekjøtt med salat og joghurt.*" (49) hvor preposisjonen *med* brukes i stedet for komma.

Feil knyttet til punktum forekommer i 41 % av elevtekstene. I mange av setningene handler det om mangel på punktum ved setningsslutt, slik som i setningene "*alle folk koser seg og glde for andre*" (83) og "*Etter en stund sto reven og løpte etter ungen og la seg på vei ham fortelling re ikke ute*" (85), "*om kvelden ser jeg på filmer, og sport*" (98). Et fåtall av tilfellene handler også om at punktum brukes for komma, slik som i setningene "*I videregående skole også hvis du har god karakterer du kan gå til universitetet eller hvis du fikk mindre karakterer du skal gå til instituttet*" (93). I noen av tekstene legges det til punktum før konjunksjonen og, slik som i setningene "*om sommeren er mye varme, på høsten Atmosfæren er mid. og lit regn.*" (8), "*I dag er Mandag. og jeg har på skole.*" (59) og "*Jeg ser to mannen drikker kaffe. og en annen mann sjekker på mobil.*" (80). I noen av elevtekstene er det stor mangel på tegnsetting generelt, slik som i setningene "*Hvis vi hadd jobbet i mit hjemland vi kan snakke med resturand og serviter matt til jobb det er vannlig i Syria og noen kommer til jobb med sandwich med brod annerledes i Norge arabisk brod og det er veldig godt smake.*" (75). Majoriteten av feilene tilknyttet punktum handler om utelatelse av skilletegn i og mellom setninger. I noen tilfeller kan det også ha andre årsaker, som i setningen "*Jeg feiret nyttår i 31 desember med armensk venner fra Syria og Hellas.*" (27) hvor eleven utelater punktum etter dato. I mange av elevtekstene er det flere typer feil knyttet til punktum, noe setningen "*for å besøke min venn Det var fint vær, og koste meg mye i flyen Jeg vart i Helsinki til 28 desember.*" (36) viser på en god måte. Setninger med sammensatt problematikk tilknyttet tegnsetting forekommer i mange elevtekster. Jeg finner det rimelig å påstå at feil tilknyttet punktum handler om at elevene ikke bruker skilletegn i arabisk slik vi gjør i norsk. Når de ikke

bruker punktum eller andre skilletegn i morsmålet, er det forståelig at de heller ikke gjør det når de skal lære andre språk. Årsakene til de ulike feiltypene tilknyttet punktum, handler mer om språklige forhold i norsk som punktum ved setningslutt, etter dato eller ved forkortelser. Sistnevnte er riktignok ikke gjennomført i norsk siden vi for eksempel bruker punktum etter forkortelsen *kl.* for *klokka*, men ikke i *kg* for *kilogram*.

Jeg viste tidligere hvordan ulike feil tilknyttet punktum forekommer i samme setning, noe som også gjelder for feil tilknyttet komma. For eksempel i setningen "*De sitter sammen på hagen, faren passet på barnet **hans**, jeg tror han er god **men** han må litt forsiktig.*" (25) der det brukes komma for punktum og mangler komma før konjunksjonen *men*. Et annet eksempel er setningen "*Jeg ser at det er en **stor svart** høytaler, og noen spiller musikk og de **danser**, Det er to damer som står bak sofaen og de snakker sammen.*" (12) der det mangler komma ved oppramsing og brukes komma for punktum. Jeg antar manglende, uriktig og overflødig tegnsetting knyttet til komma også kan legges til at en ikke bruker skilletegn i arabisk, men her spiller nok også kompliserte kommaregler i norsk en rolle, noe jeg kommer tilbake til senere.

Under analyse av elevtekstene differensierte jeg på mangel av tegn, sammenblanding av tegn og tegn som legges uriktig til. Som jeg problematiserte under metode tidligere i oppgaven, ble det vanskelig å differensiere dette ved kategorisering av feil siden en slik differensiering innebærer at feil kan bli registrert i flere kategorier. Jeg gjorde likevel et unntak for tilfeller der komma brukes for punktum, siden dette forekommer i 26 % av elevtekstene og er en viktig del kommafeil som forekommer i 55 % av tekstene (vedlegg 8.2.). Setningen "*til venstre ser jeg Gustav holder tallerken og forsyner seg av den store gryten . og Biniam venter på **ham**, midt på bildet ser jeg Hawa og Marek danse sammen med jenta til Yousef.*" (13) er med andre ord først og fremst kategorisert som en kommafeil, deretter er det i tillegg kategorisert som bruk av komma for punktum. Jeg er litt usikker på hvorfor elevene bruker komma for punktum, utover at høyfrekvente feil tilknyttet tegnsetting i elevtekstene viser at elevene har mangelfull ortografisk kompetanse. Det er sjelden elevene bruker punktum som komma, selv om det forekommer i noen få setninger som for eksempel "*Sleger **Hei. hei**. Trenger dere **hjlPe** ellr bara sjekk lett*" (53). Mest nærliggende er det å anta at elevene ikke enda identifiserer hva som er slutten på en setning, og dermed har overforbruk av komma for punktum. Årsaken til hypotesen om at elevene bruker komma for punktum fordi de ikke skiller setninger fra hverandre, styrkes av tydelig overforbruk av komma i elevtekstene som i setningene "*Noen spiser **mat**, noen drikker **brus**, også det er en gammel **mann**, han har **briller**, og han serverer mat til andre.*" (12), "*Hilde er ei dama og har to **jenter**, hun har invetert meg og hens bror som*

bor i Oslo, og han heter **Magne**, vi satt sammen og spiste middagen." (28) og "Vi har tre måltider, frokost, lunsj, og dinner." (71).

I elevtekstene er det også feil knyttet til manglende bruk av komma, for eksempel før konjunksjonen *men* og ved oppramsing, slik som i setningene "Etter klokka 5 spiser folk ikke, og stopper og spise i **Norge men** I Syria har vi ikke problem." (69), "I Norge kommer ansatt til jobb med mat pakke og ikke vanlig å spise varm mat hver **dag men** i Syria det er vannlig å spise mang forskjellig retter og varm mat" (75) og "Jeg kan si at barna mine veldig flinkere til å snakke **a** skrive å prate med andre folk enn jeg og (sensurert)." (9). Kommaregler i norsk er avanserte og noe jeg erfaringsmessig vet at også norske elever strever med. Basert på funn i elevtekstene er det fornuftig å differensiere hvordan komma brukes i norsk og arbeide med enkle kommaregler som for eksempel komma ved oppramsing eller komma før *men*. Når elevene er mer modne for det, kan en eventuelt modellere og arbeide med mer avansert bruk av komma, for eksempel komma etter innskutte leddsetninger eller etter leddsetninger som står først i helsetninger.

I elevtekstene brukes det sjelden tegn utover punktum og komma. Jeg antar den lavfrekvente forekomsten av øvrige tegn enten skyldes at elevenes tekstoppgaver ikke legger opp til bruk av slike tegn, eller at elevens språklige nivå ligger på enkel setningsoppbygging og at bruk av øvrige tegn ikke faller naturlig. Det bør også nevnes at en del av elevtekstene er så enkle oppbygd at en ikke får sett hvorvidt eleven mestrer tegnsetting utover punktum og komma. Basert på den store andelen elever som viser utfordringer tilknyttet punktum og komma, er det likevel rimelig å anta at også øvrige tegn kan være en utfordring for elevene. På den andre siden kan det tenkes at elevene har en større forståelse for tegnsetting i norsk når de lærer å bruke de øvrige tegnene, og dermed vil ha færre feil i avansert tegnsetting fordi de er på et høyere nivå i mellomspråket.

Jeg har funnet noe feil knyttet til bindestrek (7 %), replikkstrek (4 %), kolon (4 %), spørsmålstegn (4 %), utropstegn (1 %) og asterisk (1 %) slik vedlegg 8.2. viser. Det er vanskelig å trekke noen slutninger angående feil i øvrig tegnsetting basert på lavfrekvente funn siden det er lite bruk av øvrige tegn i elevtekstene. Jeg vil likevel trekke fram noen eksempler fra elevtekstene for å illustrere problematikken, og dele noen hypoteser basert funn, egne erfaringer og forskjeller mellom norsk og arabisk der det lar seg gjøre. Basert på kjennskap til hvordan norskopplæringen ofte legges opp for minoritetsspråklige elever, har jeg noen hypoteser om hvorfor slike feil kan oppstå.

Når det gjelder mangel på spørsmålstegn i elevtekstene kan det tenkes at elevene i større grad er vant til å svare på spørsmål framfor å trene på å selv lage spørsmålene. Blant de 100 elevtekstene jeg har analysert, er det kun én oppgave som legger opp til bruk av spørsmål i form av dialog mellom en selger og en som skal kjøpe en genser. Denne oppgaven er besvart av 4 elever og alle elevene har flere tilfeller der det utelates spørsmålstegn etter spørsmål, som i spørsmålene "*Jonas Unnkyld. Hva koster denne jakke*" (53), "**: Hvilken farge vil du ha*" (54), "*Butikkmedarbeideren: Velkommen vil du hjelp*" (55) og "*selger: Hei vil du ha hjelp*". Det må også legges til at elevene bruker spørsmålstegn etter noen få av spørsmålene, for eksempel i spørsmålene "*Sleger Vil du ha Pose?*" (53), "**: Hei, kan Jeg hjelpe deg?*" (54), "*jonas: Hva koster den brune jakka?*" (55) og "*selger: Hvilken Farge tenger du på?*" (56). Dette viser at elevene har ortografisk kunnskap om bruk av spørsmålstegn, men at det ikke gjennomføres konsekvent i praksis. Utover de fire tekstene som er nevnt ovenfor, er det bare mangel på spørsmålstegn i én elevtekst i form av spørsmålet "*Hva gjorde du i juleferien .*" (46), og bruk av spørsmålstegn i én elevtekst i spørsmålet "*Kjære mamma Hvordan har du det ?*" (10). Dette forteller meg at elevene trenger å arbeide mer med å lage spørsmål og ikke bare besvare spørsmål.

Setningene fra elevtekst 53-56 ovenfor, dialog mellom selger og kunde, viser også mangel på replikkstrek. I tekst 53 er det i tillegg mangel på kolon etter replikkinnehaver mens det i tekst 54 brukes asterisk i stedet for replikkinnehaverens navn. Det er mange måter å markere replikker på og det kan virke forvirrende for elevene om en viser alle metodene, særlig siden tegnsetting allerede er en stor utfordring for elevene. Det kan derfor være fornuftig å bestemme seg for en av måtene og bruke denne konsekvent. Feil knyttet til kolon forekommer også i forbindelse med klokkeslett som i setningene "*Vi spiser lunsj KloKka: 3 til 5 men i Norge spiser lunsj KloKka 11.*" (77). "*Jeg våkner kl: 11, og drikker kaffe, og spiser mat.*" (98). Dette kan kanskje handle om digitale klokkeslett som kan skrives som 11:00, og at elevene har overført denne skrivemåten til å også gjeldet ordet *klokka*. Utropstegn brukes bare uriktig i én elevtekst, i form av ekstra utropstegn i setningen "*Hei mamma !!*" (95). I uformelle skriftsituasjoner som SMS eller sosiale medier, er det ikke uvanlig å legge til ekstra tegn for å markere utrop eller spørsmål, noe jeg regner med gjør seg gjeldende i dette tilfellet.

Med unntak av feil knyttet til punktum og komma, forekommer feil tilknyttet bindestrek noe oftere enn øvrige tegn. Årsaken ser ut til å være sammensatt. I følgende setning ser det ut som om bindestrek handler om å knytte sammen to ord: "*I Syria har mange fjorder, mange innsjøer, mange elver, dalen, Falls og arkologiske - områder.*" (8). Senere i tekst 8 kommer setningen "*Alle beboere besøker og nyter områdene - på egen måte.*" hvor ser ut som om

eleven har forsøkt å legge til innskutt informasjon ved å bruke bindestrek framfor komma. Noen av feilene knyttet til bindestrek handler om lånord eller forkortelser som i "*lap-topen*" (23) og "*PC-*" (24). Initialordet *pc* framstår som utfordrende i noen av elevtekstene, for eksempel i setningene "*Han snakker i mobiltelefonen menes han har sønnen og p.c-en. Sønnen setter på brystet til faren sin, og p.c-en er på barnevognen.*" (22) hvor eleven skriver ordet feil på to ulike måter. Initialord skal skrives med bindestrek før eventuelle bøyningssendelser, som i *PC-en* eller *pc-en*.

Et annet eksempel på ukonsekvent tegnsetting er elevtekst 51 der det brukes både punktum og kolon for å gjengi klokkeslett som i setningene "*jeg spiser Frokost klokke 08.00.*" og "*21:00 jeg spiser kveldsmat og jeg legger meg kl: 22:30.*". På grunn av nye regler (Språkrådet, 2014) kan en bruke både punktum og kolon ved klokkeslett, men en bør være konsekvent i bruken av format og ikke blande sammen ulike tallformat i samme tekst. Basert på erfaring og observasjoner i elevtekstene, tror jeg det er fornuftig av lærere å være observante på initialord, forkortelser, lånord eller andre ord i norsk som ortografisk skiller seg litt ut. Mangel på punktum etter forkortelsen *kl* i setninger som "*det var fint alle nordeman koset seg med fyrverkeri ute Fra kl 11 til 13 min det fint .*" (46) og "*på helgen skal Jeg våkne kl 9.*" (66) er et eksempel som bygger opp om dette.

Den siste formen for feil tilknyttet bindestrek handler om bruk av bindestrek før alle setninger i sammenhengende tekster. Dette forekommer i 4 % av elevtekstene, med setninger som "*-vi har laget mye forsjalig god mat, som vi har spiset i julefasten.*" (37), "*-Bryllup er en fest når noen gifter seg, og jeg skal fortelle (kopi) om tradisjoner som vi ha om bryllup i mitt hjemland.*" (49), "*-Noen ganger liker jeg å drikker kaffe.*" (79) og "*-og så kommer jeg til å være hjemme om 10 år.*" (89). Jeg er litt usikker på hvorfor elevene bruker bindestrek før setninger på denne måten, men kanskje kan det skyldes at elevene er vant til å besvare spørsmål skriftlig på denne måten og dermed overfører skrivemåten til når de skal svare med en sammenhengende tekst på en skriveoppgave. Det bør også nevnes at jeg har funnet riktig bruk av bindestrek i 5 % av elevtekstene, i ordene "*Sør-Norge*" (4), "*20°-30°*" (6), "*t-skjorte*" (14), "*PC-skjermen*" (23), "*PC-en*" (26) og "*Nord-Norge*" (95).

Det er rimelig å anta at elevene har arbeidet en del med tegnsetting i norsk, siden lærerne etter all sannsynlighet vet at dette er utfordrende for arabisktalende elever. Likevel ser det ut til å være en stor utfordring for elevene. Jeg regner med dette i stor grad skyldes at tegnsetting ikke faller naturlig for elevene siden dette ikke forekommer i arabisk, og at denne ulikheten mellom språkene gjør seg gjeldende også etter at elevene har fått ortografisk kunnskap om når og hvordan ulike tegn skal brukes i norsk. Med andre ord tror jeg det er

viktig at en har kontinuerlig fokus på tegnsetting i norskopplæringen til arabisktalende elever for å styrke deres ortografiske kompetanse og legge til rette for at kompetansen blir en automatisert ferdighet. Gjennom strukturert arbeid med tegnsetting vil elevenes ortografiske bevissthet videreutvikles slik at elevene på sikt vil ha en større forståelse for når og hvordan punktum skal brukes i norske setninger. Slik jeg ser det kan både riktig, uriktig og manglende bruk av tegnsetting brukes positivt i elevenes norskopplæring gjennom læringsstøttende samtaler, både med den enkelte elev og i større grupper. Jeg vil gjerne bruke setningen "*Det var hyggelig å være hjemme i mange dager på en ferie til jul, slik at det kan jeg ha hvil, så kan jeg studere mer norsk, fordi jeg har ingen valg, å være eller ikke være, det er min vei, jeg har ikke tid for å spille og tida flyr, liksom sier folk.*" (45) som et eksempel. Her viser eleven kunnskap om bruk av stor bokstav i oppstart av setninger og punktum i slutten av setninger. Samtalen kan da handle om hvorfor dette er riktig. Eleven har i tillegg overforbruk av komma og utelatelse av punktum flere steder. Gjennom læringsstøttende samtaler kan en snakke med elevene om hvor dette forekommer i teksten og hvorfor det blir feil i disse sammenhengene. Hva er forskjellen på komma og punktum, og når skal vi bruke hva? Siden kommaregler i norsk er avanserte, vil elevene mest sannsynlig ha ulike oppfatninger av hvor komma bør byttes ut med punktum. Dermed får en gode refleksjonssamtaler hvor en både får trening i muntlig norsk og legger til rette for at elevene får videreutviklet sin metaspråklige kompetanse.

Avslutningsvis vil jeg trekke fram et spesielt funn som indirekte handler om tegnsetting. 21 av tekstene er som tidligere nevnt skrevet på data. I 11 av disse tekstene brukes mellomrom både før og etter tegn, som i "*Vi snakket **sammen**, **lagde** spesielt mat og danset.*" (41) og "*Det var kjempe **bra**. **vi** besøkte en norsk familie og spiste julemat **sammen** ."* (47). Jeg har også funnet et eksempel der det legges til mellomrom før spørsmålsteget, i form av spørsmålet "*Hvordan har du **det** ?*" (10). I noen av de dataskrevne tekstene brukes ikke mellomrom i det hele tatt, slik som i setningene "*Noen Jeg feiret i julen med familien **min**. **Vi** reiset til oslo og besøket onkelen **min**. **Vi** gikk på ski og koselig **oss**. **Vi** kjøpet mange julegaver og pakket alle **gaver**. **på** siste dag i fjor vi forberedte en fest på nyttår og feiret i hjemme.*" (42). Det er vanskelig å vurdere om mangel på mellomrom i forbindelse med tegnsetting også forekommer i de håndskrevne tekstene. Basert på at det legges til mellomrom uriktig før tegnsetting i over halvparten av de dataskrevne tekstene, antar jeg likevel feilen kan være høyfrekvent når arabisktalende skal skrive norsk på data. Jeg regner med årsaken til at elevene legger mellomrom uriktig til i forbindelse med tegnsetting, skyldes mangler i deres digitale kompetanse. Årsaken til denne mangelen kan kanskje være at en i opplæringen har mer fokus på å gi elevene praktiske ferdigheter innen digital kompetanse framfor tekniske ferdigheter. For

eksempel kan det oppleves som mer hensiktsmessig å lære elevene hvordan de skal bruke nettbank framfor når en skal ha eller ikke skal ha mellomrom før tegnsetting. Siden bruk av mellomrom er en automatisert ferdighet hos mange nordmenn, skiller elevenes tekster seg negativt ut når mellomrom brukes uriktig. For å løfte kvaliteten i elevenes tekster, kan det derfor være fornuftig å fokusere på mellomrom og riktig tegnsetting når de skriver på data.

6.1.3. Oppsummering ortografi og tegnsetting

Det forekommer feil knyttet til tegnsetting i 80 % av elevtekstene. Uavhengig av hvilket tegn det gjelder, kan utelatelse av tegn, overflødige tegn og sammenblanding av tegn skyldes at en ikke bruker skilletegn eller annen tegnsetting i arabisk slik vi gjør i norsk. Mangelfull ortografisk og syntaktisk kompetanse i norsk hos elevene, kan også være en årsak til at elevene ikke klarer å skille setninger fra hverandre og dermed heller ikke hvor det er naturlig å sette punktum. Dette kan være en forklaring på hvorfor det er feil knyttet til punktum i 41 % av elevtekstene, særlig i form av utelatelse av punktum. I 26 % av elevtekstene brukes det også komma der det bør være punktum, noe som viser at elevene har utfordringer med å identifisere hva som utgjør setninger og leddsetninger. Feil knyttet til komma i 55 % av elevtekstene kan i tillegg skyldes avanserte kommaregler i norsk. Noen kommafeil handler også om uriktig bruk av komma før konjunksjonen *og*, samt manglende komma ved oppramsing og før konjunksjonen *men*. Øvrige tegn brukes i liten grad av elevene og viser at elevene enten ikke har god kjennskap til øvrige tegn, at elevenes nåværende nivå i mellomspråket er for lavt til at det faller naturlig å bruke øvrige tegn eller at oppgavetekstene ikke legger til rette for bruk av øvrige tegn.

Det er sammenblanding av stor og liten bokstav i 73 % av elevtekstene. I 58 % av elevtekstene mangler det stor bokstav etter punktum, noe som antakeligvis skyldes at en i arabisk ikke avslutter setninger med skilletegn slik vi gjør i norsk, og heller ikke markerer oppstart av setninger med stor bokstav. I 23 % av elevtekstene mangler det stor bokstav i proprier, noe som antakeligvis skyldes at første bokstav i proprier ikke markeres i arabisk slik som i norsk. Noen av elevene bruker også stor bokstav i ord som har stor bokstav i engelsk, for eksempel navn på måneder og pronomenet *jeg*. Utover dette er det sammenblanding av bokstavvarianter i 41 % av elevtekstene som ikke kan forklares med noe av det ovennevnte. Dette handler om konsekvent bruk av stor bokstav for liten bokstav uavhengig av bokstavenes plassering i ord, og gjelder særlig bokstavene *f*, *p* og *t*. Denne sammenblandingen skyldes sannsynligvis mangelfull ortografisk kompetanse hos elevene i forhold til bokstavenes forside. I tilfeller der stor bokstav kun brukes for liten bokstav i oppstarten av noen ord, men

riktig i midten eller slutten av ord, kan det også handle om en overgeneralisering av regler i norsk som at viktige ord i en setning kan markeres med stor bokstav slik en gjør ved *proprier*.

6.2. Fonologi

I tabell 4.1. ble det arabiske alfabetet presentert med bokstavnavn i arabisk, alfabetiske tegn i arabisk og bokstaven det tilsvarer i norsk. Arabiske bokstaver uten paralleller i norsk ble gjengitt med fonetisk skrift. Gjennom oppgaven har det også blitt trukket fram arabiske ord for å illustrere eller forklare språkforhold i arabisk. Romanisering av arabiske ord kan være utfordrende siden det fonologiske inventaret varierer mellom ulike språk. Jeg regner med dette forklarer hvorfor romanisering av arabiske ord i daglig skriftspråk, for eksempel på sosiale medier, gjøres forskjellig. Noen bruker tall for enkelte konsonanter, noen lar dialekten styre hvordan de skriver ordet, altså en form for lydering, mens andre bruker IPA-alfabetet. Dermed får en flere varianter for ord i det dagligdagse skriftspråket, som for eksempel *habibi* og *7abibi* for «*min kjære*». Selv om noen av årsakene til ulik romanisering av arabiske ord ligger på individnivå, kan ulik romanisering også skyldes ulikheter i foneminventaret i både arabiske dialekter og mellom arabisk og målspråket ordene skal brukes i.

På lik linje med at det kan være utfordrende å transkribere arabiske ord med latinske bokstaver, kan det på grunn av forskjeller i foneminventaret mellom norsk og arabisk være utfordrende for arabisktalende å bruke latinske bokstaver til å skrive det de hører i norsk. Arabisk har et større konsonantinventar enn norsk med 28 konsonanter mot 20 i norsk, mens norsk har et større vokalinventar enn arabisk med 9 vokaler mot 3 i arabisk. Arabiske dialekter har flere vokallyder enn MSA, men fremdeles færre enn norsk. Med andre ord finnes det norske språklyder som er fremmede for elever med arabisk som morsmål, samtidig som elevene også har arabiske språklyder som er fremmede i norsk. Min umiddelbare tanke var at det ikke er en stor utfordring for elevene å gå fra flere til færre konsonanter, men en slik antakelse er ikke nødvendigvis riktig. Det kan for eksempel tenkes at elevene i forsøk på å dekke ukjente lyder i norsk vil legge til bokstaver basert på det fonologiske inventaret i morsmålet. Kunnskap om fonetiske ulikheter tilknyttet vokal- og konsonantinventaret i norsk og arabisk kombinert med min erfaring med arabisktalende elever, gjorde at jeg i forkant av oppgaven forventet at elevenes største utfordring med de norske bokstavene ville være sammenkobling av grafem og fonem i ord og setninger.

Før jeg ser nærmere på funn knyttet til fonologi i elevtekstene, vil jeg presisere at noen funn har vært vanskelige å kategorisere. For eksempel hvorvidt utelatelse av bokstaver skyldes

skrivefeil eller mangelfull fonologisk bevissthet hos elevene ved at de ikke hører lyden i ordet og dermed utelater bokstaver. Når en forholder seg til skriftlig materiale er det vanskelig å avgjøre om funn handler om ortografi eller fonologi, for eksempel i ord som *fyrvelkelig* (28, fyrverkeri) og *benynne* (58, begynne). Dette kan handle om assimilasjon i form av lyder som påvirker hverandre når eleven hører ordet inni seg, og deretter gir seg utslag i fonologisk forenkling når eleven skriver ordet. Uten interaksjon med feltet, kan jeg likevel ikke vite dette med sikkerhet. Noen elever skriver også ordet feil et sted i teksten, og så korrekt et annet sted. For eksempel i setningene "*I Norge bor jeg med familie min. og den fammlie Koune og 3 barn.*" (62). Min erfaring er at ukonsekvent skrivemåte av ord er vanlig for elever med norsk som andrespråk, og at det som regel skyldes mangelfull fonologisk og ortografisk bevissthet.

Utfordringen med å skille mellom ortografiske og fonologiske årsaker til feilstavede ord ble løftet fram under metode. Der konkluderte jeg med at alle feil kategoriseres under fonologi, også de jeg antar skyldes mangelfull ortografisk kompetanse hos elevene eller tidligere nevnte performansefeil. Årsaken til dette er først og fremst kompleksiteten med å kategorisere feilstavede ord innen ortografi og fonologi, men også fordi det er rimelig å anta at mye av sammenblandingen av bokstaver skyldes fonologiske ulikheter mellom norsk og arabisk.

6.2.1. Konsonanter

Mange av de arabiske grafemene har fonemer vi kan kjenne igjen i norsk slik tabell 4.1. i teoridelen viser. Bokstavene *ha*, *sad*, *dad*, *emfatisk ta*, *zain*, *ajin*, *ghain* og *qaf* kan ikke overføres direkte til engelsk (Schulz, 2004, s. 2) eller norsk. *Ajin* er en stemt strupelyd som er svært fremmed i norsk, som i ordet '*arab* (araber) hvor konsonanten står som første bokstav (Mejdell, 1978, s. 31). Mens *ajin* ikke har en tydelig parallell i norsk, kan *ghain* delvis minne om sørlandsk skarre- /r/. Bokstaven *jim* har flere fonemer, hvor fonemet /ʒ/ som *j* i franske *jour* (dag) kan minne om /ʃ/ (sj-lyd) i norsk. Fonemet /dʒ/ (dj-lyd) har en delvis parallell i ord som *djevel* og *djerv* i vestnorske dialekter. Utover dette finner jeg ingen gode fonologiske paralleller mellom fonemer i norsk og fonemer til de arabiske konsonantene *tha*, *dhal* og *kha*. I norsk kan fonemet /ç/ by på utfordringer for elever med arabisk som morsmål, siden det er et markert trekk og en fremmed språklyd for elevene. En kan også forvente utfordringer med å skille de stemte plosivene /b/, /d/, /g/ fra de ustemte plosivene /p/, /t/, /k/ samt stemt frikativ /v/ og ustemt frikativ /f/. Disse utfordringene drøftes og knyttes til funn i elevtekstene under hver sine delkapitler senere i oppgaven. Mejdell (1990, s. 69) trekker fram at de norske konsonantene *p* og *v* mangler i arabisk, det samme gjelder for *g* (med unntak av egyptisk dialekt), fonemet /ŋ/ (ng-lyd) og retroflekse fonemer. Det er også verdt å nevne at selv om de

arabiske dialektene i stor grad har samme konsonantrepertoar, kan uttalen av enkeltfonemer være ulike. For eksempel kan den arabiske bokstaven *qaf* i ulike dialekter realiseres fonologisk som *q*, *g* og *ʔ* (glottal stopp) (Mejdell, 1990, s. 69). De fonologiske forskjellene er likevel for få eller for små til at jeg ser for meg at det vil gi store fonologiske utslag i norsk som målspråk.

6.2.1.1. Ekstra konsonanter i ord

Konsonanter legges til uriktig i 27 % av elevtekstene (vedlegg 8.6.). Det er rimelig å anta at forskjeller innen fonologi og særlig språklydinventaret i norsk og arabisk kan være en medvirkende årsak til dette. Forklaringen ser likevel ut til å være mer sammensatt, for eksempel brukes det dobbelt konsonant for enkel konsonant i 17 % av elevtekstene. Denne problematikken handler mer om vokallengder i norsk, noe jeg kommer tilbake til senere i oppgaven. Hvis en ser bort fra ord der det legges til dobbelt konsonant for enkelt konsonant, står en igjen med konsonanter som legges til uten åpenbar årsak i 12 % av elevtekstene. I disse tekstene ser jeg at konsonantene *r* (4 ganger) og *t* (3 ganger) legges til noe hyppigere enn andre konsonanter, men det er vanskelig å trekke konklusjoner på et så lite grunnlag.

Opgavens begrensede omfang gir ikke rom for å drøfte alle funn i elevtekstene og fokuserer derfor på høyfrekvente funn slik jeg har forklart tidligere. Jeg vil likevel gjøre et unntak for konsonanter som legges til i ord og forsøke å differensiere mellom alle funn i et forsøk på å finne potensielle forklaringer også ved lavfrekvente funn. Dette gjøres for å illustrere at elevenes feil i norsk ofte skyldes flere faktorer i både norsk og arabisk. Ved alle høyfrekvente funn som drøftes senere i oppgaven, er det viktig å presisere at selv om jeg trekker fram sannsynlige hovedårsaker til feil, er forklaringen ofte også sammensatt av årsaker som er mindre tydelige, for eksempel i individet eller i konteksten. For å sikre språkutvikling hos hver enkelt elev er det, i tillegg til den overordnede språkopplæringen en legger opp til for hele elevgruppen, derfor viktig å ta utgangspunkt i elevenes mellomspråksnivå og konkrete feil som forekommer hos elevene.

Det første språket jeg tenkte på da jeg så ordet "*roktober*" (61, oktober) var tyrkisk og konsonantharmoni, selv om det er lite sannsynlig at siste lyd i ordet skal være årsaken til at konsonanten *r* legges til foran i ordet. Det står i teksten at eleven kommer fra Syria og det legges ikke til verken *r* eller andre konsonanter i ord i resten av teksten. Med andre ord kan det være en performansefeil, samtidig finner jeg det interessant at det settes inn en konsonant foran et ord som begynner med vokal. Årsaken til dette er at ord i arabisk begynner med konsonanter, noe som blant annet løses ved å la vokaler bære hamza i oppstart av ord slik jeg beskrev i teoridelen. I ordene "*invirterer*" (49, inviterer) og "*Fotball klam*" (67, fotballkamp)

påvirker sannsynligvis eksisterende konsonanter elevenes oppfattelse av ordets fonologiske og ortografiske form. Kanskje gjelder dette også for ordet *non* (53, noe). Samtidig kan ordet *non* handle om at eleven overfører stavelsesstruktur for arabiske ord, siden to påfølgende vokaler ikke forekommer i arabisk (Mejdell, 1990, s. 69f). Når eleven opplever at to vokaler kommer etter hverandre som i ordet *noe*, settes det i stedet inn en konsonant. Jeg har tidligere sett varianten *none* for *noen* hos elever med arabisk som morsmål, både muntlig og skriftlig. I slike tilfeller virket det som om elevene forsøkte å balansere ordet og få det til å flyte bedre fonologisk. Dette gjør seg nok likevel mer gjeldende for vokaler som settes uriktig inn i ord, noe jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

At elevene legger til trippel konsonant i ordene *vennner* (44) og *kjampppi* (60) er jeg relativt sikker på er performansefeil. Tekst 44 er skrevet på data og eleven kan ha holdt inne tasten for lenge eller trykket en gang for mye. Tekst 60 er derimot skrevet for hånd, altså kan det også være en bevisst handling å legge til trippel konsonant. Hvis denne antakelsen stemmer, kan det tenkes at eleven ønsker å framheve ordet *kjempe* i setningen "*Jeg **kjampppi** glad i norge og Jeg elsker dette lanne.*" (60) fordi det ligger mye følelser bak ordet. Dermed blir det en slags overgeneralisering av norske regler for dobbelt konsonant. Ordet *joghurt* (49) skyldes nok en sammenblanding av det engelske ordet *yoghurt* og det fornorskede ordet *jogurt*. Begge deler er godkjent i norsk, men en kan ikke kombinere skrivemåtene slik eleven gjør. Ordet *gjente* (63, jente) handler kanskje om at den arabiske konsonanten *jim* realiseres gjennom flere språklyder, altså en overføring fra arabisk. Ordet *fyrverkelig* (28, fyrverkeri) kan skyldes at eleven ikke har klart å lytte ut fonemet for bokstaven *r*, men oppfattet lyden som *l*. Det kan også være en overgeneralisering fra ordet *merkelig* som er ortografisk likt elevenes feilskrevde ord. I ordene *spilter* (19, spiller) og *pusster* (79, pusser) legges konsonanten *t* til i forbindelse med dobbelt konsonant. Jeg er litt usikker på årsaken til feil i disse ordene, og har heller ingen god forklaring på de resterende feilene *vært* (11, vær), *glader* (19, glade), og *hvar* (56, hva). Få og spredte funn gjør at refleksjonene kun blir stående som hypoteser, men det illustrerer godt kompleksiteten bak feil i norsk som målspråk og verdien av å gå i dybden for å få innsikt i elevenes mellomspråk. Min erfaring er at det er lettere å legge til rette for videreutvikling av elevenes språklige kompetanse når jeg har god innsikt i hva de mestrer, hva de ikke mestrer og sannsynlige årsaker til hvorfor de ikke mestrer.

6.2.1.2. Stavelsesstrukturene *kj*, *sj* og *skj*

Fonemet /ç/ er som tidligere nevnt et markert trekk i norsk og fremmed for elever med arabisk som morsmål. Jeg forventet derfor sammenblanding av konsonantkombinasjonene *kj*, *sj* og *skj*

i elevtekstene og så særlig for meg at elevene ville overføre fonemet /ʃ/ for den arabiske bokstaven *shin* og bruke konsonantkombinasjonen *sj* for *kj* i ord. Det er bare feil tilknyttet konsonantkombinasjonene *kj*, *sj* og *skj* i 9 % av elevtekstene (vedlegg 8.7.), noe som er overraskende lite. Jeg fant bare bruk av *sj* for *kj* i ordet *sjørte* (32) for *kjørte* mens bruk av *kj* for *sj* forekommer i *kjort* (18, skjørt) og *kjekker* (83, sjekker). I ordet *sifte* (65, skifte) kan det handle om at arabiske stavelser begynner med én konsonant slik jeg var inne på tidligere, og at eleven derfor utelater en konsonant fordi ordet begynner med to konsonanter. Feilene *jkøpe*, *unnjkyld* og *skamPeFint* i elevtekst 53 handler antakeligvis om utfordringer på individnivå og kommenteres derfor ikke nærmere her. Det mest høyfrekvente funnet i elevtekstene (5 %) er knyttet til stavelsesstrukturen *skj*. Som jeg nevnte tidligere forekommer flere enn to påfølgende konsonanter sjelden i elevenes morsmål, noe som kan føre til at elevene forenkler lengre konsonantsammensetninger i norsk. I elevtekstene forekommer dette ved at to elever skriver ordet *kanskje* som *kansje* (32, 54) og tre elever skriver ordet *forskjellig* som *forsjalig* (37), *forskellig* (69) og *forsjllig* (75).

Jeg tenkte først at forklaringen på det lavfrekvente funnet av sammenblanding av konsonantkombinasjonene *kj*, *sj* og *skj*, var at elevene i liten grad brukte ord med disse kombinasjonene. Gjennom digitalt søk i de transkriberte elevtekstene fant jeg derimot at kombinasjonene ble brukt riktig av flere elever. Konsonantkombinasjonen *kj* forekommer riktig 33 ganger i elevtekstene, *skj* 39 ganger og *sj* 41 ganger. De lavfrekvente feilene skyldes med andre ord ikke mangel på bruk av konsonantkombinasjonene i elevtekstene. De kan derimot skyldes at elevene i stor grad bruker de samme ordene, som for eksempel *kjære*, *kjenne*, *kjøpe*, *forskjell*, *kanskje* og *kjempe*. Videre ord de sannsynligvis har arbeidet kategorisk med som *kjole*, *skjørt*, *skjorte*, *sjø*, *kjøkken*, *kjøleskap* *kjøtt* og *lunsj*. En mulig forklaring på få sammenblandinger av konsonantkombinasjonene, kan med andre ord være at elevene har møtt ovennevnte ord mange nok ganger til at de har blitt automatiserte ordbilder hos elevene. Det kan derfor tenkes at en ville funnet flere sammenblandinger dersom elevene ble bedt om å bruke ord de har mindre kjennskap til. Med tanke på at norske elever har utfordringer med å distingvere mellom /ç/ og /ʃ/ i talespråket, er det også rimelig å anta at arabisktalende har større utfordring med sammenblanding av språklydene når de snakker enn det som framkommer i elevtekstene.

6.2.1.3. Sammenblanding av bokstaver: stemte og ustemte fonemer

Jeg gir ingen utfyllende beskrivelse av stemte og ustemte fonemer i norsk, men vil gjerne trekke fram noen jeg vet av erfaring blandes sammen hos arabisktalende elever, særlig i

muntlig norsk. Jeg nevnte tidligere de ustemte fonemene /p, /t/, /k/ og /f/ og de stemte fonemene /b/, /d/, /g/ og /v/. At fonemene til bokstavene *b-p*, *f-v*, *d-t* og *g-k* har fonologiske likheter, kan være årsak til sammenblanding av bokstavene *v* og *f* i ordene *skifa* (77), *levse* (77) og *vag* (96), av bokstavene *b* og *p* i ordene *brikete* (19), *brøve* (56) og *foreksambl* (76) og av bokstavene *g* og *k* i ordene *gald* (3) og *tenger* (56). Det kan også tenkes at mangel på arabiske konsonanter som tilsvarende de norske konsonantene *v*, *g* og *p* kan være en medvirkende årsak til sammenblandingen. Det som er mest interessant er likevel ikke funnene jeg har trukket fram, men snarere mangel på flere funn. Med tanke på problematikken ovenfor og at jeg vet av erfaring at elevene blander sammen stemte og ustemte lyder i norsk, ble jeg overrasket over at sammenblanding av bokstavene *b-p*, *f-v*, *d-t* og *g-k* kun forekommer i 7 % av elevtekstene (vedlegg 8.7.). I tillegg blandes andre konsonanter i 5 % av elevtekstene, men disse blir stående som mer separate feil og utdypes derfor ikke nærmere.

Jeg ser for meg at det lavfrekvente funnet av feil i elevtekstene kan skyldes at elevene støtter seg til ordbilder når de skriver, og dermed får visuell støtte i tillegg til at de auditivt "hører" ordet inni seg. Min erfaring med elever med arabisk som morsmål, er også at sammenblanding av fonemer til ovennevnte bokstaver er mer framtrødende i muntlig norsk enn i skriftlig norsk. Dette kan forklares med at det kan være utfordrende å uttale ord fonologisk korrekt selv om en har teoretisk kunnskap om stavelsesstruktur i ord, siden det ved uttale også stilles fysiologiske krav. At elevene kan koble fonemer og grafemer sammen, betyr ikke nødvendigvis at de mestrer å uttale språklydene. Hvis jeg hadde supplert oppgaven med muntlig materiale, er det derfor sannsynlig at sammenblanding av stemte fonemer til bokstavene *b*, *v*, *d* og *g* og ustemte fonemer til bokstavene *p*, *f*, *t* og *k* ville hatt en høyere frekvens.

6.2.1.4. Utelatelse av konsonanter

Jeg har tidligere beskrevet at de fleste arabiske ord kan reduseres til en trestammet rot bestående av 3 konsonanter (radikaler). Den trestammede roten *q-l-b* blir tolket som *qalb* (hjerte), mens roten *k-l-b* blir tolket som *kalb* (hund) basert på den første radikalen i ordene. Arabisktalende kan ofte tolke ordets semantiske innhold ut fra roten, altså uten at det settes inn vokaler mellom radikalene. Hvis en tar bort én av radikalene mister roten derimot sin implisitte mening og blir uforståelig. Med tanke på konsonantenes sentrale rolle i arabiske ord, hvorfor utelates konsonanter i norske ord i 41 % av elevtekstene?

Årsaken til det store omfanget av utelatelse av konsonanter i elevtekstene (vedlegg 8.6.), ser ut til å være sammensatt av blant annet mangel på dobbel konsonant (24 %) og

mangel på stumme konsonanter (13 %). At elevene utelater stumme konsonanter i ord som for eksempel *fjelle* (7), *barne* (25) og *børde* (52, bordet), kan enkelt forklares med at elevene lar være å skrive lyden fordi den ikke høres i ordet. De stumme konsonantene som utelates er *d* (3 %) i midten av ord og *t* (10 %) og *g* (2 %) i slutten av ord. Jeg regner med noe av årsaken til at disse konsonantene utelates oftere enn andre konsonanter skyldes språkforhold i norsk. Hvis en ser på stumme konsonanter i slutten av ord, er det for eksempel flere ord med stum *t* i norsk sammenlignet med andre konsonanter. Utelatelse av dobbelt konsonant handler i stor grad om vokallengder, noe jeg kommer tilbake til under *stavelsesstruktur og vokallengde* senere i oppgaven. Hvis en ser bort ifra ord der konsonanter utelates fordi de er stumme eller doble, står en igjen med 19 % av elevtekstene der konsonanter utelates uten åpenbar årsak.

For å forklare ovennevnte funn, prøvde jeg å kartlegge hvilke konsonanter som utelates og om det var noe mønster i når de ble utelatt. Jeg så bort ifra ordene *invert* (10, inviterte) og *Eette* (52, etterpå) fordi ordene mangler flere enn én bokstav, *krona* (53, kroner) og *skolla* (78, skolen) fordi de kanskje handler om feil bøyning av substantiv, og *Stokholm* (36) fordi konsonantkombinasjonen *ck* er sjelden i norsk og skyldes import fra svensk skrivemåte. Det første jeg gjorde var å se om konsonanter manglet før eller etter vokaler eller konsonanter, deretter om utelatelse forekom oftere i forbindelse med konkrete tilstøtende bokstaver. Med unntak av *r* (10 ganger) og *n* (3 ganger) utelates andre konsonanter kun i én elevtekst hver (vedlegg 8.6.). Jeg ser en liten tendens i at *r* forsvinner i kombinasjoner med andre konsonanter, som *kr* (2 %) i *vakest* (7, vakrest), *rk* (1 %) i *sTer* (31, sterk), *rs* i *noskkurs* (59, norskkurs) og *nosskkurs* (60 norskkurs) og *rt* (2 %) i *dyreater* (4, dyrearter) og *vakkert* (24, vakkert). Retrofleks er et markert trekk i norske dialekter uten skarre- /r/ (Kulbrandstad, 2005, s. 52). Siden informantene er bosatt i Agder og et område med utbredt skarre- /r/, er det lite sannsynlig at det handler om utfordringer tilknyttet retrofleks. Jeg tror derimot årsaken til feilene handler om artikulasjonssted for konsonanten *r*, siden fonemet for bokstaven er uvular, altså uttales dypere i halsen enn /k/, /f/ og /s/ som er henholdsvis velar, labiodental og alveolar. Med andre ord antar jeg feil i ordene ovenfor først og fremst skyldes forenkling av ordenes fonologiske struktur.

Det kan også tenkes at noe kan forklares med forhold i arabisk. I arabisk begynner enhver stavelse med én konsonant, noe som innebærer at konsonantsekvenser i framlyd i norske ord som *st* i *sterk* kan være utfordrende (Mejdell, 1990, s. 70). Feilene ovenfor gjelder ikke framlyd, men ordenes midt- eller sluttfelt. Det kan likevel tenkes at stavelsesstrukturen med én konsonant som innleder stavelser i arabisk, kan være en medvirkende årsak til at konsonanter utelates i ord hvor utelatt konsonant opprinnelig har én eller flere tilstøtende

konsonanter. Ordet *norskkurs* har for eksempel en fremmed stavelsesstruktur for arabisktalende, siden konsonantopphopping som "rskk" ikke forekommer i arabisk. At det er et sammensatt ord hjelper heller ikke når en tar med i betraktning at en ikke setter sammen ord på denne måten i arabisk, noe jeg kommer tilbake til under sammensatte ord i morfologikapitlet.

Selv om det ikke finnes paralleller til det norske fonemet /ŋ/ i arabisk, har jeg ikke funnet spesielle utfordringer knyttet til stavelsesstrukturen *ng* i elevtekstene. Tvert i mot forekommer *ng* riktig mange ganger i form av ord som *mange*, *tvilling*, *bekostning*, *treng*, *ingen* og *arranger* for å nevne noen. De eneste feilene jeg har funnet i elevtekstene er *barnevongen* (20, barnevognen) og *tenger* (56, tenker) der stavelsesstrukturen *ng* brukes uriktig. I ordet *tenger* tror jeg likevel det handler mer om sammenblanding av bokstavene *g* og *k* grunnet stemt og ustemt fonem, slik jeg har drøftet tidligere.

Det må også trekkes fram at to fellesnevnerne for ordene der konsonanter utelates, er at de er lavfrekvente og lange som for eksempel *hjemladet* (3), *dyreater* (4), *tåtelaske* (20), *noskkurs* (59) og *Fotball klam* (67). Utelatelse av konsonanter i lavfrekvente ord kan skyldes at elevene ikke har møtt ordet nok ganger til at ordbildet er automatisert, og dermed er eleven kanskje usikker på stavelsesstrukturen i ordet. Når en skal gjengi ord ortografisk fordrer det god fonologisk bevissthet og evnen til å både identifisere og huske alle lydene i ordet, noe som kan være særlig utfordrende i lange ord. Jeg antar derfor en mulig forklaring på utelatelse av konsonanter i elevtekstene kan skyldes manglende kompetanse innen både ortografi og fonologi, for eksempel ordstruktur i norsk kombinert evnen til å lytte ut fonemer og koble de sammen med tilhørende grafemer. I tillegg kan naturligvis ulikheter i det fonologiske konsonantinventaret mellom norsk og arabisk være en medvirkende forklaring til utelatelse av konsonanter i norsk, slik jeg har drøftet tidligere i oppgaven.

6.2.2. Vokaler

Under metode trakk jeg fram det tallrike vokalinventaret i norsk som et markert språktrekk. Jeg forventet i forkant av arbeidet å finne større utfordringer med vokaler enn konsonanter i elevtekstene, for eksempel sammenblandinger av allofonene [e], [ə] og [ɛ] av fonemet /e/. Med unntak av vokalene *æ*, *ø* og *å* er de norske vokalenes forside kjent for elevgruppen, under forutsetning at de har hatt undervisning i skriftlig engelsk. Arabisk har tre vokaler mens norsk har ni. Når en ganger dette opp med korte og lange vokaler, blir forskjellen seks mot atten. Siden arabisk ikke har alle vokallydene vi har i norsk, kan særlig de trange vokalene *y* og *u* og den runde, fremre vokalen *ø* i norsk oppleves som utfordrende for arabisktalende elever.

Mejdell (1978, s. 36) presiserte allerede på 70-tallet at arabisktalende bør trene fonologisk på forskjellene mellom /ā/, /a/, /æ/, /e/ videre /ē/, /i/, /y/, /u/ samt /ø/, /u/, /o/, /å/.

Selv om det bare finnes tre vokaler i MSA, har arabiske dialekter som regel flere allofoner av fonemene til vokalene *alef*, *ja* og *vav*. I arabisk har bokstaven *alef* fonemet /a/ og en kan trekke paralleller mellom allofoner av fonemet /a/ i syrisk arabisk og allofoner av fonemer for de norske vokalene *a*, *e*, *æ* og *å*. Den arabiske bokstaven *ja* har fonemet /i/. Her kan en trekke paralleller mellom de syriske allofonene for fonemet /i/ og allofoner av fonemer for de norske vokalene *i*, *e*, og *æ*. De norske vokalene *i* og *e* har noe fonologiske likheter, men ved første øyekast vil kanskje noen undre seg over hvordan det arabiske fonemet /i/ kan knyttes til den norske vokalen *æ* siden språklydene er mer fonologisk ulike. Jeg vil derfor utdype dette ved å legge til at vokalen *æ* kommer inn i bildet på grunn av allofon av fonemet /e/ i norsk, i form av ord som *veldig* og *verden* der vokalen *e* høres ut som vokalen *æ* ved uttale av ordene.

Den arabiske bokstaven *vav* har fonemet /u/ og de syriske allofonene av fonemet kan sammenlignes med allofoner av fonemer for de norske vokalene /o/ og /å/. Vokalgrensene er noe ulike i norsk og arabisk så parallellene er ikke nødvendigvis helt sammenfallende i alle tilfeller. Det gir likevel en innsikt i fonologiske forskjeller mellom språkene som det er verdt å være oppmerksom på, særlig med tanke på at det forekommer feil knyttet til sammenblanding av vokaler i 57 % av elevtekstene (vedlegg. 8.4.). Jeg refererte til Mejdell (1978, s. 36) ovenfor i forhold til å øve på forskjeller mellom /ē/, /i/, /y/, /u/ og /ø/, /u/, /o/, /å/. Selv om en bør trene på forskjeller mellom vokalene *i*, *y* og *u* i norsk, og vokalene *u* og *ø*, kan en likevel ikke trekke paralleller mellom syriske allofoner for arabisk /i/ og de norske vokalene *u* og *y*. Det samme gjelder for syriske allofoner for arabisk /u/ og de norske vokalene *u* og *ø*. Årsaken til dette er at vokalene *u*, *y* og *ø* mangler paralleller i arabisk. Jeg forventet derfor at det vil være mindre systematikk knyttet til sammenblandinger av disse vokalene, altså at elevene ville bruke flere forskjellige bokstaver i et forsøk på å dekke lydene.

På grunn av store fonologiske ulikheter mellom norsk og arabisk, er det ikke alle språkstrukturer som lett lar seg sammenligne. Under metode skrev jeg at det er naturlig å sortere funn med norsk som utgangspunkt i denne oppgaven siden norsk er målspråket, men at det var fornuftig å gjøre et unntak for sammenblanding av vokaler. Jeg har med andre ord valgt å drøfte funn av sammenblanding av vokaler i elevtekstene i kategoriene *alef*, *ja* og *vav*, altså vokalene *a*, *i* og *u* i MSA. Årsaken til at jeg har valgt å kategorisere funn på denne måten framfor å se på det innenfor en norsk vokalramme med ni delkapitler, er at jeg ser at det er en stor sammenheng mellom sammenblanding av vokaler i elevtekstene og ulike vokalgrenser og

vokalinventar i norsk, arabisk og syrisk arabisk. Denne sammenhengen blir fort utydelig om en deler funn i ni deler, men kommer tydelig fram med de arabiske vokalene *a*, *i* og *u* som ramme.

6.2.2.1. Arabisk alef, norske vokaler *a*, *e*, *æ* og *å*

Vokalene *æ* og *å* brukes sjelden i stedet for andre vokaler i elevtekstene, mens *a* brukes som erstatter for andre vokaler i 28 % av tekstene (vedlegg 8.4.). Vokalen *a* brukes særlig for vokalene *e* og *æ*, noe som kan forklares med språkforhold i både arabisk og i norsk. I norsk kan det handle om at det er flere allofoner av fonem for vokalen *e*, noe som kan være vanskelig å skille fra hverandre for elever med norsk som andrespråk. Sammenblanding av vokalene *a*, *e* og *æ* i elevtekstene kan også handle om at det i muntlig arabisk brukes allofoner av fonem for vokalen alef som har paralleller til de norske vokalene *e* og *æ* slik jeg nevnte tidligere.

Jeg vil gjerne se nærmere på funn i elevtekstene som bygger opp om disse hypotesene. I elevtekstene fant jeg bruk av vokalen *a* for vokalen *e* der allofoner av fonemet høres ut som vokalen *æ* (19 %). Dette forekommer i ord som for eksempel *hvar* (4, hvert), *eksampel* (6, eksempel), *man* (24, men), *dessvare* (56, dessverre), *valge* (70, velge) og *fardig* (88, ferdig). I 4 % av elevtekstene brukes vokalen *a* for vokalen *e* der vokalen *e* høres ut som en tydelig /e/ i en del dialekter, for eksempel østlandsk. I sørlandsk derimot, er allofonet for fonemet /e/ i de aktuelle ordene *skola* (10, skole), *bara* (53, bare), *skola* (64, skole) og *familia* (99, familie) mer lik vokalen *æ*, og kan derfor etter all sannsynligvis også forklares ut fra hypotesene jeg tidligere har trukket fram. At vokalen *e* brukes for vokalen *a* i 7 % av elevtekstene, altså sammenblanding motsatt vei, er litt vanskeligere å forklare siden vokalen *a* i de aktuelle ordene høres ut som en tydelig *a*. Det kan naturligvis høres annerledes ut for elever med arabisk som morsmål og dermed henge sammen med ovennevnte forklaring. Hvis dette stemmer og eleven oppfatter vokalen *a* som vokalen *æ* i ordene *sole* (6, sola), *kusene* (32, kusina), *interessent* (36, interessant) *jekke* (54, jakke), *jones* (56), *snekker* (57, snakker) og *sevner* (82), er det lettere å forstå hvorfor elevene bruker vokalen *e* for vokalen *a* når en vet at syrisk arabisk har allofoner av fonemet /a/ for vokalen alef som har paralleller til vokalen *æ* i norsk.

Vokalen *a* brukes for vokalen *æ* (8 %) i ord som *vare* (23, være), *vart* (36, vært), *varsagod* (53, vær så god) og *larer* (60, lærer). Det bør presiseres at vokalen *a* brukes for vokalen *æ* i ulike former av verbet *være* i 7 % av elevtekstene (vedlegg 8.4.). Siden verbet *være* er relativt høyfrekvent i norsk, bør en som lærer være ekstra observant på at elever med arabisk som morsmål kan blande sammen vokalene *a* og *æ* i ordet. Jeg regner med bruk av vokalen *a* for vokalen *æ* også kan forklares med ovennevnte hypoteser.

6.2.2.2. Arabisk ja, norske vokaler i, e og æ

Som jeg nevnte ovenfor brukes vokalen æ sjelden for andre vokaler. Vokalen e brukes for andre vokaler i 16 % av elevtekstene og vokalen i brukes for andre vokaler i 13 % av tekstene (vedlegg 8.4.). I norsk er fonemet for vokalene i og e er relativt lydlike hvis en ser bort fra allofoner av fonemene, mens fonemene i og æ er mer ulike. Jeg forventet derfor å finne en del sammenblanding av vokalene i og e, men mindre av vokalene i og æ. Jeg fant ingen sammenblanding av vokalene i og æ i elevtekstene, men sammenblanding av vokalene i og e forekommer i flere elevtekster med sammenblanding begge veier. I elevtekstene er det nokså lik mengde med bruk av vokalen i for vokalen e (8 %) og vokalen i for vokalen e der allofoner av fonemet høres ut som vokalen æ (6 %). Jeg regner med noe av sammenblandingen kan forklares med ulike allofoner av fonem for vokalen e i norsk, for eksempel i ord som *mobiltelfonen* (22), *systematisk* (32), *midesin* (68) og *kompitanse* (94), samt ord som *sliktingene* (48), *kvilden* (78) og *minnsker* (82, mennesker). I 11 % av elevtekstene brukes e for i, som i ordene *aktiviteter* (28), *veldeg* (39), *arbesk* (57, arabisk) og *kantene* (73). Jeg antar alle sammenblandingene av vokalene e og i kan forklares med ulikheter i vokalinventar og vokalgrenser i norsk og arabisk, kombinert med at en i syrisk arabisk har allofoner av fonemer for vokalen ja med paralleller til allofoner av fonem til både vokalene e og i i norsk.

Basert på min erfaring med elever med arabisk som morsmål, forventet jeg en større andel sammenblanding av vokalene i og e. Det kan tenkes at parate ordbilder hos elevene kombinert med vokalenes typografiske ulikhet gir en visuell støtte som fungerer dempende på antall feil i elevtekstene. Med andre ord er det ikke utenkelig at sammenblanding av i og e er mer framtredd hos arabisktalende i muntlig norsk enn det som framkommer i elevtekstene.

Siden en i arabisk ikke har språklyder med parallell til norsk vokal y, og vokalene i og y har fonologisk likhet i norsk, forventet jeg noe sammenblanding av vokalene i/y og e/y. Dette forekommer likevel bare i 3 elevtekster, i ordene *sev* (78, syv), *lysing* (95, lesing) og *arabysk* (99, arabisk). Jeg har ingen god forklaring på hvorfor det er få sammenblandinger, utover at vokalen y forekommer sjeldnere i norsk sammenlignet med en del andre vokaler. Dette viser seg også når en søker i elevtekstene, ved at vokalen e forekommer over 5000 ganger, vokalen i over 2000 ganger og vokalen y over 300 ganger. Selv om det naturligvis er flere faktorer som spiller inn, er det rimelig å påstå at høyfrekvente vokaler innebærer flere muligheter for feil sammenlignet med lavfrekvente vokaler, noe som kan forklare hvorfor det for eksempel er mange feil tilknyttet vokalen e og få feil tilknyttet vokalen y i elevtekstene.

6.2.2.3. Arabisk *vav*, norske vokaler *o* og *å*

Allofoner av fonemet /u/ for arabisk *vav* ligger som tidligere nevnt i spekteret mellom de norske vokalene *u* og *o* og har paralleller til de norske vokalene *o* og *å*. Siden arabisk ikke har et fonem tilsvarende /u/, undrer jeg meg over hvorfor vokalen *u* brukes for andre vokaler i 9 % av elevtekstene (vedlegg 8.4.). Jeg nevnte tidligere at jeg forventet sprikende funn knyttet til fonemer for vokalene *y*, *u* og *ø*, siden det ikke finnes gode paralleller til fonemer eller allofoner i arabisk og syrisk arabisk for disse vokalene. Ser en nærmere på sammenblanding av vokalen *u* med andre vokaler, ser en dette spriket tydelig. Vokalen *u* brukes for eksempel for vokalen *a* i *kult* (8, kaldt), for vokalen *o* i *trur* (23), vokalen *y* i *rudde* (52) og vokalen *ø* i *grunnsaker* (74). Det kan se ut som om overforbruk av vokalen *u* for andre vokaler delvis handler om et forsøk på å dekke lyder en ikke har i arabisk, for eksempel ved bruk av *u* for *y* (2 %) og *u* for *ø* (3 %). I setningen "*og den fammlie **Koune** og 3 barn.*" (62) kommer problematikken rundt *u* og *o* godt fram ved at eleven ser ut til å bruke begge bokstavene for å være sikker på å dekke lydene i ordet. I elevtekstene blandes ikke *u* og *å* noen veier, men *u* og *o* (4 %) samt *o* og *å* (8 %) blandes begge veier i ord som *hos* (32, hus), *trur* (23, tror), *dorlig* (83, dårlig) og *blåmster* (2, blomster). Funnene er for lavfrekvente til å si noe sikkert, men kanskje kan både sammenblanding av vokalene *u/o* og *o/å* og mangel på sammenblanding av vokalene *u/å* forklares med at fonemer for vokalene *u* og *å* er lengre fra hverandre fonologisk sett enn fonemer for vokalene *u* og *o* samt *o* og *å*.

At vokalen *o* brukes for vokalene *u*, *ø* og *å* i 11 % av elevtekstene tror jeg delvis skyldes vokalenes fonologiske likhet i norsk, og delvis allofoner av fonemet /u/ i syrisk arabisk for *vav* som har paralleller til de norske vokalene *o* og *å*. Denne antakelsen forsterkes ved at vokalen *å* brukes for vokalene *o* og *ø* i 6 % av elevtekstene, i ord som for eksempel *kåna* (24, kona) og *måtte* (39, møtte). Sammenblanding av vokalene *o* og *ø* (8 %) i ord som *kjølen* (14, kjolen), *øst* (77, ost) *førskjellig* (37, forskjellig), *første* (40, første), *son* (59, sønn) og *brod* (75, brød), kan også skyldes både fonologisk og ortografisk likhet i norsk siden vokalene *o* og *ø* er relativt formlike. Det ser med andre ord ut til at sammenblanding av vokalene *o*, *u*, *ø* og *å* skyldes flere faktorer, der både formlikhet og fonologisk likhet i norsk kombinert med vokalfonetisk inventar i- og mellom norsk og arabisk spiller inn.

6.2.2.4. Diftonger

I 3 % av elevtekstene (vedlegg 8.4.) forenkles diftongene *ei* (2 %) og *au* (1 %) ved å utelate eller endre vokal, slik som i ordene *raset* (40, reiste), *riser* (80, reiste), *rise + riste* (84 reise + reiste) og *resturand* (75, restaurant). Diftongen *ei* legges til uriktig i 3 % av elevtekstene

gjennom ordene *fyrverkeir* (36, fyrverkeri), *forskjelleige* (70, forskjellige), *vanskleig* (70, vanskelig) og *sPiseialisere* (86, spesialisere), mens *au* ikke forekommer uriktig i noen elevtekster. Med tanke på at en stor andel elever har utfordringer med vokaler, forventet jeg at prosentandelen ville være høyere. Min umiddelbare tanke var at det forekommer få diftonger i elevtekstene, men dette viste seg å ikke stemme helt. Etter å ha søkt i de transkriberte tekstene så jeg at diftongen *au* bare forekommer 3 ganger i elevtekstene, mens diftongen *ei* forekommer riktig 102 ganger. En forklaring til at diftongen *ei* forekommer ofte, er nok diftongens tilstedeværelse i høyfrekvente ord som *ei*, *nei* og *pleier*, men også i ord som *hei*, *feire*, *reise* og *arbeid*. De siste fire ordene regner jeg med elevene har arbeidet kategorisk med og dermed fått automatisert ordbildene, noe som også kan være en medvirkende faktor til få feil knyttet til diftonger i elevtekstene.

6.2.2.5. Utelatelse av vokaler i ord

Utelatelse av vokaler i ord forekommer i 40 % av elevtekstene (vedlegg 8.5.). Jeg antar at ulikheter mellom språknes vokalinventar kan være en medvirkende faktor. En annen medvirkende faktor kan også være ordstruktur i elevenes morsmål. Jeg har tidligere vist hvordan arabiske ord kan reduseres til røtter bestående av konsonanter, og at semantikken gjerne er implisitt selv uten vokaler. Når en også tar i betraktning at en i arabisk ikke markerer korte vokaler i dagligdags skriftspråk, er det ikke utenkelig at en elevene vil utelate vokaler i norsk slik en kan gjøre i arabisk. Denne hypotesen forsterkes ved nærmere analyse av hvilke ord som har utelatt vokal. I elevtekstene ser jeg at de fleste ordene med utelatte vokaler fremdeles gir semantisk mening, også når en tar bort konteksten ordet står i. Eksempler på dette er ordene *morgnen* (14, morgenen), *skjrte* (22, skjorte), *fortlle* (24, fortelle) og *gledlig* (38, gledelig). Hvis en legger godviljen til ligger det fremdeles semantikk i ordet *hjlp* (53, hjelp) selv om det ikke har noen vokaler, spesielt hvis en ser det gjennom arabiske språkbriller.

Jeg synes det er interessant at vokalen *e* utelates i 28 % av tekstene i ord som *pleir* (73, pleier) og *mang* (75, mange) og vokalen *i* utelates i 9 % av tekstene i ord som *fyrverker* (30, fyrverkeri). Dette fordi vokalene *a*, *o* og *u* bare utelates i 1-3 % av tekstene i ord som *glde* (83, glade), *froksT* (73, frokost) og *minter* (56, minutter) og de resterende vokalene ikke utelates av noen. Jeg har forsøkt å finne gode forklaringer på dette, blant annet ved å undersøke hvor i ordet den utelatte vokalen skulle vært og hvilke bokstaver som er tilstøtende. Den mest nærliggende årsaksfaktoren er kanskje at vokalen *e* er høyfrekvent i norske ord og også en del av flere bøyingsuffixer i norsk, for eksempel legges vokalen *e* til som bøyingsuffix i

adjektiv flertall slik at *stor* blir *store* og i flertall bestemt form for substantiv slik at *gutten* blir *guttene*. En medvirkende årsak til at *e* utelates oftere enn andre vokaler kan med andre ord være knyttet til morfologi i norsk. Vokalen *i* forekommer også hyppigere i norsk enn for eksempel vokalene *u*, *y*, *æ* og *ø*, men er ikke nødvendigvis mer høyfrekvent enn vokalene *a* og *o*. Jeg legger ellers merke til at en del av utelatelsetene handler om to tilstøtende vokaler i de norske ordene, noe jeg tidligere har forklart ikke forekommer i arabisk og derfor kan by på problemer i norsk. Gode eksempler på dette er ordene *arkologiske* (8, arkeologiske), *familien* (42, familien) og *studer* (86, studier). Det forklarer også uten tvil feil som *gøyre* (28, gøyere), *pleir* (73, pleier) og *serir* (97, serier) der tre vokaler står sammen.

6.2.3. Samspill mellom vokaler og konsonanter

I arabisk påvirker tilstøtende konsonanter uttalelsen av vokaler. Jeg nevnte tidligere at roten *q-l-b* semantisk indikerer ordet *qalb* (hjerte) og roten *k-l-b* indikerer *kalp* (hund). I dette tilfellet påvirker de tilstøtende konsonantene *q* og *k* uttalelsen av vokalen *a*. Dette fordi fonemet for bokstaven *q* utformes i halsen og gjør at vokalen *a* høres ut som *a*, mens fonemet for bokstaven *k* utformes lenger framme i ganen og gjør at vokalen *a* høres mer som vokalen *æ*. Hvorvidt konsonantene regnes som bakre eller fremre i forhold til fonemenes artikulasjonssted, påvirker med andre ord uttalelsen av vokalene i arabisk, for eksempel at vokalene framstår som mer åpne eller lukkede. Språklyder i norsk påvirker også hverandre, men der er det i større grad vokalene som påvirker uttalen av konsonantene.

Det er ikke utenkelig at en medvirkende faktor til sammenblanding av vokaler i norsk kan skyldes overføring av konsonantenes påvirkning på vokaler fra arabisk i form av fonologisk forenkling av norske ord som igjen gir ortografiske feil. Med andre ord at tilstøtende konsonanter i de norske ordene kan påvirke hvordan eleven fonologisk oppfatter vokalen og dermed igjen hvilken vokal eleven velger å bruke i ordet. Jeg har dessverre ikke nok grunnlag i elevtekstene til å undersøke denne hypotesen. Selv i det største funnet av sammenblanding av vokaler (vedlegg 8.4.) der vokalen *a* brukes for vokalen *e* med allofoner som høres ut som vokalen *æ* (19 %), har jeg bare 23 ord å analysere, noe som er altfor lite. Det er også vanskelig å undersøke hypotesen uten tilgang til informantene. Selv om jeg verken kan bekrefte eller avkreftte hypotesen, kan jeg likevel ikke utelukke at språkforhold i arabisk og samspill mellom vokaler og tilstøtende konsonanter i norsk kan være en medvirkende faktor til høyfrekvent sammenblanding av vokaler i elevtekstene.

6.2.4. Stavelsesstruktur og vokallengde

I arabisk bygges ord gjennom kombinasjon av konsonantrekker (røtter) og vokalrekker (Mejdell, 1990, s. 70) som for eksempel roten *k-t-b* og vokalrekken *e-e* i ordet *kəṭʔb* (bøker) i syrisk arabisk. Det kan tenkes at stavelsesstruktur i arabiske ord kan være en medvirkende faktor til at det legges til vokaler i 17 % av elevtekstene (vedlegg 8.5.). Jeg vil gjerne trekke fram noen eksempler for å bygge opp om denne hypotesen. Jeg drøfter ikke ordene vokalen *a* (2 %), *i* (1 %) og *y* (1 %) legges til, siden det forekommer hos så få elever. I 14 % av elevtekstene legges vokalen *e* uriktig til, noe det er verdt å se nærmere på.

I noen ord virker det litt tilfeldig at vokalen *e* legges til, slik som i ordene *herreeskjorte* (18) og *Eette* (52, *Etter*). I andre tilfeller ser det ut som om eleven ikke er tilfreds med én vokal for å dekke lyder i ordet og derfor setter inn en ekstra *e* som tilstøtende vokal i ord som *natueren* (6, naturen), *forskjelleige* (70, forskjellige) og *begyente* (70, begynte). Jeg finner det underlig at elevene setter sammen to vokaler på denne måten, særlig siden en slik sammensetning ikke forekommer i arabisk. I en del av ordene kan det se ut til elevene har forsøkt å skape balanse i ordet ved å sette inn en ekstra vokal mellom to konsonanter, noe som kan bygge opp om hypotesen ovenfor. Dette gjelder for ord som *utsiket* (7, utsikt), *menes* (22, mens), *vanelig* (32, vanlig), *spiset* (37, spist) og *nordeman* (46, nordmann). Det samme kan kanskje gjelde for ordene der vokalen *e* legges til på slutten av ord, som i *stolere* (14, stoler), *mitte* (68, mitt) og *somme* (70, som). Selv om det er vanskelig å vurdere om elevene legger til vokalen *e* med eller uten påvirkning fra språklige mønstre i arabisk, kan en ikke utelukke at det kan handle om påvirkning av stavelsesstruktur i arabiske ord i form av røtter og vokalrekker, altså en overføring fra elevenes morsmål.

Mens en i arabisk setter det diakritiske tegnet َ (sadda) over konsonaten som skal være lang, brukes to like konsonanter i norsk. Nordmenn trenger ikke å se ordene *bake* og *bakke* for å vite at det er snakk om to svært forskjellige ord, men hører de ulike vokallengdene og vet at sistnevnte må ha dobbelt konsonant. I noen tilfeller er det betydningsbærende at elevene bruker riktig antall konsonanter. For eksempel i setninger som "*Suset ga gåsehud over hele kroppen*" der en ekstra *s* i *suset* har et annet semantisk innhold enn for eksempel *susing* fra vinden. Jeg regner med den ulike realiseringen av lange og korte vokaler i norsk og arabisk spiller en rolle for feil knyttet til mangel på dobbelt konsonant. Mens korte vokaler ofte utelates i arabisk skriftspråk, står korte vokaler i norsk gjerne i forbindelse med doble konsonanter. For arabisktalende er det ikke nødvendigvis logisk at korte vokaler ofte etterfølges av dobbelt konsonant, tvert imot ser jeg for meg at det kan virke forvirrende. I mange dialekter forekommer vokalreduksjon siden kortvokaler er ustabile og kan reduseres eller falle bort i

bestemte stavelssesekvenser (Mejdell, 1990, s. 70), for eksempel vil en i syrisk arabisk si *ktāb* for bok (DSA, s. 25) hvor kortvokalen mellom radikalene *k* og *t* er falt bort.

Det kan naturligvis tenkes at det er flere årsaksfaktorer, men jeg finner det rimelig å anta at den fonologiske utfordringen med å lytte ut lange og korte vokaler i norsk kombinert med ulike regler for stavelssesstruktur og realisering av vokallengde i norsk og arabisk, er en medvirkende årsak til at dobbelt konsonant utelates eller legges uriktig til i elevtekstene (vedlegg 8.6.). Det kan også tenkes at elevene av ulike årsaker ikke hører den fonologiske ulikheten i ord som *bake* og *bakke*, eller har for liten erfaring med norsk til at de har et stort omfang av automatiserte ordbilder som støtte. Med andre ord kan utelatelse av dobbelt konsonant eller doble konsonanter som legges uriktig til, også skyldes mangelfull fonologisk og ortografisk kompetanse hos elevene. Et godt eksempel i denne sammenhengen er at det legges til dobbelt konsonant uriktig i slutten av ord som *enn* (23, en), *matt* (28, mat), *hjemm* (50, hjem), *matt* (70, mat) og *drømm* (91, drøm). Det er ikke uvanlig med dobbelt konsonant på slutten av ord i norsk, enn og matt er jo også norske ord selv om de er feilstavede i denne sammenhengen. Men jeg hadde nok forventet at elevene mestret ord som en, mat og hjem, siden de etter all sannsynlighet har møtt de mange ganger gjennom norskopplæringen. For meg virker det som om en del av elevene har en gryende forståelse av vokallengder og stavelssesstruktur i norsk, men at mange fremdeles er usikre og prøver seg fram. Elevene bak tekst 6 og tekst 50 er gode eksempler på usikkerhet rundt bruk av dobbel konsonant, der det i tekst 6 legges til dobbelt konsonant i ordene *brukker*, *lagge* og *samme* (som), mens det i tekst 50 utelates dobbelt konsonant i ordene *ven* (venn), *slaper* (slapper) og *lege* (legge). Siden elevene har flere feil knyttet til dobbelt konsonant, er det rimelig å anta at elevene ikke enda har god kompetanse knyttet til vokallengder og dobbelt konsonant i norsk.

Dobbelt konsonant utelates i 24 % av elevtekstene (vedlegg 8.6.), noe som forekommer både i midten og slutten av ord, i lange og korte ord, lavfrekvente og mer høyfrekvente ord. Eksempler på ord som mangler dobbelt konsonant er *lit* (8, litt), *talarkener* (11, tallerkener), *samen* (35, sammen) og *paser* (54, passer). I tillegg legges det til doble konsonanter uriktig i ord som *stoller* (11), *vannlig* (75) og *håpper* (89). Jeg regner med både utelatelse og uriktig bruk av dobbelt konsonant først og fremst kan forklares med forskjeller i stavelssesstruktur og realisering av vokallengde i norsk og arabisk, og går derfor dypere inn i materien for å finne potensielle årsaker av mindre karakter bak enkeltord. Det er likevel verdt å trekke fram at dobbel *n* (8 ganger) og dobbel *l* (6 ganger) utelates noe hyppigere enn andre konsonanter, mens det er noe høyere forekomst for uriktig bruk av dobbelt konsonant for konsonanten *m* (7 %) sammenlignet med de andre konsonantene. Hvilke doble konsonanter som utelates eller legges

til uriktig kan handle om både elevenes ordvalg og hvilke doble konsonanter som er mest hørfrekvente i norsk, og er derfor ikke nødvendigvis av betydning.

6.2.5. Setningsmelodi og tegnsetting

I norsk kan tegnsetting påvirke setningsmelodien, selv om hvorvidt dialekten er høytone eller lavtone naturligvis også spiller inn. Det siste ordet får gjerne økt volum dersom det etterfølges av et utropstegn. Et punktum fører gjerne med seg jevnt tonefall eller eventuelt synkende tonefall i siste ord, mens spørsmålstegn ofte innebærer at tonefallet stiger i siste ord.

Setningsmelodien er betydningsfull i både norsk og arabisk, for eksempel kan stigende tonefall på slutten av en setning indikere et spørsmål selv om ordstillinger indikerer en fortellende setning. Setningen «*Du har ryddet rommet*» er et godt eksempel på dette i norsk. I skriftlig materiale markeres det med spørsmålstegn, og levner ingen tvil om at det er et spørsmål. Ved muntlig språk er det kun tonefallet som avslører om det er et spørsmål eller ei. I arabisk brukes ikke spørsmålstegn og dermed kan konteksten være den eneste forskjellen på fortellende og spørrende setninger også i skriftspråket. *Ante katábtí* kan for eksempel både leses som "*du (f) skrev*" og "*skrev du (f)?*".

Med tanke på at det er tegnsettingsfeil i 80 % av elevtekstene (vedlegg 8.2.), tror jeg det er fornuftig å vise sammenhengen mellom bruk av tegn og setningsmelodi i norsk. Når vi leser og skriver norsk er det også naturlig å ta en liten pause ved tegnsetting som markerer slutt på setning eller oppstart av en leddsetning midt i en setning. Selv om en ikke bruker tegnsetting i arabisk slik en gjør i norsk, har en også pauser mens en leser arabisk. Ved å gjøre elevene oppmerksom på at en tar en kort pause ved tegnsetting i norsk, kan elevene få økt bevissthet om hvordan og når vi bruker tegn i norske setninger. Som jeg nevnte under ortografi, er det få funn av manglende spørsmålstegn i elevtekstene, først og fremst fordi det er få spørsmål i tekstene. En mulig parallell mellom setningsmelodi og tegnsetting i norsk og setningsmelodi i arabisk, kan derfor være stigende tonefall ved spørsmål.

6.2.6. Oppsummering fonologi

På grunn av fonologiske forskjeller mellom norsk og arabisk, kan det være utfordrende for elevene å både identifisere språklyder i norsk og gjengi norske språklyder i skriftspråket. Dette kan igjen føre til at elevene legger til, utelater eller blander sammen bokstaver når de skriver norsk. Elevene utelater gjerne stumme konsonanter i ord, særlig stum *t* i slutten av ord som i *fjellet*. Lavfrekvente og lange ord kan også være mer utfordrende for elevene, siden slike ord stiller større krav til elevenes fonologiske og ortografiske bevissthet. Elevene kan også utelate

konsonanter i ord med flere enn to påfølgende konsonanter som *kanskje* og *norsk kurs*, siden slik konsonantopphopping ikke forekommer i arabisk. Ord som begynner med to konsonanter som i ordet *skifte*, kan også være utfordrende, siden arabiske stavelser og ord begynner med bare én konsonant. En kan også forvente sammenblanding av konsonantkombinasjonene *kj*, *sj* og *skj* i skriftspråket, og enda mer i muntlig norsk. Bokstavene *b-p*, *t-d*, *k-g* og *f-v* kan blandes sammen av elevene, særlig ved at ustemte fonem oppfattes som stemte. I skriftspråket kan det gi ord som *brikete* og *vag* for *prikete* og *fag*. Mangel på konsonanter i arabisk som tilsvarer de norske konsonantene *v*, *g* og *p*, kan forsterke problematikken. Utfordringen med å skille de stemte og ustemte fonemene vil være større i muntlig språk siden det stiller fysiologiske krav i tillegg til fonologisk og ortografisk kompetanse hos elevene.

Elevene utelater gjerne dobbelt konsonant og legger til dobbelt konsonant for enkelt konsonant. Begge deler kan knyttes til ulik realisering av vokallengder i norsk og arabisk kombinert med manglende fonologisk bevissthet tilknyttet vokallengder i norsk hos elevene. I norsk etterfølges korte vokaler av dobbel konsonant, mens korte vokaler faller bort i arabisk skriftspråk og lange konsonanter markeres med diakritisk tegn. Dette kan også forklare hvorfor mange av elevene utelater vokaler i norske ord og skriver ord som *hjlp* for *hjelp*. Utelatelse av vokaler kan også skyldes interferens fra arabisk, ved at konsonantenes sterke rolle i stavelsesstrukturen i arabiske ord i form av røtter kombinert med at kortvokaler utelates i skriftlig arabisk. Det er særlig vokalene *e* og *i* som utelates hos elevene. At vokalen *e* utelates oftere enn andre vokaler, kan skyldes at vokalen er høyfrekvent i norsk. Det kan også skyldes morfologiske forhold i norsk siden vokalen *e* er en del av mange norske bøyningssuffikser. I tillegg kan elevene utelate vokaler ved to eller flere tilstøtende vokaler i norske ord som *studier* og *pleier*, siden slik stavelsesstruktur ikke forekommer i arabisk. Elevene legger også til vokaler i ord, noe som kan handle om påvirkning fra arabisk stavelsesstruktur med vokalrekker som settes sammen med røtter. Det kan også handle om at elevene ubevisst forsøker å balansere det norske ordet, eller setter inn vokaler for å dele opp konsonantkombinasjoner og dermed forenkle ord fonologisk. Resultatet kan bli ord som *utsiket*, *menes* og *vanelig* for ordene *utsikt*, *mens* og *vanlig*. På grunn av ulikt vokalinventar og ulike vokalgrenser i norsk og arabisk, kan en forvente sammenblanding av vokaler i norsk. Dette innebærer at en del elever vil blande sammen vokalene *a*, *e* og *æ*, vokalene *i* og *e*, samt vokalene *o*, *ø*, *u* og *å*. Siden det ikke finnes paralleller i arabisk for fonemer til de norske vokalene *u*, *y* og *ø*, kan en forvente utfordringer knyttet til disse vokalene i både skriftlig og muntlig norsk.

6.3. Morfologi

Mange av feilene i elevtekstene er relativt enkle å forklare utfra morfologiske forskjeller mellom norsk og arabisk. I noen tilfeller er det likevel vanskelig å vurdere om det er større eller mindre språkstrukturelle trekk som er årsaken til feil, eller om det skyldes et samspill mellom flere faktorer i et eller begge språkene. Store morfologiske forskjeller mellom språkene har også gjort det utfordrende å sammenligne norsk og arabisk innen morfologi, særlig når det gjelder verb. I et forsøk på å skape en overordnet ramme for morfologien i og mellom språkene, vil jeg derfor først se på ulikheter mellom norsk og arabisk på et overordnet nivå og trekke fram illustrerende funn fra elevtekstene. Jeg går deretter dypere inn i morfologien og ser på ordklassene substantiv, verb, adjektiv og pronomen. De resterende ordklassene blir drøftet under ordvalg og semantikk senere i oppgaven.

6.3.1. Orddanning

Hvordan orddanning foregår i språk påvirkes av om språket er analytisk eller syntetisk. Mens analytiske språk har enkle ordformer og morfemer som utgjør egne ord, har syntetiske språk komplekse ordformer og flere morfemer samlet i samme ordform. De fleste språk har både analytiske og syntetiske elementer, enten ved lik vektning eller en tydelig overvekt i en av retningene. Vietnamesisk er et sterkt analytisk språk, tyrkisk et sterkt syntetisk språk og norsk regnes som et svakt syntetisk språk (Kulbrandstad, 2005, s. 97f). MSA er som tidligere nevnt mer syntetisk enn arabiske dialekter, og dialektene blir gradvis mer analytiske.

En vesentlig forskjell mellom ord i norsk og arabisk er som tidligere beskrevet at de fleste arabiske ord kan reduseres til trestammede røtter bestående av konsonanter (radikaler). Ord med like røtter er ofte semantisk beslektet, for eksempel har ordene *maktab* (kontor), *kitab* (bok) og *ktōb* (skriv du! (m)) samme rot i form av konsonantrekken *k-t-b*. Sammenlignet med norsk, er det større semantisk sammenheng mellom ord i arabisk, også på tvers av ordklasser. Substantivet *benk* er for eksempel *maqʿad* (DSA, s. 21) i syrisk arabisk, mens verbet å sitte er *qaʿad* (DSA, s. 212). Ordene har semantisk sammenheng og noe fonologisk og ortografisk likhet. Jeg regner med dette er forklaringen til at en elev i mangel på ordet *benk* skriver "De sitter på en *sette* på gården." (21). Det bør nevnes at ikke alle røtter har semantisk likhet i ordene de kan danne, noe roten *m-l-k* i ordene *malak* (å eie) og *malāk* (engel) er et godt eksempel på.

Formlike ord i norsk har som regel ulik betydning. Ord med dobbelt og enkelt konsonant er et eksempel, som *hake* og *hakke*, det samme gjelder for ord som *lande* og *landet*. I begge eksemplene har fonologien en rolle for hvordan vi oppfatter ordet, i form av

vokallengder og tonem. Ulik realisering av vokallengde og ulike regler for trykk i ord i norsk og arabisk, kan føre til at noen norske ord oppfattes annerledes for arabisktalende enn for nordmenn. Dette kan igjen påvirke hvordan ord blir skrevet, for eksempel plassering av vokaler eller utfordringer med dobbelt konsonant som jeg har vært inne på tidligere.

I norsk deler vi morfemer inn i leksikalske og grammatiske morfemer. Førstnevnte er knyttet til betydning av ordet og sistnevnte til formen eller bøyning av ordet. Morfemene kan også deles inn i rotmorfem, bøyingsmorfem og avledningsmorfem, og settes sammen til sammensatte morfem (Lie, 2006, s. 13f). Arabiske ord følger ofte et konkret mønster, en slags form som kan indikere ordets grammatiske funksjon og noen ganger også ordets semantikk. I syrisk arabisk er det som tidligere nevnt 30 regelstyrte måter ord kan dannes på ved hjelp av avledninger (Cowell, 2016, s. 48). I arabisk brukes generelt affikser i større grad enn i norsk, for eksempel for å vise kjønn, tall eller person eller for å koble sammen ordklasser slik som verb med pronomensuffiks. Det er med andre ord store forskjeller i hvordan ord lages, reduseres, forlenges og bøyes i norsk og arabisk, og jeg forventet derfor en del morfologiske feil i elevtekstene.

6.3.2. Sammensatte ord og særskrivning

En kan dele norske ord i rotord, sammensatte ord eller ord med avledninger (Lie, 2006, s. 93), og bygge på med flere sammensetninger slik at en får ord som *vennskapsby*. Sammensetninger som dette er mer vanlig i germanske språk sammenlignet med andre språk. I arabisk finnes bare sammensetninger i enkelte lånord (Golden, Mac Donald, Michaelsen og Ryen, 1990, s. 161). Arabiske ord kan være enkle, utvidet eller tillagt avledninger, men de er ikke sammensatt slik vi lager sammensatte morfem og avledningsmorfem i norsk. De få sammensatte ordene som finnes i arabisk har som regel motsatt rekkefølge i forhold til norsk, noe som kan forklare reversert ordstilling i ordet *julerom* (40, romjula) og særskrivning av sammensatte ord i form av *natt nyttår* (10, nyttårsaften) og *ret mat* (73, matretter).

I arabisk brukes som regel enten affikser eller flere ord for å lage det som kan uttrykkes ved et sammensatt ord i norsk, for eksempel tidligere nevnte *kart l- bās* (kort til buss for busskort). Det finnes noen eksempler i elevtekstene der flere ord brukes i stedet for et sammensatt ord, slik som "*en ferie til jul*" (45) for *juleferie* og "*tradisjoner som vi ha om bryllup*" (49) for *bryllupstradisjoner*. Jeg antar både slike feil, feil i sammensatte ord (16 %) og særskrivning av sammensatte ord (28 %) (vedlegg 8.17.) kan forklares med ulikheter i norsk og arabisk. Det kan være utfordrende for elevene å lage sammensatte ord i norsk når slike ord ikke forekommer i arabisk. Det kan også tenkes at mangel på sammensatte ord i arabisk kombinert

med at ord i norsk ikke kan kobles sammen med affikser slik det gjøres i arabisk, kan være en medvirkende årsak til særskrivingsfeil i elevtekstene i form av ord som "*sommer dag*" (16) og "*lille bror*" (31). Mens nordmenn ofte kan høre om et ord skal være sammensatt eller ikke fordi det bare har ett hovedtrykk, er det ikke selvsagt at arabisktalende hører det samme. Og selv når elevene får kunnskap om dette, innebærer det ikke nødvendigvis at de bruker kunnskapen riktig i alle tilfeller. Det er først når kunnskapen er automatisert at det er rimelig å forvente at elevene vil skille mellom sammenskriving og særskrivning av ord basert på trykk i ord.

Sammensatte ord i norsk har forledd og etterledd, hvor etterleddet vanligvis bestemmer hvilken ordklasse det sammensatte ordet tilhører. Det sammensatte ordet bøyes som regel i samråd med bøyningsreglene for klassen etterleddet tilhører. Noen ganger brukes *e*-fuge eller *s*-fuge for å binde sammen ord (Lie, 2006, s. 94f). Selv om det finnes eksempel på bruk av sammenbindingsfuger i arabisk, for eksempel tillagt *t* (Cowell, 2016, s. 163), brukes det på en annen måte enn i norsk siden en ikke lager sammensatte ord i arabisk slik vi gjør i norsk. Jeg forventet derfor å finne noe feil knyttet til sammenbindingsfuger i norsk, særlig i form av utelatelse, noe som forekommer i 9 % av elevtekstene (vedlegg 8.17.) gjennom mangel på *s* (6 %) og *e* (3 %) i ord som *klærbutikk* (56, klesbutikk) og *bestfar* (18, 81). Én elev legger også til sammenbindingsfugen *e* uriktig i ordet *hjemmelandet* (70).

I 8 % av elevtekstene (vedlegg 8.17.) er det en feiltype jeg tenker er av positiv karakter. Noen av elevene lager sammensatte ord for separate ord, for eksempel i ordene *midland* (7, midten av landet), *foreksambl* (76, for eksempel) og *suksessfullemann* (86, suksessfull mann). Selv om dette blir feil, viser det at elevene har en gryende forståelse for sammensatte ord i norsk. Det samme kan sies om elevtekstene der uriktige ord settes sammen til sammensatte ord (5 %), som for eksempel i ordene *norskefolk* (9, nordmenn) og *innvandrepolitikk* (29, innvandringspolitikk). Selv om dette registreres som feil i denne oppgaven, viser elevene at de kjenner til tilstedeværelsen av sammensatte ord i norsk og at de har kunnskap om at sammensatte ord lages ved å sette sammen ord. Det bør ellers nevnes at majoriteten av feilene knyttet til sammensatte ord og særskrivning er knyttet til substantiv, med unntak av adverbet *etterpå* som er særskrevet i 9 % av elevtekstene. Det kan være fornuftig å ta tak i sammensatte ord som elevene deler opp, eller ord som elevene skriver sammen selv om de skal ha særskrivning, slik som *igår* (67) og *tilslut* (40).

6.3.3. Substantiv

I norsk kan substantiv være appellativer og proprier, hvor sistnevnte alltid begynner med stor bokstav. Noen ord er begge deler, som for eksempel stjerneetegnet *Løven* og dyret *løven*, men

dette gjelder relativt få ord. Under ortografi trakk jeg fram at det mangler stor bokstav i proprier i 23 % av elevtekstene (vedlegg 8.3.), noe jeg regner med kan forklares med at en ikke skiller mellom små og store bokstaver i arabisk. Det kan derfor være fornuftig å forklare arabisktalende forskjellen på appellativer og proprier. Når en forstår forskjellen på ordene og bruken av disse, er det lettere å huske at proprier skal ha stor bokstav i norsk.

Arabiske substantiv kan deles inn i hankjønn og hunkjønn og bøyes i bestemt og tall. Norske appellativer deles inn i hankjønn, hunkjønn og intetkjønn og bøyes i bestemthet og tall (Lie, 2006, s. 30). Selv om det er noen likheter mellom bøyingskategoriene for substantiv i norsk og arabisk, fant jeg mange feil knyttet til substantiv i elevtekstene (vedlegg 8.8. og 8.9.) Det er derfor verdt å ta en nærmere kikk på tre vesentlige forskjeller mellom språkene som potensielt kan skape utfordringer for arabisktalende elever. Disse tre forskjellene er ulikhet i markering av bestemthet/ubestemthet, mangel på total i norsk og mangel på intetkjønn i arabisk.

6.3.3.1. Artikler og bestemthet

Mens en i norsk legger til suffikser for å markere bestemthet (med unntak av enkelte nøytrumsord som mangler endelse i bestemt form flertall), kan en i arabisk lage bestemt form på flere måter slik jeg har beskrevet tidligere i oppgaven. Én av disse måtene er å legge til artikkelen *al-* eller bare *l-* før substantivet. I norsk brukes artiklene *en*, *ei* og *et* foran substantiv i entall for å markere ubestemt form, mens i arabisk brukes ovennevnte artikkel til å markere bestemthet foran *alle* kjønn og tall i arabisk. Denne motsetningen mellom språkene kan virke forvirrende for elever med arabisk som morsmål, og de norske foranstilte artiklene *en*, *ei* og *et* kan lett tolkes som bestemte slik som den foranstilte artikkelen er i arabisk. Jeg vil gjerne bruke ordet *bāb* (dør) fra syrisk arabisk for å illustrere dette. Setningen *ʔftāh ʔl-bāb* (åpne døren!) (DSA, s. 70) viser at ordet *dør* ikke endrer seg, men kun får sin bestemthet gjennom den foranstilte artikkelen *-l*. En kan med andre ord forvente at en del arabisktalende vil blande bestemt og ubestemt form i norsk, noe som forekommer i 56 % av elevtekstene og særlig i entall (53 %) (vedlegg 8.8.).

Sammenblanding av form forekommer hyppigst for hankjønnord, noe jeg tenker kan forklares med at hankjønnord forekommer mer høyfrekvent i elevtekstene og i norsk språk sammenlignet med hunkjønn- og intetkjønnord. Når en ser på alle kjønn under ett, brukes ubestemt form for bestemt form i 45 % av elevtekstene, mens bestemt form brukes for ubestemt form i 30 % av elevtekstene. Sammenblanding av form går med andre ord begge veier. Noen eksempler på bruk av ubestemt form for bestemt form er setningene "*Denne*

familie er det morsomt." (16), "*i sommeren det er veldig varmt, og sol skinner hver dag, da noen bruker sole til å lagge varmt vann.*" (6) og "*I andre dagen på kveld var det alt i orden, alle ting på riktig plass, hvis noen kom hos meg de tror at jeg bor på dette hus for to måneder siden.*" (32). I setningene med bruk av ubestemt form for substantivene *familien* og *huset*, kan det tenkes at elevene overfører bruk av bestemt artikkel foran arabiske substantiv til determinativene *denne* og *dette*. Med andre ord at elevene utelater å bøye substantivet fordi det står etter et determinativ. Når det gjelder setningen med *sol* kan det også tenkes at ordene "*sol skinner*" egentlig skal være *solskinn*.

Noen eksempler på at elevene bruker bestemt form for ubestemt form, er setningene "*Ho har på seg rød genser, prikkete kjølen og rød strømpe bukse.*" (14), "*Ei dama spiller piano og leser noter.*" (17) og "*Vi kosset oss med fint området og godt vært.*" (11). At det brukes bestemt form for substantivet *dame* etter artikkelen *ei*, regner jeg med skyldes at en i arabisk bruker foranstilt artikkel for å markere bestemt form for substantiv. I elevtekst 11 brukes bestemt form for substantiv to ganger i samme setning, selv om ordet *vært* riktignok mangler vokalen *e*.

I tillegg til at sammenblanding av bestemt og ubestemt form kan forklares med forskjeller i markering av bestemthet i norsk og arabisk, kan bruk av ubestemt form for bestemt form også handle om at elevene forenkler språket ved å utelate bøyningssendelser. Mangler i elevenes morfologiske bevissthet knyttet til bøyningsskjemaer for norske substantiv, kan også være en medvirkende faktor til sammenblanding av bestemt og ubestemt form av substantiv.

6.3.3.2. Kjønn

Noen ganger er det sammenfall mellom genus og naturlig kjønn i norske substantiv, for eksempel ved ord for levende vesener som *gutt*, *hingst*, *jente* og *hoppe*. Selv om enkelte ordgrupper ofte klassifiseres som hankjønn, hunkjønn eller intetkjønn i norsk (Faarlund, Lie, Vannebo, 1997, s. 153f), er det ikke sammenfall mellom norsk og arabisk kategorisering av substantivers kjønn. I arabisk er majoriteten av substantiv hankjønnsord, mens hunkjønnsord utgjør en del navn på land, byer og kroppsdelene en har to av. Ordene *ēn* (øye), *ḥīd* (hånd) og *raḥāl* (fot) er alle hunkjønnsord i arabisk (DSA, s. 84, 110 og 94), men tilhører hvert sitt kjønn i norsk. De eneste tydelige parallellene mellom norsk og arabisk er sammenfall mellom genus og kvinnelige roller som *mor* (ʔamm) og omlaging av hankjønnsord for yrkesgrupper som *lærer* – *lærerinne* i norsk og *meallim* - *meallime* i arabisk. Arabisktalende har med andre ord liten støtte i morsmålet når de skal bestemme substantivets kjønn i norsk.

Det bør også nevnes at en i arabisk får støtte til å avdekke ordenes kjønn gjennom flere ordstrukturer som indikerer substantivets kjønn, og også gjennom samsvarsbøying i kjønn for flere ordklasser (for eksempel verb og substantiv). Vi har ingen parallell til dette i norsk, men en kan finne noe støtte i form av suffikser som indikerer kjønn i norske bøyingsmønstre, for eksempel at mange hunkjønnsord i entall slutter på vokalen *-a* eller at en del intetkjønnsord i ubestemt form flertall står uten endelser. Ulike bøyingsuffikser for ulike kjønn er mer framtrepende i nynorsk enn i bokmål.

Med tanke på at det er lite samsvar mellom hvordan substantiv kategoriseres i kjønn i norsk og arabisk, og at det er lite som avslører substantivers kjønn i norsk sammenlignet med ordstruktur i arabisk, forventet jeg en del sammenblanding av kjønn i elevtekstene. Jeg fant likevel overraskende lite, noe som kan ha sammenheng med at det er flest hankjønnsord i norsk. Sammenblanding av kjønn kan vises gjennom uriktig bøying av substantivet, som i ordene *feilet* (26, feilen), *dusjet* (65, dusj) og *skolla* (78, skolen). I elevtekstene fant jeg også ordene *fjeller* (6, fjell), *folker* (6, folk), *besøker* (28, besøk), *flyen* (36, flyet) og *tilbuder* (40, tilbud) hvor det brukes hankjønnsbøying for intetkjønnsord (vedlegg 8.9.). I disse ordene kan det også handle om at elevene ikke kjenner til at noen substantiv står uten endelse i intetkjønn ubestemt form flertall. Setningene "*Jeg synes det er **et feil** her. **Feilet** er at barnet må leke, og faren til barnet må ta seg av ham.*" (26) viser både sammenblanding av artiklene *et* og *en* og en tydelig sammenblanding av kjønn gjennom bøying av hankjønnsord som intetkjønnsord. Siden artiklene *en*, *ei* og *et* knyttes til ulike kjønn av substantiv, handler sammenblanding av disse determinativene (9 %) også om sammenblanding av kjønn for substantiv (vedlegg 8.16.). Setninger som viser dette godet er setningene "*ei dame har klær **et kjole** hvit og brikete rødt.*" (19), "*De setter seg på **et benk** i en hage.*" (22), "*Dette bildet fortller om en uforsiktig far og **en stakkras barn.***" (24) og "*I midten av bildet ser jeg **Et gutt** holder sin fars hånd og smiler.*" (80).

6.3.3.3. Entall og flertall

At norsk ikke har totaler er en forenkling for arabisktalende elever. Selv om det kan virke forvirrende å gå fra tre tall til to, forventet jeg ikke å finne sammenblanding av entall og flertall i 25 % av elevtekstene (vedlegg 8.9.). Det er særlig entall som brukes for flertall (20 %), noe som kan skyldes at elevene også her forenkler språket ved å utelate endelser. Jeg antar også elevene ikke har nok kjennskap til bøyingsmønstre og bøyingsuffikser for ulike kjønn av substantiv, eller at de har den teoretiske kunnskapen, men at den ikke enda er automatisert. Kanskje kan også det store omfanget av sammenblanding av bestemt og ubestemt form spille

en rolle for sammen-blanding av tall, siden sammenblanding på et område fort kan smitte over på andre områder.

I arabisk fungerer substantiv i entall som ordets standardform, mens totalt markeres ved å legge til *-en*. Det er ikke utenkelig at sammenfall mellom dette suffikset og suffikset for bestemt form entall for hankjønnord kan virke forvirrende for elevgruppen og dermed gi overforbruk av entall for flertall. Kanskje kan en medvirkende faktor også være minimal fonologisk og ortografisk forskjell mellom markering av bestemt form av entall og flertall for hankjønnord i norsk. Det er som regel kun *-e* som legges til slik at *gutten* blir *guttene*. Det kan tenkes at elevene ikke er oppmerksomme på minimale forskjeller ved bøyingsendelser, særlig når de er vant til større forskjeller mellom entall og flertall i arabisk. I syrisk arabisk sier en som tidligere nevnt *walad* (gutt), *waladēn* (to gutter) og *awlād* (gutter), altså gjennomgår ordet større endringer ved bøyning i tall sammenlignet med substantiv i norsk.

6.3.3.4. Genitiv

I norsk uttrykker vi genitiv tilhørighet ved å legge til *-s* etter substantiv, mens en i arabisk uttrykker substantivers tilhørighet ved å sette genitivsleddet etter hovedordet. I forkant av analysene var jeg ikke oppmerksom på genitiv, eller snarere mangelen på det, men jeg tenkte mer over det da jeg gikk inn i syntaktiske analyser av elevtekstene. Siden jeg valgte å ikke foreta en grundig syntaktisk analyse av elevtekstene, har jeg ikke foretatt en grundig analyse av genitiv tilhørighet i norsk. Jeg vet likevel av erfaring at bruk av genitiv *-s* kan være utfordrende for arabisktalende elever, og vil derfor trekke fram noen få eksempler som illustrerer godt det jeg la merke til da jeg analyserte elevtekstene.

Det finnes noen eksempler i analyse materialet der *-s* legges til for å uttrykke tilhørighet, for eksempel "*Et gutt holder sin **fars** hånd og smiler*" (80) og "*Jeg liker også **Norges** natur*" (95). Det finnes likevel flere eksempler på at elevene bruker flere ord for å markere tilhørighet framfor å legge til *-s*. Noen gode eksempler på dette er setningene "*Feilet er at barnet må leke, og **faren til barnet** må ta seg av ham.*" (26) og "*Jeg inviterte **venner til barna** og noen venner meg*" (46). En ville fått bedre setninger ved å skrive "*barnets far*" og "*barnas venner*". Det samme gjelder for setningene "*Syria har fem byen er storest.*" (5) og "*i Syria største byene er..*" (6) der bruk av "*Syrias største byer er..*" ville vært bedre grammatisk. Med andre ord ser det ut til at elevene unngår å bruke genitiv *-s* ved å heller bruke flere ord. Hvor ofte dette forekommer i elevtekstene, kan jeg dessverre ikke uttale meg om, men det forekommer ofte nok til at det er verdt å være oppmerksom på.

6.3.4. Verb

Ifølge D.N.S. Bhat (1999) kan språk typologiseres som *tempusprominente*, *aspektprominente* eller *modusprominente*. Dette innebærer at én av kategoriene tempus, aspekt eller modus er mer framtrædende enn de andre. Bhat typologiserer språks prominens basert på i hvilken grad den framtrædende kategorien er grammatikalisert, om den er obligatorisk å uttrykke gjennom verbbygning og om den er gjennomgripende i språket. I norsk står tempus svært sentralt, altså er norsk et tempusprominent språk. Norske verb bøyes også i modus, mens diatese viser aktiv og passiv verbform. I arabisk bøyes verb i tempus, aspekt, modus, person og tall. En skiller også mellom kjønn i andre- og tredjeperson entall, for eksempel *kātab* (han skrev) og *kātbet* (hun skrev). I det internasjonale forskningsmiljøet har mange forsket på tempus og aspekt i arabisk, men det er fremdeles ikke enighet om hvorvidt arabisk er et tempusprominent eller aspektprominent språk. Et av mange studier hvor denne debatten løftes fram, er en korpusbasert studie av aspekt og tempus i arabisk og engelsk (Alasmari, Watson, Atwell, 2018). Der trekkes blant annet Fehri (2012) fram som en av de som heller mot at arabisk er et tempusprominent språk. I motsatt ende kan en trekke fram Maher Bahlol (2008) som baserer seg på Baths typologisering av språk og klassifiserer arabisk som et aspektprominent språk. Personlig opplever jeg aspekt som mer framtrædende i arabisk enn tempus, siden arabiske verb enten uttrykker en pågående eller avsluttet handling. Mejdell (1990, s. 81) skriver også at de arabiske tidene *l-mādī* og *l-mudāri^c* ikke egentlig er tempus slik vi tenker tempus i norsk, men snarere handler om hvorvidt handlingen/tilstanden er pågående (*l-mudāri^c*) eller avsluttet (*l-mādī*) uten omsyn til tid. Uavhengig av om en mener tempus eller aspekt er mest prominent i arabisk, er det store forskjeller mellom verbbygning i arabisk og norsk, noe som kan forklare hvorfor det er feil tilknyttet bygning av verb i 55 % av elevtekstene (vedlegg 8.10. og 8.11.).

6.3.4.1. *Tempus og aspekt*

Tempusformer i norsk kan deles inn i enkle tempusformer (presens og preteritum) og sammensatte tempusformer (presens perfektum, preteritum perfektum, presens futurum, preteritum futurum, presens perfektum futurum, preteritum perfektum futurum), hvor viktige hjelpeverb er *ha*, *være*, *skal* og *vil* (Faarlund, Lie, Vannebo, 1997, s. 540f). Flere har drøftet hvorvidt perfektum kan regnes som tempuskategori eller aspektkategori, blant annet Bernard Comrie (1981) som trekker fram at perfektum ofte fremstilles som aspektkategori i språk. Ann-Kristin Helland (2006) støtter seg til Comrie når hun argumenterer for at perfektum kan regnes som en grunnleggende markør for aspekt framfor tempus. Helland skriver blant annet at vi i norsk ikke har en grammatisk kategori for å uttrykke aspektuelt innhold, og at

"Sjølvs om det er klårt at aspektuelt innhald, som andre språk har eigne bøyingskategoriar for, i norsk hovudsakleg kjem til uttrykk gjennom syntaktiske konstruksjonar, kan ein stilla spørsmål om ikkje perfektum i norsk eigentleg er ein aspektkategori" (Helland, 2006, s. 217).

Utfordringen med kategoriene tempus og aspekt er med andre ord komplisert, og blir fort enda mer komplisert når en skal trekke paralleller mellom to ulike språk slik det gjøres mellom norsk og arabisk i denne oppgaven.

I teoridelen trakk jeg fram at arabiske verb har tidene *l-mādī* som refererer til fortid og *l-mudāric* som refererer til nåtid eller framtid. Mejdell (1990, s. 81f) trekker som tidligere nevnt paralleller mellom *l-mādī* i arabisk og preteritum og perfektum i norsk, samt *l-mudāric* i arabisk og presens og futurum i norsk. I elevtekstene er det sammenblanding av verb i infinitiv, presens og preteritum i 46 % av elevtekstene (vedlegg 8.10.). Selv om de fleste feilene kan forklares med forskjeller mellom norsk og arabisk, er det verdt å se nærmere på variasjonen av verbfeil i elevtekstene og differensiere mellom potensielle årsaksfaktorer.

Infinitiv brukes som presens i 21 % av elevtekstene, og et eksempel er setningen "På skoler bruker barna internett å lære, der hjelper lærere elevene sine og de **følge dem med hva de gjøre og ha full kontroll over dem.**" (100). Eleven bruker stort sett presens i teksten sin, slik som i verbene *bruker og lærer* tidligere i setningene, og bruker i tillegg mer avanserte verbkonstellasjoner riktig andre steder i teksten som "*bør ikke ha*", "*må bevege seg*" og "*kommer til å bli*". Jeg ble derfor overrasket over at eleven ikke bruker presensformene *følger, gjør og har* i setningen ovenfor. Presens brukes for infinitiv i 13 % av elevtekstene, for eksempel i setningen "*Jeg er glad i å besøke mine venner, o(kopi) spiler sjakk.*" (99). Med unntak av verbet *spiller*, er alle verb i elevtekst 99 skrevet i infinitiv med infinitivsmarket foran seg slik som i ordene *å besøke* tidligere i setningen. Jeg trakk tidligere paralleller mellom *l-mudāric* og norsk presens. Ifølge Mejdell (1978, s. 42) brukes *l-mudāric* der en i norsk vil bruke infinitiv. Med andre ord er det ikke rart om presens og infinitiv kan blandes sammen i norsk når en kan trekke paralleller fra bruk av *l-mudāric* i arabisk og både infinitiv og presens i norsk. Sammenblanding av infinitiv og presens kan også skyldes morfologiske forhold i norsk. Bøyningssuffikset *-r* utgjør bare en liten fonologisk og ortografisk forskjell mellom verb i infinitiv og presens, og kan i seg selv være en medvirkende årsak til sammenblanding av infinitiv og presens i elevtekstene. I elevtekstene med bruk av infinitiv for presens (21 %) og for preteritum (5 %), kan det også tenkes at elevene har manglende morfologisk kompetanse knyttet til verbbøyning og dermed forenkler språket ved å utelate bøyingsendelser.

Jeg synes det er litt overraskende at presens og preteritum blandes i 15 % av elevtekstene, særlig siden arabisk har nåtidsform og fortidsform av verb som kan sammenlignes med bruk av presens og preteritum i norsk. Presens brukes som preteritum i 11 % av elevtekstene, for eksempel i setningen "*For nyttårsaftnen fikk jeg invitasjon av min venn til godt selskap og spise kalkun og mens vi **drikker** snakket vi om tradisjonel i Norge og Syria i nyttårsaftnen.*" (30) der *drikker* brukes for *drakk*, og i setningen "*Jeg gikk på tur **reiser** til Danmark med familien.*" (47) der eleven bruker *reiser* for *reiste* når eleven forteller hva som er gjort i juleferien. Preteritum brukes som presens i 4 % av elevtekstene, for eksempel i setningen "*De sitter sammen på hagen, faren **passet** på barnet hans,*" (25) der eleven bruker *passet* for *passer*. Jeg er ikke sikker på hvorfor noen av elevene blander sammen presens og preteritum, men det kan tenkes at omfanget av verbtider i norsk kan virke forvirrende og dermed være en indirekte årsak til sammenblandinger av verbtider i norsk. Særlig hvis en tar med i betraktning at elevene er vant til få verbtider i arabisk, og at verbtid i arabisk kan tolkes utfra kontekst og sammenheng med andre ord som for eksempel adverb.

Sammenblanding av preteritum og perfektum forekommer i noe i elevtekstene (vedlegg 8.10.), for eksempel i setningen "*-vi **har laget** mye forsjalig god mat, som vi **har spiset** i julefasten.*" (37) der eleven forteller om juleferien sin og bruker *har laget* og *har spist* i stedet for *lagde* og *spiste*. I tekstene der det brukes perfektum partisipp for preteritum, for eksempel i ord som *sendt* for *sendte* (31) og *lært* for *lærte* (94) kan det handle om en forenkling av språket ved å utelate endelsen *-e*. I setningene "*Jeg **vart** i Helsinki til 28 desember.*" (36) og "*og der lærte de meg engelsk som jeg likte mye og jeg **vært** flink på .*" (96) brukes *vært* for *var*, noe som er mer tydelig bruk av perfektum partisipp for preteritum. Dette sannsynliggjør at de andre ordene *bodd* for *bodde*, *lært* for *lærte* og *studert* for *studerte* i elevtekst 96 skyldes bruk av perfektum partisipp for preteritum framfor en forenkling av språket. I følge Mejdell (1978, s. 40) er preteritum og perfektum vanskelig for arabisktalende å skille fra hverandre, siden en kan bruke *l-mādī* i arabisk der en bruker disse tidene i norsk. Mejdell tipser om å lære elevene at verb skal stå i preteritum hvis en kan sette "*i går*" foran det, og at en kan trekke paralleller til bruken av *qad* før *l-mādī* i MSA som tilsvarer norsk perfektum.

Jeg fant færre feil knyttet til sammensatte verbformer i elevtekstene enn jeg forventet i forkant. Dette kan skyldes at elevene foretrekker å bruke presens og preteritum, altså unngår å bruke sammensatte verbformer. Jeg tror også det lille omfanget kan skyldes noe mørketall, siden enkelte feil har vært vanskelige å kategorisere grunnet komplekse morfologiske og syntaktiske feil i setninger. Et godt eksempel i denne sammenhengen er tekst 60 hvor det står "*Jeg bod i Norge for et år sidan sirka.*". Grammatisk sett bør det stå "*Jeg har bodd i Norge i et*

år", altså med verb i presens perfektum. Men siden jeg ikke kan utelukke at intensjonen til eleven bak tekst 60 egentlig er å si at "*Jeg flyttet til Norge for ca et år siden*", blir det ikke riktig å regne med feilen. Et annet eksempel er tekst 82 med setningen "*Jeg Så på flyplassen mange minnsker inne og jeg motta min venn og vi sitter på kafé for drikke kaffe og vi snakker sammen fordi jeg sevner ham.*". Den mest riktige verbformen vil være *har savnet*, men det er vanskelig å klassifisere funnet når eleven har store sammenblandinger av tempus i teksten sin.

Årsaken til at en del av elevene ikke bruker sammensatte verbformer, kan også handle om mangelfull morfologisk kompetanse hos elevene knytte til verbbøyning i norsk. Hvis de for eksempel ikke kjenner til eller vet hvordan de kan bruke presens futurum i norsk, vil de heller ikke bruke det. Med tanke på hvor stor del av elevtekstene som viser feil tilknyttet verb, og forskjeller mellom verbbøyning i norsk og arabisk, tør jeg påstå at det vil være nødvendig med strukturert undervisning i norske tempus basert på hvor elevene er i mellomspråket. For å skape sammenheng mellom elevenes mellomspråk og morfologi i norsk, kan det også være fornuftig å ta tak i konkrete utsagn hos elevene, både korrekte og ukorrekte, muntlige og skriftlige, og bruke disse målrettet i elevenes norskopplæring. Det vil også være fordelaktig å bygge broer mellom norsk og arabisk for å dra nytte av språklig kompetanse elevene allerede har gjennom morsmålet. Dette kan for eksempel gjøres enkelt ved å be elevene reflektere over forskjeller i hvordan de sier en setning i norsk og i arabisk, eventuelt også diskutere det på mindre gruppe og sammen reflektere over forskjeller. Selv om det er nyttig å ha kjennskap til hovedtrekk ved elevenes morsmål, trenger en ikke å være en ekspert i elevenes morsmål for å legge til rette for at elevene kan bruke morsmålet som en ressurs når de skal lære norske verbtider eller andre ting i norsk.

6.3.4.2. Modus

Modus uttrykker modalitet, altså språkbrukerens forhold til saksforholdet i setningen. I moderne norsk har vi bare de to modustrekkene indikativ og imperativ (Lie, 2006, s. 86). De finitte formene presens og preteritum er uttrykk for indikativ, mens imperativ regnes som bydeform og kan være påbud, oppfordring, tillatelse, advarsel eller ønske. I arabisk finner en modustrekkene indikativ for verb som framstiller det som skjer (*btektob-* hun skriver), imperativ for verb i bydeform (*ktebu-* skriv dere!) og konjunktiv for verb som er rettet mot framtid og det ukjente (*tektob-* at hun skriver). I dagens norsk språk blir modus ofte uttrykt ved hjelp av modalverbene *bør/burde*, *kan/kunne*, *må/måtte*, *skal/skulle*, *tør/torde* og *vil/ville* (Faarlund, Lie, Vannebo, 1997).

At det er noen likheter mellom modus av verb i norsk og arabisk, kan forklare hvorfor det bare er feil knyttet til verbmodus i 7 % av elevtekstene (vedlegg 8.10). Få feil i verbmodus kan også skyldes en unngåelsesstrategi siden de indikative verbformene presens og preteritum brukes mest i elevtekstene. Dette kan naturligvis også handle om at elevene på sitt nåværende mellomspråksnivå ikke mestrer bruk av modalverb for å uttrykke modus i norsk. I 4 % av elevtekstene handler det om at elevene bruker imperativ for infinitiv, slik som i setningen "*Jeg tror han har mye til å **gjør**, men han må passer på sønnen hans.*" (24). Det er vanskelig å vite om feil skyldes at elevene kutter endelser i ord eller blander verbformer. Det samme kan gjelde for elevene som bruker imperativ for indikativ, slik som i setningen "*Foreldrene til brudeparet **arranger** fest og de hjelper brudeparet med bryllupet kostet.*" (49). I setningen "*Mamma **hilser** pappa og min søsken.*" (10) hvor eleven skriver et brev til sin mor, er det derimot tydelig sammenblanding av verbmodus med bruk av indikativ for imperativ.

6.3.4.3. Diatese

Diatese i norsk viser aktive verb og passive verb (Lie, 2006, s. 70). I norsk kan en bruke morfologisk passiv ved å legge til -s på slutten av verb som i "vi snakkes", eller bruke analytiske former som "det ble snakket om". Arabisk har egne passive bøyingsformer for verb og bruker ikke sammensatte verbalformer slik vi gjør i norsk. Aktiv verbkonstruksjon brukes gjerne der en i norsk foretrekker passiv verbform, særlig når det logiske subjektet er uttrykt. Med andre ord vil en i arabisk gjerne si "Alle hyllet ham" der en i norsk vil si "Han ble hyllet av alle". Det bør også nevnes at arabisk har egne verbalformer som uttrykker kausativitet, men en kan også bruke kausative hjelpeverb slik en gjør i norsk (Mejdell, 1990, s. 82f).

Jeg fant lite feil knyttet til verbdiatese i elevtekstene, med unntak av setningene "Derfor mener jeg at de som begår kriminelle handlinger, bør sones i samme land som de har begått kriminaliteten i" (29) og "det var en sTer avskjed da vi skilte i østerriKKe fordi vi hadde iKKe noK penger Til To..." (31). I den siste setningen oppfatter jeg verbet som passivt i form av skiltes selv om ordet mangler en -s på i elevtekstene. Både morfologisk passiv og analytiske former for passiv forekommer i liten grad av elevtekstene. Jeg finner noen få eksempler, som i setningene "Mange mener at ingen som blir skremt av norske fengsler" (29) og "I første to dager var jeg hjemme uten Planer, men ble jeg invitert av min venn som bor i Vågsbyd." (30). Som det framgår av Språkrådets artikkel om passiv i moderne norsk (Hanssen, 1991), brukes også passiv i mindre grad nå sammenlignet med midten av forrige århundre. Basert på få funn av passiv verbform i elevtekstene, enten ved bruk av -s eller hjelpeverb, antar jeg at passiv

verbform enten ikke er en stor utfordring for elevene, eller at det ikke brukes av elevene i særlig grad siden elevene ofte skriver i nåtid eller fortid og dermed bruker aktive verb.

6.3.4.4. *Hjelpeverb*

I norsk deler vi verb i finitte og infinitte verb, der finitte verb kan stå som verbal alene i en setning mens infinitte verb må stå sammen med et hjelpeverb (Lie, 2006, s. 69). Jeg trakk fram noen av de norske modalverbene under modus tidligere i oppgaven. I tillegg til disse brukes *ha* som hjelpeverb for å skape sammensatte verbformer i norsk, som for eksempel presens perfektum. Bruk av verbet *ha* i norsk kan være utfordrende for arabisktalende fordi en ikke har et verb i arabisk som tilsvarende *ha* i norsk. Hvis en skal si "*Jeg har ikke*" på arabisk, vil en heller bruke delfraser med preposisjoner som i ordet *emaendi* (DSA, s. 113). Jeg regner med mangelen på verbet *ha* i arabisk kan forklare utelatelse av verbformer for *ha* i 10 % av elevtekstene (vedlegg 8.18.), i setninger som "*vi skaffet oss noen norske venner som de snille*" (9) og "*Butikkmedarbeideren: Velkommen vil du hjelp*" (55).

Hvorfor verbet *ha* legges til i 4 % av elevtekstene (vedlegg 8.19.), har jeg ingen god forklaring på. Kanskje kan det skyldes forvirring grunnet alle de norske verbtidene, eller at elevene gjør det vanskeligere enn det trenger å være. Et eksempel på dette er eleven bak tekst 66 som bruker presens futurum som verbform (riktignok ikke helt konsekvent) i setninger som "*på helgen skal Jeg våkne kl 9. først skal Jeg ta dusj. Etterpå Pusser Jeg tennene og lager frokost.*". Med tanke på at det er sammenblanding av *ha* og andre verb i 13 % av elevtekstene (vedlegg 8.20.), er det grunnlag for å si at *ha* kan by på utfordringer for arabisktalende elever. Det kan for eksempel føre til at elevene prøver ut andre ord for å uttrykke det *ha* kan uttrykke, som i setningene "*På natt nyttår vi gjorde fest jeg med kamerater.*" (10) og "*Jeg ser også at de sitter på god vær.*" (25). Siden verbet *ha* er viktig i norsk, både som høyfrekvent verb og som modalverb, bør norskopplæringen bidra til at elevene får innsikt i hva ordet *ha* innebærer og trening i hvordan det brukes i norsk. Mejdell (1978, s. 42) skriver at en kan trekke parallell mellom det arabiske verbet *ā eie* for å gi en ide om hvordan *ha* brukes i norsk.

6.3.4.5. *Sterke og svake verb*

Norske verb kan deles inn i sterke og svake verb ut fra hvordan de danner preteritum. Sterke verb er uten endelse og endrer gjerne rotvokal, mens svake verb får tillagt bøyingsendelse til stammen. Svake verb deles inn i to hovedklasser, klasse 1 for verb med preteritumsendelser på *-et/-a* og klasse 2 for verb med preteritumsendelser på *-te/-de/-dde*. Sterke verb deles inn i 6 underklasser, stort sett basert på vokalvekslingen i preteritum (Faarlund, Lie, Vannebo, 1997,

s. 479f). Jeg har bare funnet to elever som blander verbbøying for sterke og svake verb, i form av ordet *sovet* for *sov* (65) og *sittet* for *satt* (67). Feil klassebøying av svakt verb forekommer i 8 % av elevtekstene (vedlegg 8.11.), som i setningene "*Klokka tri så jeg på tv og slappte av.*" (67) og "*Vi reiset til oslo og besøket onkelen min.*" (42). Det er særlig sammenblanding av *-et* for *-te* (6 %) og *-te* for *-et* (3 %). Disse endelsene er relativt like ortografisk og kan oppleves som fonologisk like for elever med norsk som andrespråk. Jeg antar derfor årsaken til sammenblanding av klassebøying for svake verb skyldes at elevene ikke er godt nok kjent med bøyingsmønstrene for disse ordene, altså at feilene skyldes forhold i norsk.

6.3.5. Adjektiv

En vesentlig forskjell mellom adjektiv i norsk og arabisk, er at adjektiv er foranstilt i norsk og etterstilt i arabisk. I elevtekstene finner jeg noen eksempler på at elevene setter adjektivet etter ordet det beskriver, for eksempel i setningene "*Vi laget godt mat og drakk øl mye*" (10) og "*Kvinnen som holder koffert har dress fin.*" (80). Selv om jeg ikke har foretatt en grundig analyse av syntaks i elevtekstene, kan jeg basert på oversikten jeg har etter å ha analysert alle tekstene tre ganger på flere språkstrukturelle nivåer, likevel si at det er færre ordstillingsfeil for adjektiv enn jeg forventet.

6.3.5.1. Samsvarsbøying i kjønn og tall

I tillegg til syntaktisk ulikhet, finner en flere morfologiske ulikheter og delvise likheter mellom bøying av adjektiv i norsk og arabisk. En likhet er at adjektiv i begge språk bøyes i kjønn og tall. Begge språkene skiller mellom adjektiv i entall og flertall, og begge har to kategorier for kjønn i entall. Forskjellen ligger i at arabiske adjektiv bøyes i hankjønn og hunkjønn entall, mens norske adjektiv bøyes i felleskjønn og intetkjønn. Adjektivformen er med andre ord lik for hankjønn og hunkjønn i norsk, og får ofte tillagt *-t* i intetkjønn og *-e* i flertall for alle kjønn slik som i en *stor* mann, ei *stor* dame, et *stort* hus og flere *store* hus. I syrisk arabisk ser bøying av adjektivet *stor* slik ut: *kbīr* (m, entall), *kbīre* (f, entall) og *kbār* (flertall) (DSA, s. 22).

I norsk har vi samsvarsbøying av adjektiv i kjønn, tall og bestemthet. Adjektivets form bestemmes av ordet eller leddet det står i relasjon med, som regel substantiv eller substantivfraser. En har også samsvarsbøying av adjektiv i arabisk ved å legge til suffikser på adjektivet som sier noe om kjønn og tall for ordet det beskriver. Det er likevel ikke mulig å overføre bøyingsmåte og form direkte mellom språkene.

Siden arabisk mangler intetkjønn og norsk ikke skiller mellom hankjønn og hunkjønn, forventet jeg å finne en del sammenblanding av felleskjønn og intetkjønn i norsk, noe som

forekommer i 18 % av elevtekstene (vedlegg 8.12.). Med tanke på at arabisk ikke har intetkjønn, stiller jeg meg undrende til at intetkjønn brukes for felleskjønn i 13 % av elevtekstene, mens felleskjønn bare brukes for intetkjønn i 5 % av tekstene. Jeg forventet at sammenblandingforholdet ville være motsatt, altså overforbruk av felleskjønn for intetkjønn. Det er særlig *fint* for *fin* (10 %) og *god* for *godt* (3 %) som forekommer i elevtekstene. Begge disse adjektivene er relativt høyfrekvente i norsk, og det vil derfor være fornuftig å fokusere på forskjellen mellom former av disse adjektivene i norskopplæringen til arabisktalende.

Både norsk og arabisk har én kategori for flertall og ingen av språkene skiller mellom kjønn i flertall. Det var derfor litt overraskende at sammenblanding av entall og flertall forekommer i 11 % av elevtekstene (vedlegg 8.12.). Det er særlig overforbruk av entall for flertall (10 %) noe som kan indikere at elevene forenkler språket ved å utelate flertallsendelsen, eller at elevene ikke er trygge på forskjellen mellom entall og flertall. Det kan også skyldes den minimale fonologiske forskjellen på adjektiv i entall og flertall. Med unntak av *sulten* (69, sultne) mangler de resterende 9 % *-e* for at adjektivet skal få flertallsform. I arabisk legges suffiksene *-e/-a* til for adjektiv i hunkjønn entall, mens *-in* legges til i flertall. Kanskje kan sammenfall mellom *-e* i entall i arabisk og *-e* i flertall i norsk påvirke elevenes vurdering av hva som er adjektiv i entall og flertall og bidra til overforbruk av entallsord for flertallsord.

6.3.5.2. *Samsvarbøying i bestemthet*

Norske adjektiv kan være bestemte og ubestemte. En har også i norsk en svak og sterk form av adjektivet, der svak form er en bestemt form som ikke bøyes i kjønn eller tall og er lik flertallsformen av sterke adjektiver (Lie, 2006, s. 47). I arabisk kan attributive adjektiv være bestemte og ubestemte, men begge bøyes i kjønn og tall. Et raskt digitalt søk i elevtekstene, viser at elevene i større grad bruker ubestemte adjektiv framfor bestemte adjektiv, med unntak av et par adjektiv som for eksempel *forskjellig/forskjellige*. At begge språk har bestemt og ubestemt form av adjektiv kombinert med at elevene i mindre grad bruker bestemte adjektiv i tekstene sine, kan være noe av årsaken til at sammenblanding av bestemt og ubestemt form av adjektiv bare forekommer i 8 % av elevtekstene (vedlegg 8.12.). At ubestemt form brukes litt oftere for bestemt form (6 %) kan også handle om forenkling av språket ved å utelate endelser.

6.3.5.3. *Andre adjektiv*

I arabisk har en relative adjektiv som lages ved å legge til nisba-endelse på substantiv. Når en legger til nisba på *narwēž* (Norge), får en adjektivet *narwēži* (norsk, m) eller *narwēžiyē* (norsk, f). Substantiv etterfulgt av adjektiv med nisba-endelse, kan gi ord som tilsvarer norske

sammensatte substantiv som *tekstbok-eksempelet* jeg nevnte tidligere i oppgaven. Det kan tenkes at nisba i arabisk kan være medvirkende årsak til at noen av elevene har litt kreative løsninger på sammensatte ord knyttet til propriene Syria eller Norge, slik som for eksempel *syrisker* (5), *norskefolk* (9), *norskpråket* (9), *nordeman* (46), *Norgebutikker* (70) og *syrisk personer* (74). Kanskje kan det også være en medvirkende faktor til hvorfor elevene foretrekker å ikke gjøre om proprier til adjektiv i norsk, men heller bruke mange ord for det som enkelt kunne vært uttrykt med få ord. For eksempel i setninger som "*For nyttårsaftnen fikk jeg invitasjon av min venn til godt selskaP og sPise kalkun og mens vi drikker snakket vi om tradisjonel i Norge og Syria i nyttårsaftnen.*" (30), "*Jeg var veldig glad, fordi jeg måtte med mange venner fra andre by i norge.*" (39) og "*Det er stor forskjellig maten mellom Syria og Norge.*" (74). En nordmann ville nok heller skrevet "*norske og syriske tradisjoner*", "*andre norske byer*" og "*mellom norsk og syrisk mat*". Det kan naturligvis også tenkes at slike setninger ikke skyldes nisba eller andre språkforhold i arabisk, men snarere en usikkerhet på norske språkregler.

6.3.5.4. Gradbøying

De fleste norske adjektiv kan gradbøyes ved å legge til suffikser eller ved å legge til *mer/mest* før adjektivet. Adjektiv har som regel også genus-, tall- og bestemthetsbøying (Faarlund, Lie, Vannebo, 1997, s. 345f). Gradbøying av norske adjektiv består av de tre kategoriene positiv, komparativ og superlativ, hvor førstnevnte regnes som adjektivets grunnform. Korte, regelrette adjektiv bøyes som regel ved å få tillagt *-ere* og *-est*. Det finnes flere bøyingmønstre, for eksempel varianter for adjektiv som ender på *-ig*, *-lig*, *-som*, *-el*, *-er* og *-en* (Lie, 2006, s. 48f). Det er ingen hovedregel for når adjektiv bøyes ved suffiks eller bruk av *mer/mest*, men sistnevnte brukes på de fleste adjektiver som slutter på *-sk*, *tt(e)*, *-ende*, lånord (særlig fra latinsk), sammensatte adjektiv og adjektiv som er avledet med prefikser (Faarlund, Lie, Vannebo, 1997, s. 356f). Kort oppsummert finnes det en del regler for gradbøying av adjektiv i norsk, og dette tilsvarer i liten grad det mer enkle systemet for gradbøying i arabisk som ofte er i tråd med *stor*, *større*, *den større* (tilsvarende norsk *størst*) som i ordene *kbīr*, *ʔakbar*, *l-ʔakbar*. Jeg forventet derfor en del feil i gradbøying av norske adjektiv, men fant overraskende lite. Gradbøyingfeil forekommer kun i 4 % av elevtekstene og eleven bak tekst 7 står for 5 av 8 feil (vedlegg 8.13.), i setninger som "*vi skal se **finest** kystene.*"

Da jeg så hvor få feil elevene hadde i gradbøying av adjektiv, var min første tanke at det forekommer gradbøying i liten grad i elevtekstene. Det finnes mange adjektiv i elevtekstene, og elevene utelater som tidligere nevnt sjelden adjektiv i tekstene sine. Etter søk

på "-ere" og "-est" i transkriberingen av elevtekstene, finner jeg riktig gradbøying av adjektiv som i *finere* (4), *flinkere* (9), *billigere* (74) og *vanskeligere* (93). Utover dette og feil jeg har trukket fram tidligere, finner jeg ikke konsonantkombinasjonen *ere* og *est* i elevtekstene. Med andre ord kan få feil i gradbøying skyldes at elevene i liten grad bruker adjektiv som trenger å gradbøyes. Hvorvidt dette handler om at tekstene ikke legger opp til å bruke gradbøyde adjektiv, eller om elevene ikke har god kompetanse i å gradbøye adjektiv, kan jeg dessverre ikke si noe sikkert om.

I tillegg er det to elevtekster med feil i tallord i ordene *først* (96) og *ni* (93). Ordenstall regnes som adjektiv i både norsk og arabisk. Den største forskjellen på grunntall i norsk og arabisk, er at grunntall er determinativer i norsk, og adjektiv (en og to) og substantiv (alle andre grunntall) i arabisk. Grunntall og ordenstall i arabisk kan variere ut fra konteksten, i tillegg til eventuell bøying i kjønn og tall, og er mer komplekse enn i norsk. I elevtekstene ser det ut til at elevene i stor grad bruke tall framfor å skrive tallene med ord, noe som gjør det vanskelig å si om elevene har utfordringer knyttet til grunntall og/eller ordenstall i norsk.

6.3.6. Pronomen

I norsk får pronomen innholdet sitt ut fra språklig eller situasjonell kontekst og deles inn i 5. underklasser: personlige pronomen, refleksive pronomen, resiproke pronomen, spørrepronomen og ubestemte pronomen. Selv om denne inndelingen ikke er helt overførbar til arabisk, brukes den som struktur under drøftingen siden målspråket er norsk.

6.3.6.1. Personlige pronomen

Personlige pronomen i norsk kan beskrives ved tre egenskaper: person (første-, andre- og tredjeperson), tall (entall og flertall) og kasus (subjekt- og objektsform). Samtalesituasjonen avgjør personformen, og viser hvem som snakker, snakkes til eller snakkes om. Tall avgjøres av om det er én eller flere det refereres til, mens kasusform avgjøres av den syntaktiske funksjonen pronomenet står i. Subjektsform (nominativ) og objektsform (akkusativ) er rester fra tidligere kasussystem i norsk (Lie, 2006, s. 59f). Hovedregelen i dagens norsk er at nominativ blir brukt når pronomenet er subjekt, og akkusativ blir brukt når pronomenet står til verb, preposisjon eller adjektiv. Akkusativ brukes også ved sideordning der pronomenet ikke har en syntaktisk funksjon i setningen, mens nominativ ofte brukes ved direkte tale (Faarlund, Lie, Vannebo, 1997, s. 316f).

Mens personlige pronomen i norsk er separate ord, er de i arabisk delvis frittstående ord eller suffikser på substantiv, verb eller preposisjoner. Personlige pronomen som er knyttet til

subjekt i arabisk har som regel selvstendig form i arabisk, mens personlige pronomen som er tilknyttet direkte objekt står som suffiks. At både norsk og arabisk har subjektsform og objektsform av personlige pronomen, innebærer ikke at en kan overføre bøyning direkte mellom språkene. Betingelsene for inndelingen og bruken av disse, er ulike mellom språkene. På tross av ulikheter finner jeg lite sammenblanding av subjekt- og objektsform i elevtekstene (vedlegg 8.14.). Det er bare et tydelig eksempel på at det brukes subjektsform for objektsform, der *jeg* brukes for *meg* i setningen "*Jeg har alltid tenkt meg å åpne en Firma og starte For jeg selv ved siden av studer.*" (86). De resterende få feilene er mer sammensatte, men det kan også være noe mørketall grunnet utfordringen med å feilanalisere setninger med komplekse og sammensatte feil, særlig innen syntaks.

Personlige pronomen i norsk og arabisk har begge første, andre og tredjeperson, og også entall og flertall. I arabisk er førsteperson entall lik for begge kjønn, og det skilles heller ikke mellom kjønn i flertall. I arabisk brukes *hywwe* (han) og *hiye* (hun) som *den/det*. I tredjeperson personlig pronomen er det kjønn til det substantivet pronomenet viser til, som bestemmer om det tilsvarende norske ordet blir *han* eller *hun*. Dermed kan en forvente at arabisktalende kan gjøre det samme i norsk, altså bruke *han* eller *hun* der det er naturlig å bruke *den* eller *det*. Jeg har ikke funnet gode eksempler på dette i elevtekstene, så det ser ikke ut til å være en stor problematikk for elever med arabisk som morsmål. I feil knyttet til pronomen og kjønn/tall, har jeg kun funnet *ho* (14) som lydering for *hun*, og bruk av entall *han* for flertall *de* (95). Basert på få sammenblandinger i elevtekstene, ser det ut til at personlige pronomen i norsk oppleves som relativt greit for arabisktalende elevene. Jeg antar en av årsakene til dette er at pronomen i norsk alltid er selvstendige ord og ikke kobles på som suffikser på andre ordklasser.

6.3.6.2. *Refleksive, resiproke, interrogative og ubestemt pronomen*

Seg er det eneste refleksive pronomenet i norsk, og forekommer bare i objektsform 3. person, men kan brukes både i entall, flertall og alle kjønn (Faarlund, Lie, Vannebo, 1997, s. 340). *Seg* viser tilbake til et subjekt eller brukes som forsterkning til ordet *selv*. I 1. og 2. person brukes vanlige pronomen i stedet for refleksivt pronomen, som i "*du må passe deg*" (Lie, 2006, s. 62). I arabisk brukes former for personlige pronomen der en vil bruke refleksivt pronomen i norsk, noe som kan føre til at elevene gjør det samme i norsk. Jeg finner likevel slik sammenblanding i 2 % av elevtekstene i setningene "*Så å kle på meg og å sminker seg.*" (52), "*kl. 12:00 å legge seg.*" (52) og "*-Så kler på seg og pusster tennene.*" (79). I tillegg til dette utelates *seg* i 4 % av elevtekstene (vedlegg 8.18.). Når jeg søkte etter det refleksive *seg* i de transkriberte

elevtekstene, fant jeg at pronomenet ble brukt riktig i 18 % av elevtekstene, som for eksempel i setningen "*De koser seg inne.*" (16). Mangel på feil skyldes med andre ord ikke mangel på refleksivt pronomen i elevtekstene.

På bokmål har vi to resiproke pronomen, hinannen og hverandre, der sistnevnte er mest brukt. Pronomenet viser ofte tilbake på et subjekt i setningen, og innebærer et gjensidig forhold mellom to enheter eller to personer. Hvis et verb eller adjektiv har resiprok betydning, er det resiproke pronomenet implisitt i setningen og kan utelates (Faarlund, Lie, Vannebo, 1997, s. 341) som i "*De stod lenge og pratet (med hverandre)*". Arabiske pronomen kan også være implisitte, særlig der subjektet er tydelig i setningen. I syrisk arabisk skrives hverandre som *baed* kombinert med et pronomen, som i setningen *baššūfu baē^ʔdkon kall yōm* (ser dere hverandre hver dag?) (DSA, s. 74). Pronomenet hverandre brukes med andre ord relativt likt, og forklarer nok hvorfor jeg bare har funnet feil bruk i setningen "*Jeg ser bestemor og bestfar de mottar en barn, og har to jente klemmer dem.*" (81).

Spørrepronomen i norsk er *hvem* og *hva*, og forekommer som regel i setningers forfelt eller som innledning på leddsetninger. Spørrepronomen har samme form i entall og flertall, og kan også brukes til å innlede en del relativsetninger (Faarlund, Lie, Vannebo, 1997, s. 342). I arabisk er interrogative pronomen *hvilken, hvor, hvordan, hvorfor, hva, om hva, fra hva, når, hvem, om hvem, fra hvem* og *hvem sine*. Den største forskjellen mellom språkene består i mengden spørreord som regnes som pronomen. Jeg har ikke funnet spesielle feil knyttet til norske spørrepronomen i elevtekstene, med unntak av at elevene gjerne utelater spørsmålsteget etter spørsmål siden det ikke brukes tegn for dette i arabisk. I slike tilfeller hadde det vært interessant å høre elevene lese spørresetningene sine for å se om de avsluttet spørsmålet med stigende tonefall. Stigende tonefall på slutten av spørresetninger forekommer i både norsk og arabisk, men i norsk forutsetter det at elevene kobler spørrepronomenene til spørsmål. Dette er relativt enkelt når spørreordene kommer først i en setning, men jeg antar at det kan være mer utfordrende hvis spørreordet står midt i setninger.

I norsk har vi bare et ubestemt pronomen, ordet *man*, og det refererer til en ubestemt gruppe eller til folk flest (Lie, 2006, s. 63). *Man* kan erstatte subjeksformene, men *man* kan også erstattes med *en*. *En* kan bruke ubestemt pronomen med referanse til avsender eller med flertallsbetydning (Faarlund, Lie, Vannebo, s. 344). Jeg har ikke funnet et ord i arabisk som tilsvarende *man* i norsk, men *en* kan bruke uttrykk knyttet til *yəmken* (kanskje) som "*yəmken lilmar*" (kanskje til/for en gang). *Han* brukes for *man* i 2 % av elevtekstene, i setningene "*Personlig synes jeg at man blir naiv hvis han tenker at det finnes noen som trives i fengsel enten i hjemlandet eller i Norge.*" (29) og "*I Norge liker jeg at person kan bli hva han ønsker*"

(95). At det er få elever som blander dette, kan henge sammen med min erfaring om at arabisktalende elever foretrekker å bruke personlige pronomen framfor ubestemte pronomen. Eleven bak tekst 7 er et godt eksempel på dette, i setninger som "*Hvis vi går til vestlandet, vi skal se dette bratteste fjellene, og Hvis vi går opp på fjellet, vi skal se Den mest Fantastiske utsiket i verden, vi skal se finest kystene.*". Et søk i de transkriberte elevtekstene viser at det ubestemte pronomenet *man* brukes korrekt i 3 % av elevtekstene, altså ser det ut til at elevene ikke bruker pronomenet i nevneverdig grad.

Flere arabiske eiendomspronomen regnes som determinativer i norsk, det samme gjør *hver, hele* og *alle* som dekkes av det arabiske pronomenet *kall*. I arabisk har en også demonstrative pronomen *dette/denne* og *disse* som indikerer nærhet til tid eller sted, og *det/den* og *de* som brukes for å indikere mer avstand til tid eller sted. Disse regnes også som determinativer i norsk og jeg velger derfor å ta for meg slike ord under determinativer litt senere i oppgaven.

6.3.7. Oppsummering morfologi

Alle arabiske ord kan reduseres til røtter bestående av konsonanter. Ved å sette inn vokaler mellom konsonantene og legge til ulike bøyingsaffikser, kan røttene modifiseres og få nytt semantisk innhold. I norsk kan ord lages ved å sette sammen morfemer eller bruke avledningsmorfem, noe som ikke forekommer i arabisk. Ulikheter i måten å lage ord på i norsk og arabisk, kan by på utfordring tilknyttet sammenskriving og særskrivning av ord der ord både settes sammen og deles opp uriktig. Elevene kan også utelate sammenbindingsfuger i sammensatte ord, sette sammen uriktige ord som sammensatte ord eller bruke flere ord for sammensatte ord som "*en ferie til jul*" (45) for juleferie.

Når det gjelder substantiv kan elevene blande sammen både kjønn og tall. Det ser ut som de har en tendens til å bruke entall for flertall, noe som kan handle om forenkling av språket i form av at bøyingsendelser utelates. Den største sammenblandingen for substantiv handler om sammenblanding av bestemt og ubestemt form, der særlig ubestemt form brukes for bestemt form. Dette kan skyldes at en bruker en foranstilt artikkel for å markere bestemt form av substantiv i arabisk, mens en bruker artiklene *en, ei* og *et* i norsk for å markere ubestemt form. Det er store forskjeller mellom bøyingskategorier i norsk og arabisk, og språkene er komplekse på hver sin måte. I arabisk har en flere ulike bøyingskategorier for verb sammenlignet med norsk, siden verb bøyes i tempus, aspekt, modus, person og tall og også skiller mellom kjønn i andre- og tredjeperson entall. I norsk har vi derimot veldig mange flere verbtempus enn arabisk som bare har tidene *l-mādī* som refererer til fortid og *l-mudāriʿ* som

refererer til nåtid eller framtid. Jeg regner med forskjeller mellom språkene og alle verbtidene i norsk er årsaken til at elevene blander sammen verbtider, særlig infinitiv og presens, presens og preteritum og preteritum og perfektum. Elevene har også noen utfordringer knyttet til modus, særlig med overforbruk av indikativ form av verbet. Dette kan skyldes en forenkling av språket i form av utelatelse av bøyningensendelse. I tillegg blander noen av elevene sammen ulike typer klassebøying for svake verb.

Adjektiv er foranstilt i norsk og etterstilt i arabisk, men jeg har likevel ikke funnet mange ordstillingsfeil tilknyttet adjektiv. Det ser derimot ut til at elevene lar være å bruke setninger som fordrer gradbøying av adjektiv. De har også en del sammenblandinger av kjønn, der særlig intetkjønnsform brukes for felleskjønn med ord som *fint* for *fin* som brukes feil i elevtekstene. Elevene blander også sammen entall og flertall for adjektiv, med særlig bruk av entall for flertall, noe som også kan handle om forenkling gjennom utelatelse av bøyningensendelser.

Mens pronomen er separate ord i norsk, kan de være både separate, ha suffiksform på andre ordklasser eller til og med utelates der subjektet er implisitt i arabiske setninger. Det er lite sammenblanding av pronomen, men elevene har en tendens til å ikke bruke det ubestemte pronomenet *man* og bruker gjerne personlige pronomen i stedet.

6.4. Syntaks

Norsk er et leddstillingsspråk fordi den syntaktiske funksjonen til setningsleddene i stor grad bestemmes av plasseringen de har i en setning. Når en beskriver syntaktiske regler i norsk, har en som regel som utgangspunkt at leddene i setningen enten er finitt verbal, infinitt verbal, subjekt, objekt (indirekte/direkte), predikativ, adverbial eller subjunksjonal. Standard ordstilling er SVO, og vi har også en V2-regel som sier at det skal være et finitt verbal som andreledd i fortellende helsetninger (Kulbrandstad, 2005). MSA er et VSO språk, mens arabiske dialekter har SVO som standard ordstilling. Siden MSA bare fungerer som formelt skriftspråk, er det sannsynlig at syrisk arabisk oppleves som nærere for elevene og dermed er det som vil påvirke andrespråket mest. At standard ordstilling er lik i norsk og syrisk arabisk, kan være en fordel i enkle setninger. Det kan likevel oppstå utfordringer når en legger til flere setningsledd siden ordklasser i norsk og syrisk arabisk har ulike regler og dannelsesmåter som også vil påvirke setningsstrukturen. Det samme gjelder for andre arabiske dialekter.

I norsk skiller en gjerne mellom helsetninger, leddsetninger og ledd-delsetninger. Helsetninger deles gjerne inn i fortellende setninger, spørresetninger, bydesetninger og ønskesetninger, mens leddsetninger deles inn i substantiviske- og adverbiale leddsetninger ut fra funksjonen de har i setningen. Relativsetninger er den vanligste ledd-delsetningen og

innledes av ordet *som* (Kulbrandstad, 2005, s. 226f). I arabisk finner en setningstypene utropsssetninger, setninger hvor en roper på/til/om noen, fortellende setninger, lukkede spørresetninger, åpne spørresetninger og kommanderende setninger. Siden en ikke bruker punktum og komma i arabisk, får en ikke leddsetninger og ledd-delsetninger som i norsk. Dette er nok årsaken til at mange elever har setninger som "*Det var hyggelig å være hjemme i mange dager på en ferie til jul, slik at det kan jeg ha hvil, så kan jeg studere mer norsk, fordi jeg har ingen valg, å være eller ikke være, det er min vei, jeg har ikke tid for å spille og tida flyr, liksom sier folk.*" (45). Selv om det er overforbruk av komma, viser eleven forsøk på å bruke tegnsetting slik vi gjør i norsk. I en del av elevtekstene bygges det på med setninger uten at de skilles fra hverandre med tegn som komma eller punktum.

Spørsmål i norsk kan dannes ved å sette verbet først i setninger, og min erfaring er at inversjon kan oppleves som vanskelig for arabisktalende. Dette fordi setninger som "*Han gikk*" og "*Gikk han*" vil stå skrevet på samme måte i arabisk som jeg viste tidligere i oppgaven. Jeg har ikke lett spesielt etter slike syntaktiske feil i elevtekstene og har som tidligere nevnt, ikke foretatt en grundig syntaktisk analyse av elevtekstene grunnet oppgavens begrensede omfang og manglende tegnsetting i elevtekstene. Jeg har likevel talt opp ordstillingsfeilene i elevtekstene, og ser at det forekommer tydelige ordstillingsfeil i 48 % av elevtekstene og komplekse ordstillingsfeil i 20 % av tekstene (vedlegg 8.19.). Dette gir grunnlag for å si at setningsbygning i norsk generelt sett er utfordrende for elever med arabisk som morsmål. Nedenfor vil jeg gå dypere inn i ord som utelates eller legges til uriktig i setninger, noe som påvirker både semantikk og syntaks i setninger.

6.4.1. Ord som utelates eller legges til uriktig i setninger

Det utelates ord i 80 % av elevtekstene (vedlegg 8.18.) og legges til uriktig i 56 % av tekstene (vedlegg 8.19.). Noen av funnene er lavfrekvente og løftes derfor ikke fram, men spesielle funn eller funn som forekommer i minst 10 % av elevtekstene er verdt å se nærmere på.

6.4.1.1. Determinativer og pronomener

Det mangler determinativer i 48 % av elevtekstene (vedlegg 8.18.) og noen av disse er relativt enkle å forklare ut fra forskjeller i norsk og arabisk. I arabisk har man som tidligere nevnt bare artikkel for å markere bestemt form av substantiv. Siden det ikke finnes artikler for å markere ubestemt form entall i arabisk slik vi har i norsk med artiklene *en*, *ei* og *et*, forventet jeg at en del av elevene ville utelate disse determinativene i tekstene sine. *En*, *ei* og *et* utelates i 28 % av elevtekstene, men legges til sammenligning bare til i 2 % av elevtekstene (vedlegg 8.19.). Noen

av elevene mangler artiklene flere steder, noen mangler også flere ulike artikler. *En* utelates dobbelt så mange ganger som *ei* og *et*, noe jeg antar henger sammen med flere hankjønnsord i norsk sammenlignet med hunkjønn og intetkjønn.

Jeg fant også at *det* utelates i 15 % av elevtekstene. I 6 % av elevtekstene ser det ut til at ordet forsvinner i forbindelse med at verbet *er* droppes i setningen, en utelatelse som skyldes språklige setningsstrukturer i arabisk da presensform av *være* som sagt kan utelates fordi ordet er implisitt. Eksempler på at "*det er*" utelates samtidig finner jeg for eksempel i setningen "*I mitt land fantastiske natur.*" (8). *Den/denne* utelates i 7 % av elevtekstene, og i 5 % av tekstene forekommer utelatelsen i før et adjektiv som i "*Men Hvis vi skal snakke om vakkest naturen i verden.*" (7) og "*på siste dag i fjor vi forberedte en fest på nyttår..*" (42). I disse sammenhengene vil det være unaturlig å bruke *den* på arabisk og det er derfor forståelig at elevene utelater det også i norsk. Det samme gjelder også for en del av tilfellene med determinativet *det* som jeg nevnte ovenfor. *Den/denne/det/dette* regnes som pronomen i arabisk, og utelates gjerne der de oppleves som implisitte i en setning. Jeg antar derfor at utelatelse av slike ord i arabisk kan være en medvirkende årsak til at elevene utelater disse ordene i norsk.

Determinativer legges også til i 12 % av elevtekstene. Noen av gangene *det/den/denne* legges til, antar jeg skyldes at preposisjoner ikke kan stå alene i arabisk slik de kan i norsk, men må knyttes til andre ord som for eksempel pronomen (Mejdell, 1990, s. 85). Dette kan gi setninger som "*Huset som han bodde i det*". I noen tilfeller ser det også ut som om elevene bruker determinativet *den* for å markere at substantivet er bestemt form, altså en overføring av hvordan bestemt form substantiv markeres ved hjelp av artikkel i arabisk. Dette ser en for eksempel i setningene "*De koser seg inne. så ser jeg på vinduet har mye folk. to jenter jogger, en mann som tar bilde og en hund står mellom jentene og den mann.*" (16) og "*Den faren har tatt en dag med hjemmekontor for å ta seg av sønnen.*" (23).

Arabiske substantiv bøyes ut fra eierskap ved å være sammensatt med *det* vi på norsk kaller determinativer. Ordet *qalb* (hjerte) kan for eksempel settes sammen med suffikser som indikerer *ditt* eller *mitt*, og gi arabiske ord som *qalbek* (m. ditt hjerte) eller *qalbi* (mitt hjerte). Siden slike suffikser ikke brukes i norsk, og kan derfor være en medvirkende forklaring til at determinativene *min*, *mine*, *mitt*, *si* og *sin* utelates i 9 % av elevtekstene (vedlegg 8.18.). Disse determinativene, som vi tidligere regnet som eiendomspronomen i norsk, regnes som determinative pronomen i arabisk. Siden pronomen kan være innbakt som affikser på andre ordklasser i arabisk, kan det tenkes at de norske pronomenene, som er selvstendige, blir utelatt.

Denne forskjellen mellom språkene kan også være en medvirkende årsak til at personlige pronomen utelates i 22 % av elevtekstene (vedlegg 8.18.). Jeg vil gjerne snu på problemstillingen for å forklare hvorfor personlige pronomen kan utelates i arabisk og dermed også feilaktig i norsk. Da jeg lærte arabisk svarte jeg i begynnelsen "*ʔana ʔsəʔmi June*" (Jeg heter June) når jeg fikk spørsmål om navnet mitt. Jeg la merke til at folk trakk på smilebåndet, men alle var for høflige til å si noe. Etter hvert ble jeg oppmerksom på at ingen andre brukte ordet *ʔana* (jeg) i denne sammenhengen, og med tiden skjønnte jeg at det var overflødig fordi suffikset *-i* på verbet *ʔsəʔmi* (heter) allerede forteller at det handler om førsteperson entall, altså meg. I arabisk er personlige pronomen med andre ord overflødige som subjekt for verbal, siden verbet allerede bøyes i person, kjønn og tall. Det kan derfor utelates i arabisk, noe som igjen kan føre til at arabisktalende også utelater personlige pronomen i norsk. Et godt eksempel på utelatelse av *jeg* er setningene "*først å pus tenne. Så å spise frokost med min mann. Så å kle på meg og å sminker seg. Så å gå til skolen fra kl. 8:30 til kl. 02:15. Så å gå til hjem. Så å lage mat og å spise. Så å rudde børde. Så å lese norsk.*" (52).

Pronomen legges også til i 25 % av elevtekstene (vedlegg 8.19.). Hvis en ser nærmere på pronomenet *de* som legges til hyppigst av elevene (12 % av elevtekstene), ser en at det legges til i utvidede setninger som "*Her i Norge har jeg Truffet mange norskefolk som de er veldig hyggelige, rolige og snille.*" (9), "*Jeg ser at det er en stor svart høyttaler, og noen spiller musikk og de danser,*" (12), "*For meg var det gledlig jul og jeg synes at folk var de glad.*" (38) og "*Mamma og søstra min kom fra Tyskland til Norge for at de besøkte meg.*" (41). I norsk trenger en ikke å legge til påpekende pronomen i disse setningene, fordi det er innforstått hvem det gjelder. Denne implisitheten er ikke nødvendigvis like selvfølgelig for en med norsk som andrespråk, noe som kan være en mulig forklaring til at elevene legger til ekstra pronomen i slike sammenhenger. De personlige pronomenene *jeg* (5 %) og *vi* (4 %) legges også til i noen av elevtekstene. Siden slike pronomen er innbakt i arabiske verb, kan det tenkes at elevene legger de til uriktig i forbindelse med verb for å sikre at hvem det gjelder kommer tydelig fram.

6.4.1.2. Verb

Verb er en ordklasse som er lett å identifisere i både norsk og arabisk, noe som kan forklare hvorfor verb sjelden blandes med andre ordklasser i elevtekstene (vedlegg 8.20.). Årsaken til at verb utelates i 26 % av elevtekstene ser ut til å være sammensatt (vedlegg 8.18.). I norske setninger kreves det minst et verbal for at setningen skal være selvstendig, men i arabisk kan setninger være selvstendige uten verbal. Et eksempel på dette er nominale setninger. Nominale setninger i arabisk begynner med substantiv og etterfølges av et annet substantiv, et adjektiv

eller en preposisjonsforbindelse. Dette kan gi setninger som *l- ktāb ždīd* (boka (er) ny) som bare består av substantiv og adjektiv. Presensformen av verbet *være* er innforstått og trenger ikke å uttrykkes. I arabisk kan presensformen av *være* utelates i setninger slik eksempelet ovenfor viser, og det er rimelig å anta at arabisktalende kan utelate *er* også i norske setninger. Jeg ble derfor ikke overrasket over at dette forekommer i 10 % av elevtekstene, i setninger som "*Kassyon ligger i Damasscus og det største og varkeste i syria.*" (5), " "**Vi vant** til å feire med familier, men de er så lang fra meg." (27) og "**Jeg kjampppi** glad i norge og Jeg elsker dette lanne." (60).

Jeg har ingen systematisk forklaring på hvorfor det legges til verb i 11 % av elevtekstene (vedlegg 8.19.), men synes det er interessant at *har* (4 %) og *er* (2 %) legges til. Et eksempel er setningen "*jeg har begynte i først klass da jeg vært seks år ,*" (96), hvor det kan se ut som om eleven forsøker seg på en sammensatt verbform. Det bør også nevnes at infinitivmerket utelates i 9 % av elevtekstene (vedlegg 8.18.). I arabisk brukes ikke infinitivmerke, en har heller ingen infinitivsform av verb. Begge deler kan være en medvirkende årsak til at elevene utelater infinitivmerket i norsk.

6.4.1.3. Preposisjoner

Preposisjoner utelates i 35 % av elevtekstene (vedlegg 8.18.), i form av de 9 preposisjonene *av, for, fra, med, om, mot, i, på* og *til*. Preposisjoner er generelt en utfordring når en skal lære et nytt språk, særlig når det gjelder å velge riktig preposisjon. Preposisjonene som utelates mest er også de som blandes mest av elevene, altså *i* (11 %) og *på* (12 %). I tillegg utelates *til* (9 %) og *med* (5 %) mens de resterende preposisjonene bare utelates i én eller to tekster.

Utelatelse av preposisjoner kan skyldes forhold i både norsk og arabisk. I arabisk kan for eksempel preposisjoner utelates ved transitive verb, og i noen tilfeller kan også partikler og substantiv fylle preposisjoners funksjon. Med andre ord kan preposisjoner utelates i arabisk der det er naturlig å bruke de i norsk. I arabisk må det som styrer preposisjonen plasseres bak preposisjonen, men i norsk har vi mange uttrykk som avviker fra dette. Noen ganger vil en bruke preposisjoner i arabisk der det er unaturlig å bruke det i norsk. Ulik plassering av preposisjon i språkene kan bidra til at elevene heller utelater preposisjoner, eller legger de til uriktig slik det gjøres i 22 % av elevtekstene (vedlegg 8.19.) i setninger som "*Men nå kan vi både snakke og skrive i norskspråket.*" (9) og "*Men vi koser oss med sammen .*" (10).

6.4.1.4. Adjektiv, konjunksjoner, subjunksjoner, adverb

Mens en del ordklasser kan utelates eller bakes inn i andre ord i arabisk, for eksempel at subjekt kan være implisitt og dermed utelates eller pronomen kan ha suffiksform på verb, er adjektiv selvstendige ord i arabisk. Dette kan være en av forklaringene på hvorfor adjektiv bare utelates i 2 % av elevtekstene. Totalt sett for alle ordklasser, mangler et eller flere ord i 80 % av elevtekstene (vedlegg 8.18.). Adjektiv legges også sjelden til uriktig i setninger sammenlignet med andre ordklasser (vedlegg 8.19.). Jeg fant bare et eksempel på at adjektiv legges til, i setningen "*I Syria har mange fjorder, **mange** innsjøer, **mange** elver, dalen, Falls og arkologiske - områder.*" (8). Grammatisk sett er det ikke uriktig bruk av adjektivet *mange*, men det er overflødig da det allerede står foran fjorder og brukes også ukonsekvent da det ikke nevnes før de andre oppramsingene i setningen.

Konjunksjoner legges til uriktig i 7 % av elevtekstene, og det er særlig konjunksjonen *og* (5 %) som legges til. I disse tilfellene handler det stort sett om oppramsing eller tilleggsinformasjon, for eksempel bruk av *og* i stedet for komma eller overflødig bruk av *og* etter punktum. Det er ikke nødvendigvis grammatisk ukorrekt, men likevel uvanlig i norsk. Årsaken til overflødig *og* kan dreie seg om tegnsetningsfeil hos et par av elevene, slik som i setningen "*Jeg ser to mannen drikker kaffe. **og** en annen mann sjekker på mobil.*" (80) der det er satt inn punktum etter ordet *kaffe*. Uriktig lagt til konjunksjon kan med andre ord handle om både tegnsetting og syntaktiske forhold i norsk. Konjunksjoner mangler også i 13 % av elevtekstene, og konjunksjonen *og* mangler i 12 % av tekstene. I en del av tilfellene det mangler *og*, kunne en like gjerne satt inn et komma eller punktum. For eksempel i setninger som "*jeg leser **norsk etterpå** ser jeg tv.*" (51) og "*Så tok jeg en **dusjet så** besøkte vi ei venninne vi drakk kaffe og snakket sammen.*" (65). Med andre ord kan mangel på *og* også handle om at en ikke bruker tegn som komma og punktum i arabisk og dermed får manglende tegnsetting eller feil ved påbygging i norske setninger.

I setningen fra tekst 65 ovenfor, brukes adverbet *så* til å binde sammen setninger, et adverb som gjerne brukes høyfrekvent i oppstart av setninger hos yngre, norske elever. Jeg finner bare 2 elever som legger til adverbet *så* uriktig i tekstene, men 6 % som mangler *så*. Adverb mangler i 19 % av elevtekstene (vedlegg 8.18.), men det er vanskelig å gi enstydige svar på hvorfor fordi det er stor variasjon i hvilke adverb som utelates. Arabiske adverb er nokså like de norske som kategori, både når det gjelder bruken av dem og plassering i en setning. Det eneste unntaket er nektelsesadverbet *ikke* som jeg har trukket fram tidligere. I arabisk plasseres *mā* (ikke) foran verbet, som i "***mā** baeref sūq sayāra*" (DSA, s. 132) (jeg vet

ikke hvordan jeg skal kjøre bil) som direkte oversatt blir "*ikke jeg vet kjøre bil*". Med andre ord kan en forvente noe feil plassering av adverbet *ikke* i norsk for arabisktalende.

Nektelsesadverbet *ikke* blir brukt 55 ganger fordelt på 30 elevtekster. Jeg finner overraskende nok ingen gode eksempler på at elevene har foranstilt *ikke* der det må være etterstilt. Det finnes noen eksempler der det høres mer riktig ut å endre ordstilling, selv om setningen grammatisk sett fungerer, slik som i tekst 41 "*juleferie er ikke så bra, fordi jeg **ikke snakket** norsk, jeg var bare hjemme.*" I noen setningstyper skal nektelsesadverbet komme før verbet i norsk. Dermed blir det feil i setningene når elevene setter adverbet *ikke* etter verbet slik det ofte skal i norsk. Slike feil finner jeg i 3 % av elevtekstene, i setningene "*Dette bildet forteller om enn far **som har ikke nok** tid til å vare med barna hans ut.*" (23), "*Jeg synes **han ville ikke** var..*" (24) og "*..siden kunne jeg **ikke** så mye norsk som nå..*" (28).

Subjunksjoner utelates i 14 % av elevtekstene, særlig subjunksjonen *som* (12 %), slik som i setningen "*I midten av bildet ser jeg **Et gutt holder** sin fars hånd og smiler*" (80). Subjunksjonen *som* er også et ord som kan brukes for å binde sammen leddsetning til en helsetning. Med andre ord kan det tenkes at noen adverb og subjunksjoner, for eksempel adverbet *så* og subjunksjonen *som*, utelates i norsk fordi ordene ikke blir brukt til å binde sammen setningsledd på samme måte i arabisk.

6.4.2. Oppsummering syntaks

I norsk har vi både helsetninger og leddsetninger, samt tegnsetting som kan skille setningsledd og setninger fra hverandre. Siden en ikke bruker skilletegn som for eksempel komma og punktum i arabisk, kan setningsstruktur i norsk oppleves som utfordrende, særlig ved avanserte setninger. Dette kombinert med ulikheter innen morfologi i språkene, kan forklare hvorfor ord utelates i 80 % av elevtekstene og legges til uriktig i 56 % av elevtekstene.

Årsaken til at determinativer utelates kan delvis skyldes artiklene *en*, *ei* og *et*. Disse kan som tidligere nevnt oppleves som utfordrende siden de markerer ubestemthet for norske substantiv, mens artikkel brukes for å markere bestemthet for arabiske substantiv.

Demonstrativer som *det*, *den*, *dette* og *denne* og eiendomsord som *min*, *mine* og *mitt* utelates også i elevtekstene. Dette kan skyldes at disse ordene regnes som pronomer i arabisk, og at pronomer kan utelates i arabisk dersom subjektet er implisitt. Det samme kan forklare hvorfor personlige pronomer utelates i 22 % av elevtekstene. Pronomen legges også til i 25 % av elevtekstene, særlig pronomer *de*. Mange av pronomer legges til i forbindelse med verb, noe som kan skyldes at verb kan ha pronomensuffiks i arabisk.

I arabisk kan presensform for verbet *være* utelates siden verbet er innforstått i konteksten, noe som kan være en forklaring til at en del elever utelater verbformen *er* i tekstene sine. En del elever utelater også verbformer for *ha*, noe som kan forklares med at en ikke har et tilsvarende verb i arabisk.

Preposisjoner utelates i 35 % av elevtekstene, noe som kan skyldes både forhold i arabisk og norsk. I arabisk kan preposisjoner utelates ved transitive verb. I arabisk må det som styrer preposisjonen plasseres bak preposisjonen, i norsk har vi flere uttrykk som avviker fra dette. Ulik plassering av preposisjoner i setningsstruktur i språkene kan være en medvirkende årsak til at preposisjoner utelates, men også at de legges til uriktig slik som det forekommer i 22 % av elevtekstene.

Adjektiv legges sjelden til uriktig av elevene. Subjunksjoner utelates i 14 % av elevtekstene og det er særlig subjunksjonen *som* som utelates. Dette kan skyldes at subjunksjonen kan brukes for å binde sammen leddsetninger til helsetninger, og at forhold i arabisk og forskjeller mellom norsk og arabisk setningsstruktur kan bidra til at elevene utelater subjunksjonen.

6.5. Semantikk

Nedenfor vil jeg se på funn i elevtekstene knyttet til adverb, preposisjoner og determinativ. Jeg har tidligere forklart at dette drøftes under semantikk da det i stor grad handler om sammenblanding av ord innad i ordklassene og dermed mer om ordvalg framfor morfologiske feil. Jeg ser deretter på sammenblanding av ordklasser og går til slutt over til å drøfte potensiell kodeveksling fra arabisk og engelsk i elevtekstene.

6.5.1. Adverb

Adverb er ord som sier noe om tid, sted, måte eller grad, og står i norsk ofte som adverbial i en setning. Mange adverb kan også stå som adledd i en frase, og adverb som uttrykker grad står alltid som adledd (Lie, 2006, s. 88). Noen høyfrekvente adverb i norsk er tidsadverbene *da*, *nå*, *når*, *aldri* og *alltid*, stedsadverbene *ut*, *der*, *opp*, *inn*, *her*, *hvor*, *ned*, *fram* og *bort*, måtesadverbene *slik* og *hvordan* og *gradsadverbene hvor* og *like*. I arabisk kan adverb stå i relasjon til verb, adjektiv, partisipp eller andre adverb. Med unntak av nektelsesadverbet ikke som jeg nevnte ovenfor, forventet jeg ingens store funn knyttet til feil bruk av adverb siden kategorien er relativ lik i både norsk og arabisk.

Den største feilen knyttet til adverb er særskriving av verbet *etterpå*. Søk i de transkriberte elevtekstene viser at ordet forekommer riktig i 10 % av elevtekstene, men at det

står særskrevet i 9 % av tekstene (vedlegg 8.17.). Utover dette er det få feil knyttet til adverb, noe som kan skyldes likheten mellom adverb som kategori i norsk og arabisk.

6.5.2. Preposisjoner

Preposisjoner kan si noe om sted, tid, middel og måte, men kan også ha en mer abstrakt betydning som er vanskeligere å kategorisere. (Lie, 2006, s 89f). Noen høyfrekvente preposisjoner i norsk er *i*, *på*, *til*, *av*, *over*, *under*, *rundt* og *blant*. Å velge riktig preposisjon kan være vanskelig i mange språk, og ikke bare for arabisktalende i norsk. Sammenblanding av preposisjoner forekommer i 44 % av elevtekstene (vedlegg 8.15.). Det er stor variasjon i hvilke preposisjoner som blandes og mange av preposisjonene blandes bare en gang. Det er med andre ord generelt viktig å være oppmerksom på sammenblanding av preposisjoner i norsk hos arabisktalende.

I tillegg bør en ha spesielt fokus på noen preposisjoner som blandes svært hyppig av målgruppen. Dette gjelder spesielt for preposisjonene *på* og *i* som blandes i 30 % av elevtekstene, med særlig overforbruk av *på* for *i* (20 %). Dette forekommer i setninger som "*Han tar seg av sønnen sin og jobber på pc og snakker på mobilen sin.*" (21). At det er særlig preposisjonene *i* og *på* som blandes er ikke overraskende. Som det framkommer i en artikkel av Språkrådet (2019) er dette preposisjoner som også blandes sammen av nordmenn, og i dagligtale brukes de gjerne om hverandre uten at semantikken påvirkes. For eksempel kan jeg både si "*Jeg bor på Birkeland*" eller "*Jeg bor i Birkeland*" uten å bryte verken grammatiske regler eller språkkonvensjoner. En del av forklaringen på hvorfor arabisktalende elever blander sammen *på* og *i*, kan også skyldes forhold i arabisk. I syrisk arabisk har en to preposisjoner som kan uttrykke både *på* og *i*, preposisjonene *b-* (på, i med) og *fi* (på, i). Når preposisjonene *på* og *i* representeres av de samme ordene og kan brukes om hverandre i elevenes morsmål, er det lett å forstå at dette også gjøres i norsk.

En bør ellers være observant på sammenblanding av preposisjonene *for* og *til* som forekommer i 7 % av elevtekstene, og *på* og *til* som forekommer i 5 % av tekstene. Det bør også nevnes at i flere av tekstene har elevene grammatisk sett brukt riktig preposisjon, men preposisjonsvalget bryter med språkkonvensjoner. Disse eksemplene har jeg ikke regnet med i oppgaven, for eksempel når det i tekst 46 står "*Jeg fikk besøk fra venner og lagde god mat for jul*". Grammatisk sett kan en skrive "*fra venner*", men det høres mer riktig ut å si "*av venner*". Et raskt googlesøk bekrefter dette når søk på "*besøk av venner*" gir ca 15.800 treff, mens "*besøk fra venner*" bare gir 1.610 resultater. Et annet eksempel på det samme er setningen "*i fritida Liker jeg å være hjemme og slappe av*", der et raskt googlesøk på "*på fritiden liker*" gir

31900 treff, mens søket "*i fritiden liker*" bare gir 1.210 treff. Selv om jeg ikke har regnet med feilene i opptellingen av funn, styrker slike eksempler bildet av at preposisjoner i norsk er svært utfordrende for arabisktalende elever.

6.5.3. Determinativ

I arabisk har en ingen ordklasse for determinativ slik vi har i norsk, men en finner likevel mange av de norske determinativene i andre ordklasser. Determinativene *min* og *mitt* regnes for eksempel som determinative pronomer i arabisk. Sammenblanding av determinativer forekommer i 37 % av elevtekstene (vedlegg 8.16.). De fleste determinativene blandes av svært få elever, men noen blandes av flere. *En* og *et* blandes i 9 % av elevtekstene, med særlig overforbruk av *et* for *en* (6 %). Jeg antar at sammenblanding av disse delvis skyldes at de kan ha lik funksjon i en setning, og delvis at ordene fonologisk og ortografisk kun skiller av et grafem. At elevene ikke har slike artikler i morsmålet, kan også bidra til sammenblanding.

Min og *mine* blandes i 7 % av elevtekstene, med særlig overforbruk av *min* for *mine* (6 %). Denne sammenblandingen kan skyldes at elevene ikke får med seg vokalen, altså utelater den av fonologiske årsaker, eller det kan skyldes at de blander entall og flertall av ordet determinativet står til. Andre determinativer som blandes er også fonologisk like, for eksempel *den* og *det* (5 %) og *noen* og *noe* (4 %). Jeg antar sammenblanding av determinativer skyldes fonologiske likheter mellom ord og stort omfang av determinativer i norsk kombinert med at elevene ikke er sterke nok i norsk til å skille semantisk like determinativer fra hverandre.

6.5.4. Konjunksjoner og subjunksjoner

Konjunksjoner er ord som binder sammen eller sidestiller ord, fraser eller setninger, og de vanligste konjunksjonene i norsk er *og* (additiv), *eller* (disjunktiv), *men* (adversativ), samt *for* og *så* (begge kausale). Subjunksjoner er ord som innleder leddsetninger, for eksempel ord som *at*, *som* og *om*. En regner også infinitivmerket *å* som en subjunksjon fordi det innleder en infinitivkonstruksjon og har mange fellestrekk med leddsetninger (Lie, 2006, s. 90f). Etter å ha gått gjennom elevtekstene har jeg valgt å se bort ifra kontrastiv analyse knyttet til konjunksjoner og subjunksjoner. Årsaken til dette er at det finnes for få feil i tekstene til at det kan brukes konstruktivt i denne oppgaven. Det er likevel verdt å nevne at *og/å* blandes i 6 % av elevtekstene med særlig overforbruk av *å* (5 %) (vedlegg 8.21.).

6.5.5. Sammenblanding av ordklasser

Sammenblanding av ordklasser forekommer i 39 % av elevtekstene (vedlegg 8.21.). Det er ingen ord eller ordklasser som skiller seg sterkt ut fra andre, med unntak av at verb og substantiv i liten grad blandes med andre ordklasser og adjektiv, preposisjoner og determinativ blandes noe hyppigere med andre ordklasser. Siden sammenblandingene er så spredt, er det utfordrende å vurdere om sammenblandingene av ordklasser skyldes forhold i norsk eller arabisk. Preposisjoner brukes for eksempel som erstatter for 7 forskjellige ordklasser, og totalt er det sammenblanding av preposisjoner i 12 % av elevtekstene (hvis en tar med sammenblanding begge veier). Få gjentakende funn gjør det vanskelig å systematisere funn og forklare de ut fra språkstrukturelle trekk i arabisk, norsk eller kontrastiv analyse. Når sammenblanding av ordklasser forekommer i 39 % av elevtekstene, bør en uansett at være oppmerksom på at dette forekommer hos arabisktalende. Oppsummert sees en tendens til at adjektiv, preposisjoner og determinativer blandes noe mer med andre ordklasser, i tillegg til sammenblanding av *og/å*.

Som det også framgår av vedlegg 8.21. forekommer sammensatte feil i ordvalg i 15 % av elevtekstene, for eksempel i setninger som "*må ta vare på sønnen mest*" (22), "*møtte alle familien sammen*" (41) og "*på slutten ingen vet hva skal kommer*" (91). Jeg antar sammensatte feil som dette skyldes at elevene ikke kan eller husker ord som dekker det de skal si, og dermed benytter seg av andre ord for å uttrykke budskapet. Selv om det grammatisk sett blir feil, får de stort sett fram semantikken. Jeg tenker setninger som dette viser en styrke hos elevene fordi de utnytter det de kan og tør å prøve. Hvis en vegrer seg for å prøve fordi en er redd for å få feil, kan det virke hemmende på språklæring fordi en går glipp av språkerfaring ved å la være å prøve.

6.5.6. Kodeveksling

Hos noen av elevene er første bokstav stor i dato, navn på dager og måneder i elevtekstene, noe jeg antar er interferens fra engelsk (vedlegg 8.22.). Det kan naturligvis være helt tilfeldig, men jeg finner det påfallende at det forekommer i ord som skrives med stor bokstav i engelsk. Jeg har funnet en annen potensiell transfer fra engelsk i elevtekstene, i form av bruk av stor *J* i *jeg*, men liten *j* i andre ord. Setningen "*om morgen pleier **Jeg** å stå opp klokka halv sev, Pleier **Jeg** å spise frokost og **du**je og smøre matpakke.*" (78) er et godt eksempel. Stor *J* for *jeg* uten at det forekommer i andre ord finnes i 4 % av elevtekstene. Stor *J* i *jeg* forekommer i flere tekster, men der er det enten bare delvis eller så er alle *j-ene* store og det er dermed vanskelig å vurdere om det er knyttet til potensiell interferens fra engelsk eller elevens usikkerhet rundt

bokstavvarianter. Slike feil er derfor ikke regnet med som interferens selv om det kan være de er det.

I 17 % av elevtekstene er det også kodeveksling fra engelsk i form av enkeltord. Jeg er litt overrasket over omfanget som er større enn forventet, særlig med tanke på at jeg bare finner kodeveksling fra arabisk i 2 % av elevtekstene i form av stedsnavn og navn på arabisk krydder (vedlegg 8.22.). Når en tar med alle arabiske språkstrukturelle trekk som potensielt påvirker elevenes norsk slik tidligere kontrastiv analyse av norsk og arabisk har vist, blir bildet naturligvis annerledes. Det er likevel sannsynlig å anta at det er mer kodeveksling fra arabisk enn jeg har avdekket. Kanskje ligger det i små nyanser på grafemnivå, i sammensatt problematikk gjennom valg av ord i norske setninger eller i tankemåter og ordtak. Jeg har funnet noen eksempler på sistnevnte, men disse er ikke regnet med siden de er vanskelige å forankre i teori. Et eksempel er setningen "*Jeg har mye å skrive men tiden hjelper ikke dessverre*" (32). Dette er et uttrykk jeg har hørt flere ganger hos arabisktalende, at tiden ikke hjelper. I norsk ville vi kanskje sagt at tiden ikke strekker til, eller at tiden flyr. Når jeg forsøkte å forankre uttrykket i teori, endte jeg opp i dikttolkning av et gammelt dikt av poeten Solomon Ibn Gabirol, "*I am the man*", og setningen "*even if Fate won't saddle my mount*" som tolkes som "*selv om dagen (tiden) ikke hjelper meg*". Hvorvidt diktet er opphavet til uttrykket "*tiden hjelper ikke*", ble jeg i grunnen ikke noe klokere på. Et annet eksempel er setningen "*På andre side feirer små barna mye med bursdagen fordi de vant et år og ble større,*" (48). Uttrykket "*å vinne et år*" er ikke et vanlig uttrykk i norsk. Dette kan være en overføring fra et arabisk uttrykk, et resultat av manglende ordforråd der ordet *vant* brukes i stedet for "*har blitt eldre*" eller andre relevante ord. Men det kan også være en parallell til det engelske uttrykket "*gained a year*". Dette eksempelet viser godt kompleksiteten i å kategorisere potensiell overføring av tankemåter, ordtak, språkuttrykk og så videre uten å ha tilgang på informantene.

6.5.7. Oppsummering semantikk

Særskrivning av adverbet *etterpå* forekommer i 9 % av elevtekstene, ellers er det få feil tilknyttet adverb. Sammenblanding av preposisjoner forekommer i 44 % av elevtekstene, og svært mange elever blander sammen preposisjonene *på* og *i*. Dette kan forklares med at preposisjonene kan ha nokså lik semantisk betydning i en del setninger, men også ved at preposisjonene *på* og *i* kan brukes om hverandre i arabisk siden preposisjonene de arabiske preposisjonene *fi* og *b-* kan brukes for begge. Sammenblanding av determinativer forekommer i 37 % av elevtekstene. Artiklene *en* og *et* og eiendomsordene *min* og *mine* blandes noe oftere

enn andre determinativ. En del av elevene også sammen substantiv eller har kreative måter å lage substantiv på og en del blander også sammen verb.

Sammenblanding av ordklasser forekommer i 39 % av elevtekstene. Feilene er vanskelige å systematisere og forklare siden de spriker i mange retninger. En del av elevene har også sammensatte feil i ordvalg som gjør det vanskelig å kategorisere feil.

I elevtekstene er det lite kodeveksling fra arabisk i form av enkeltord, men en finner slik kodeveksling fra engelsk i 17 % av elevtekstene. I tillegg bruker noen elever stor *j* i pronomenet *jeg*, noe som kan være interferens fra engelsk. I noen av elevtekstene brukes det stor bokstav i ord som har stor bokstav i engelsk, noe som også kan skyldes interferens fra engelsk.

7. Hodet over vann: avslutning

August 2020 trår nye læreplaner for grunnskolen og gjennomgående fag i videregående opplæring i kraft. I den nye læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, som kan brukes i både grunnskolen og i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2019), løftes elevenes morsmål og kulturelle bakgrunn i større grad fram som en ressurs som skal brukes aktivt i elevenes norskopplæring. Når det gjelder hva som er nytt i den nye læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, skriver Utdanningsdirektoratet (2019) blant annet:

"Elevenes språk- og kulturkompetanse og de erfaringene og ferdighetene de tar med seg inn i skolen, er en ressurs for egen læring, og for medelever, skolen og samfunnet. Dette innebærer blant annet at elevenes språkkompetanse i morsmål og andre språk skal anerkjennes og brukes som ressurs i opplæringen."

For å kunne bruke elevenes morsmål som en ressurs i norskopplæringen, er det fordelaktig at læreren kjenner til viktige trekk ved elevenes morsmål. Denne kunnskapen kan gjøre det lettere for læreren å legge til rette for at elevene kan anvende sine språklige erfaringer og ferdigheter i morsmålet også i målspråket. Kunnskapen gjør det også lettere å bygge broer mellom likheter i norsk og arabisk, og gir innsikt i hva som kan oppleves som utfordrende i norsk basert på ulikheter mellom språkene. Kjennskap til hovedtrekkene i elevenes morsmål vil også gjøre det lettere å forstå hvorfor elevene gjør enkelte feil, noe som igjen innebærer at det er lettere å veilede elevene videre og legge til rette for utvikling på elevenes aktuelle mellomspråksnivå. Under metode trakk jeg fram at det er viktig å tilpasse språkopplæringen til hver enkelt elev basert på elevens individuelle bakgrunnsfaktorer. Min erfaring med tilpasning er at det er viktig å være fleksibel, se muligheter framfor begrensninger og legge til rette for at elevene føler seg trygge i å prøve seg fram både muntlig og skriftlig. En viktig del av å trygge elevene er å anerkjenne elevene og deres språklige kompetanse, noe som blant annet kan gjøres gjennom å legge til rette for at elevenes morsmål kan brukes som en ressurs i opplæringen. Gjennom å vite hvor elevene er i mellomspråket og kjenne til hvilke språklige referanser elevene har med seg fra morsmålet, har en etter all sannsynlighet også større forutsetning som lærer for å legge til rette for mestring hos elevene. Det vil også gi rom for gode metaspråklige samtaler og felles refleksjoner, både innad i gruppen eleven tilhører og mellom lærer og hver enkelt elev.

Gjennom oppgavens problemstilling stilte jeg spørsmål ved hvilke ulikheter det er mellom norsk og arabisk, og hva bør en være spesielt oppmerksom på i norskopplæringen til

elever med arabisk som morsmål. Formålet med oppgaven var på den ene siden å beskrive arabisk og finne ulikheter mellom norsk og arabisk gjennom kontrastiv analyse, og på den andre siden finne hvilke feil som er høyfrekvente når arabisktalende skal lære norsk basert på konkrete funn i elevtekster. Ved å kjenne til store trekk ved elevenes morsmål, særlig de som avviker fra målspråket, kan en lettere forstå, forebygge og avlære eventuelle feil i målspråket. I denne oppgaven har jeg brukt syrisk arabisk som utgangspunkt, men beskrivelser og funn er som tidligere nevnt relevant i norskopplæring for alle elever med arabisk som morsmål. En del av funnene er spesifikke for elever med arabisk som morsmål, for eksempel utelatelse av presensform for *være* eller verbformer for *ha*. Andre ting, for eksempel sammenblanding av preposisjoner, er utfordrende for elever med mange ulike morsmål.

For å legge til rette for at beskrivelser av arabisk, høyfrekvente funn i elevtekstene og vurderinger i denne oppgaven ikke bare forsvinner i mengden, men blir lett tilgjengelig for alle som kan ha nytte av dette i framtiden, vil jeg som en avslutning på oppgaven gi en kort oppsummering av hva en bør være spesielt oppmerksom på i norskopplæringen til elever med arabisk som morsmål. De 60 punktene som trekkes fram er basert på oppgavens teoretiske rammeverk, ulikheter mellom norsk og arabisk og høyfrekvente funn i forskningsmaterialet som er trukket fram i oppgaven. For oversiktens skyld sorteres oppsummeringen innen overskriftene tegnsetting, ortografi, vokaler, konsonanter, substantiv, verb, adjektiv, adverb, pronomen, preposisjoner, determinativ, konjunksjoner og subjunksjoner, sammenskriving og særskrivning, syntaks og semantikk.

7.1. Hva bør en være spesielt oppmerksom på i norskopplæringen til elever med arabisk som morsmål?

Tegnsetting

I arabisk brukes ikke tegnsetting slik vi gjør i norsk. Det kan derfor være vanskelig for elevene å bruke tegn for å skille setninger og delsetninger fra hverandre, noe som innebærer at tegn kan utelates, legges til uriktig eller blandes sammen. En bør være spesielt oppmerksom på:

1. Når og hvordan punktum brukes i norsk (elevene kan særlig utelate punktum, men også legge til på unaturlige steder).

2. Når og hvordan komma brukes i norsk (elevene kan både utelate komma og ha overforbruk av komma, en bør ha fokus på oppramsing, leddsetninger og at det alltid skal være punktum/komma før konjunksjonen *men*).
3. Forskjell på når en skal bruke punktum og komma (elevene kan særlig bruke komma der det bør være punktum).
4. Øvrige tegnsetting i norsk, både ved håndskrift og skriving på data (elevene kan la være å bruke øvrige tegn eller bruke setninger som ikke fordrer bruk av øvrige tegn, elevene kan også bruke overflødige mellomrom når de skriver på data).

Ortografi

Arabisk og norsk har forskjellig alfabet. Dette kan føre til at elevene har utfordringer med å plassere de "norske" bokstavene riktig på linjen, samt at elevene blander sammen små og store bokstaver. Siden en ikke bruker punktum for å avslutte setninger i arabisk, kan elevene utelate stor bokstav i oppstart av setninger i norsk. Proprier markeres ikke i arabisk slik vi gjør i norsk, dermed kan elevene også utelate stor bokstav i proprier. En bør være spesielt oppmerksom på:

5. Skriftforming (riktig plassering av bokstavene på linje, særlig bokstavene *d, f, j, k, p* og *t*).
6. Forskjell på små og store bokstaver (elevene bruker gjerne store bokstaver for små bokstaver, særlig når det gjelder bokstavene *f, p* og *t*).
7. Stor bokstav etter punktum (elevene utelater ofte dette).
8. Forskjell på appellativer og proprier (elevene utelater ofte stor bokstav i proprier).

Vokaler

Norsk har flere vokaler enn arabisk, inkludert vokalene *u, y* og *ø* som ikke finnes i arabisk. Forskjeller mellom vokalinventaret i norsk og arabisk kan føre til at elevene utelater vokaler, legger til vokaler eller blander sammen vokaler i norsk. En bør være spesielt oppmerksom på:

9. Forskjell på vokalene *a, e* og *æ* i norsk (elevene blander sammen disse, vær spesielt oppmerksom på bruk av vokalen *a* for *e*, men også bruk av vokalen *e* for *a*).
10. Forskjell på vokalene *e* og *i* (elevene bruker både vokalen *e* for *i*, og vokalen *i* for *e*).
11. Forskjell på vokalene *u, o, ø* og *å* (vær særlig oppmerksom på sammenblanding av vokalene *o* og *å*, samt vokalene *o* og *ø*).
12. Utelatelse av vokaler (særlig vokalen *e*, men også vokalen *i*).

13. Vokaler som legges uriktig til (særlig vokalen *e*)
14. Vokallengder i norsk (elevene kan både utelate dobbelt konsonant og legge til dobbelt konsonant uriktig, vær oppmerksom på om elevene skiller fonologisk mellom lang og kort vokal, om vokallengder realiseres ved bruk av enkel og dobbelt konsonant).
15. Både fonemer og grafemer (bygg bro mellom språklyder og bokstaver, fonologisk og ortografisk bevissthet).

Konsonanter

Arabisk har et større konsonantinventar enn norsk, men har ikke paralleller for de norske konsonantene *g*, *p* og *v* og fonemene /ç/ (kj-lyd) og /ŋ/ (ng-lyd). Forskjeller mellom konsonantinventaret i norsk og arabisk kan føre til at elevene utelater konsonanter, legger til konsonanter eller blander sammen konsonanter i norsk. En bør være spesielt oppmerksom på:

16. Forskjell på bokstavkombinasjonene *kj*, *sj* og *skj* (både muntlig og skriftlig).
17. Forskjell på konsonantene *b-p*, *f-v*, *d-t*, *g-k* og deres tilhørende fonemer (elevene kan blande sammen bokstavene skriftlig og deres stemte og ustemte fonemer muntlig).
18. Vokallengder og fonologisk og ortografisk forskjell på dobbel og enkel konsonant (elevene kan utelate dobbelt konsonant og bruke dobbelt konsonant uriktig for enkelt konsonant).
19. Ekstra konsonanter i ord (elevene kan av flere årsaker legge til ekstra konsonanter).
20. Utelatelse av konsonanter, særlig i lange, lavfrekvente ord (vær særlig oppmerksom på konsonanten *r* ved tilstøtende konsonanter).
21. Stumme konsonanter (elevene kan utelate stumme konsonanter, særlig stum *t* i slutten av ord).

Substantiv

I arabisk brukes en artikkel foran substantiv for å markere bestemt form alle kjønn og tall. De norske artiklene *en*, *ei* og *et* kan oppleves som forvirrende siden de markerer ubestemt form, og føre til at elevene blander sammen bestemt og ubestemt form for substantiv. Elevene kan også blande sammen hankjønn, hunkjønn og intetkjønn samt entall og flertall. En bør være spesielt oppmerksom på:

22. Forskjell på bestemt og ubestemt form i entall og flertall (elevene kan særlig bruke ubestemt form for bestemt form).

23. Forskjell på entall og flertall (elevene kan særlig bruke entall for flertall).
24. Bøyningsuffixer for kjønn og tall (elevene kan utelate flertallsendelser og blande sammen bøyningsformer for hankjønn og intetkjønn, som i *feilet* for *feilen* og *folker* for *folk*).
25. Markering av genitiv tilhørighet ved å legge til suffikset *-s* (elevene bruker gjerne mange ord framfor å bruke genitiv *-s*, altså unngår setningsstruktur som fordrer bruk av genitiv *-s*).

Verb

Det er store forskjeller mellom verbbøying i arabisk og norsk. Alle verbtidene i norsk kan oppleves som utfordrende for elevene, og føre til sammenblanding av flere verbtider og forenkling av språket i form av verbendelser som utelates. En bør være spesielt oppmerksom på:

26. Verbtempus (elevene kan blande sammen verb i infinitiv, presens og preteritum, spesielt verb i presens og infinitiv, men også presens og preteritum).
27. Sammensatte verbtempus (elevene kan særlig blande sammen preteritum og perfektum, elevene kan unngå setningsstruktur som fordrer bruk av sammensatte verbtempus).
28. Svake verb (elevene kan blande sammen bøyningskategorier for svake verb).
29. Verbet *være* (elevene kan utelate presensform av verbet *være* siden dette forekommer i arabisk, elevene kan også bruke vokalen *a* i stedet for *æ* i tilknytning til verbet).
30. Verbet *ha* (elevene kan utelate alle verbformer av *ha* eller bruke alternativer for verbet *ha* siden det ikke finnes ord i arabisk som tilsvarer det norske verbet *ha*).

Adjektiv

Adjektiv er foranstilt i norsk og etterstilt i arabisk, noe som kan føre til at elevene plasserer adjektiv etter ordet det beskriver i norsk. Ulikheter mellom adjektivbøying i norsk og arabisk, kan føre til sammenblanding av adjektivformer i norsk. En bør være spesielt oppmerksom på:

31. Forskjell på hankjønn/hunkjønn og intetkjønn (elevene kan blande sammen kjønn, særlig ved å bruke intetkjønn for felleskjønn, vær spesielt oppmerksom på sammenblanding av høyfrekvente adjektiv som *god-godt* og *fin-fint*).

32. Forskjell på entall og flertall (elevene kan blande sammen tall og utelate flertallsendelser for adjektiv).
33. Bestemt og ubestemt form (elevene kan blande sammen bestemt og ubestemt form).
34. Gradbøying av adjektiv (elevene kan unngå å lage setninger som fordrer gradbøying av adjektiv).

Adverb

Det er store likheter mellom hvordan adverb brukes i arabisk og norsk, med unntak av nektelsesadverbet *ikke* som plasseres foran verbet eller det som nektes i arabisk, mens det ofte er etterstilt i fortellende setninger i norsk. En bør være spesielt oppmerksom på:

35. Nektelsesadverbet *ikke* (elevene kan ha feil ordstilling).
36. Adverbet *etterpå* (elevene kan ha særskrivning av adverbet).

Pronomen

I arabisk kan pronomen være selvstendige ord eller ha suffiksform på andre ordklasser, og kan også utelates dersom subjektet er implisitt i en setning. Dette kan føre til at elevene utelater pronomen i norsk. En bør være spesielt oppmerksom på:

37. Utelatelse av pronomen (elevene kan særlig utelate personlige pronomen).
38. Pronomen som legges uriktig til (elevene kan særlig legge til pronomenet *de*, men også andre personlige pronomen).
39. Ubestemt pronomen (elevene kan unngå å bruke ubestemt pronomen, eller bruke personlige pronomen der det er naturlig å bruke ubestemt pronomen).

Preposisjoner

Norsk har mange preposisjoner og deres semantiske innhold kan være utfordrende å differensiere i praksis. Noen av de norske preposisjonene dekkes også av de samme preposisjonene i arabisk, for eksempel at en kan bruke den arabiske preposisjonen *fi* der en vil bruke både *i* og *på* i norsk. En bør være spesielt oppmerksom på:

40. Sammenblanding av preposisjoner (elevene kan særlig blande sammen preposisjonene *på-i*, men også *for-til* og *på-til*).
41. Utelatelse av preposisjoner (elevene kan særlig utelate preposisjonene *på*, *i*, *til* og *med*).

42. Preposisjoner som legges uriktig til (elevene kan særlig legge til preposisjonene *i, med, til og på*).

Determinativ

Arabisk har ord for mange av de norske determinativene, men ingen egen ordklasse for determinativ slik vi har i norsk. En må derfor se til andre ordklasser som for eksempel pronomen når en skal trekke paralleller mellom determinativ i norsk og elevenes morsmål. Siden pronomen i mange tilfeller kan utelates i arabisk eller være innbakt som suffiksform på andre ordklasser, kan elevene utelate både pronomen og determinativ i norsk. En bør være spesielt oppmerksom på:

43. Sammenblanding av determinativ (elevene kan særlig blande sammen artiklene *en, ei og et*, eiendomsord som *min, mine og mitt* og demonstrativer som *den, det, dette og denne*).
44. Utelatelse av determinativ (elevene kan særlig utelate determinativet *det*, men også artiklene *en, ei og et* siden det kun finnes bestemt artikkel i arabisk).
45. Determinativ som legges uriktig til (elevene kan særlig legge til demonstrativer)

Konjunksjoner og subjunksjoner

Ord og setningsledd kan knyttes sammen på litt ulike måter i norsk og arabisk, noe som kan føre til at ord som brukes for å innlede, sidestille eller binde sammen leddsetninger i norsk kan utelates av elevene. En bør være spesielt oppmerksom på:

46. Helsetninger, leddsetninger og ord som innleder, sidestiller og binder sammen leddsetninger (elevene kan ha vansker med å identifisere leddsetninger, særlig siden det ikke brukes tegnsetting i arabisk slik vi gjør i norsk og setningsstrukturerer kan være annerledes).
47. Konjunksjonen *og* (elevene kan utelate konjunksjonen *og* og blande sammen konjunksjonen *og* med infinitivsmerket *å*).
48. Subjunksjonen *som* (elevene kan særlig utelate subjunksjonen *som*, men også legge subjunksjonen *som* uriktig til i setninger).

Sammenskriving og særskriving

Det er ulike regler for hvordan ord lages i norsk og arabisk. Måten vi lager sammensatte ord på i norsk, som i ordet *setningsoppbygging*, forekommer ikke i arabisk. En bør være spesielt oppmerksom på:

49. Særskrivingsfeil (elevene kan både dele opp sammensatte ord eller bruke mange ord i stedet for et sammensatt ord).
50. Uriktig sammensatte ord (elevene kan sette sammen uriktige ord til sammensatte ord, eller utelate sammenbindingsfuger).
51. Sammenskrivingsfeil (elevene kan lage sammensatte ord der det skal være særskriving av ord).

Syntaks

Selv om ordstillingen i mange arabiske dialekter er SVO som i norsk, er det mange språkstrukturelle elementer som påvirker ordstilling i setninger, utvidelse av setninger, hvilke ordklasser som uttrykkes og hvordan de uttrykkes. Dette kan føre til at elevene utelater ord, legger til ord uriktig, blander sammen ordklasser eller har feil ordstilling i norsk. Denne oppgaven har bare fokusert på utelatelse av ord og ord som legges uriktig til, basert på dette bør en være spesielt oppmerksom på:

52. Setninger og leddsetninger (elevene kan utelate skilletegn og trenger øvelse i å skille setninger og leddsetninger fra hverandre).
53. Setningsoppbygging i norsk (vær oppmerksom på ordstillingsfeil hos elevene, særlig ved utvidede setninger med mange setningsledd).
54. Utelatelse av ord i setninger (elevene kan særlig utelate determinativ og preposisjoner, men også verb, pronomen, adjektiv, subjunksjoner og konjunksjoner).
55. Ord som legges uriktig til i setninger (elevene kan særlig legge til pronomen og preposisjoner, men også determinativ og verb).

Semantikk

Med unntak av enkelte lånord fra arabisk i norsk, er det lite semantisk likhet mellom norsk og arabisk. En må derfor forvente at elevene blander sammen ord både innenfor og mellom ordklasser, og at semantikken ikke alltid står like sterkt i elevenes ytringer, særlig på tidligere mellomspråksstadier. En bør være spesielt oppmerksom på:

56. Sammenblanding av ord innad i ordklasser (vær særlig oppmerksom på ordforråd i forhold til substantiv og verb, og elevenes semantiske kunnskap tilknyttet preposisjoner og determinativ).
57. Sammenblanding av ordklasser (vær spesielt oppmerksom på adjektiv, preposisjoner og determinativ).
58. Sammenblanding av ord innad i ordklasser (vær særlig oppmerksom på ordforråd i forhold til substantiv og verb, sammenblanding av preposisjoner og av determinativer).
59. Kodeveksling fra arabisk i form av språkstrukturelle trekk på fonologisk, morfologisk og/eller syntaktisk nivå.
60. Kodeveksling fra engelsk (vær særlig oppmerksom på stor forbokstav i *jeg* og i ord som har stor forbokstav i engelsk, men ikke i norsk).

7.2. Forslag til videre arbeid

Innledningsvis trakk jeg fram at jeg basert på masteroppgavens begrensede omfang valgte å avgrense forskningsmaterialet til skriftlig data. Mitt første forslag til videre arbeid er derfor å analysere muntlig materiale fra arabisktalende elever og gjerne sammenligne funn i muntlig og skriftlig materiale for å se om det er noen vesentlige forskjeller i hvordan arabisktalende elever bruker norsk. Jeg antar at det vil være noen forskjeller, for eksempel at en vil finne forekomst av flere ord som *brikete*, *vag*, *skifa* og *kjort* som jeg har trukket fram som eksempler i oppgaven. Ved å sammenligne hvordan elevene bruker muntlig og skriftlig norsk, vil en få et mer helhetlig bilde og muligheten til å bruke kunnskap om elevenes muntlige språk til å styrke og forstå elevenes skriftspråk og motsatt.

Denne oppgaven viser hva en bør være oppmerksom på i norskopplæringen for elever med arabisk som morsmål, basert på ulikheter mellom norsk og arabisk og høyfrekvente funn av feil i mellomspråkstekster. Den sier lite om *hvordan* kunnskap om arabisk og høyfrekvente feil i norsk kan brukes konstruktivt i norskopplæring for arabisktalende elever. Innlæring av språk skjer alltid i en kontekst og i interaksjon med noe eller noen. Det hadde vært interessant om noen gikk dypere inn i norske klasserom og så på hvordan opplæring i norsk som andrespråk fungerer i praksis for elever med arabisk som morsmål, særlig etter innføring av nye læreplaner i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Hvordan bidrar lærerne til å bygge broer mellom norsk og arabisk, og hvordan brukes elevenes morsmål som ressurs i norskopplæringen? Kanskje kan en også basert på kunnskap om elevenes morsmål og norsk som målspråk kombinert med forskning og moderne andrespråksmetodikk, komme fram til nye

måter en kan organisere undervisning eller deler av undervisning på som kan bidra til økt læringsutbytte for elevene.

Ved Bergen universitet er det gjort et større arbeid i kontrastiv analyse av innvandrerspråk i Norge gjennom ASKeladden-prosjektet. Forskningsprosjektet ble ledet av Kari Tenfjord og Anne Golden og tok for seg morsmålstransfer i norsk innlærerspråk gjennom korpusbasert tilnærming. Formålet med prosjektet var å avdekke samspill mellom morsmål og innlæring av norsk som andrespråk. Studiene i ASKeladden-prosjektet har brukt det elektroniske korpuset ASK som er utviklet ved Universitetet i Bergen. Korpuset består av tekster som er skrevet av kandidater som representerer 10 ulike morsmålsgrupper⁶, men arabisk er dessverre ikke en av disse gruppene. Med tanke på hvor mange arabisktalende elever vi har i Norge i dag sammenlignet med da korpuset stod ferdigstilt i 2006, er mitt siste forslag til videre forskning å lage et tilsvarende korpus for arabisk. Ved å lage et digitalisert og søkbart korpus, legger en til rette for framtidig forskning og mulighet for kontinuerlig videreutvikling av korpus, noe som kan være til både glede og nytte for framtidens forskere.

⁶ tysk, spansk, nederlandsk, vietnamesisk, somali, albansk, bosnisk/serbisk/kroatisk, polsk, russisk og engelsk

Abstract

In the last 20 years, the number of students with Arabic as their mother tongue has increased significantly in Norwegian schools. The students carry with them a linguistic competence in Arabic that should be valued, and used constructively when they are learning Norwegian. To achieve this, it is an advantage that teachers and others who contribute to their language development know the main features of their mother tongue Arabic. This is especially important when it comes to phonology, morphology and syntax. The purpose of this master thesis is to find differences between Norwegian and Arabic and what one should pay particular attention to when teaching Norwegian to students with Arabic as their mother tongue. As a part of this, Arabic is described with particular focus on Syrian Arabic, followed by interlanguage analyzes of 100 texts written in Norwegian by 55 students from Syria with Arabic as their mother tongue. Finally, all high frequency findings are evaluated and discussed in the light of contrasting grammar between Norwegian and Arabic.

Because of large differences between Norwegian and Arabic language, there are many high frequent mistakes in the written material produced by the students. Punctuation is a very big challenge for the students, since punctuation is not used in Arabic as it is in Norwegian. In addition, letters can also be omitted, added incorrectly and mixed together. In the field of morphology, there are also major challenges due to differences between Norwegian and Arabic, which in turn affects both syntax and semantics in the written material. The main challenges seems to be related to the mixing of specific and indefinite forms of nouns, the mixing of verb tenses, the mixing of prepositions and of determinatives. It is also obvious that differences between how words are created and modified in the two languages, is reflected in diversifications of errors in the written material. Many of the students omit words in their texts, especially determinatives, prepositions, verbs, pronouns and adverbs. Some of the students also add words incorrectly, especially pronouns and prepositions. In addition, there is also a mix of words both within lexical categories and between lexical categories.

Knowledge of the main features of the students' mother tongue can make it easier to build bridges between the languages. It also facilitates the students' ability to use their mother tongue as a resource when learning Norwegian. Knowledge of high-frequent errors in their written language can provide insight into what one should pay particular attention to. Combined, knowledge of the students mother tongue and an overview of what they experience as difficult in Norwegian can make it easier for teachers and others who contribute to the students learning of Norwegian, to understand why these challenges arise and what one should do to guide the students further, facilitate their development and ensure good progression.

Referanser

- Al-Araki, Abdel-Magid, Hvenekilde, Anne, Mejdell, Gunvor. (1981). *Snakker du norsk? Norsk-Arabisk ordliste*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Alasmari, Jawharah, Atwell, Eric, Watson, Janet C.E. (2018). *A Contrastive Study of the Arabic and English Verb Tense and Aspect. A Corpus-Based Approach..* PEOPLE: International Journal of Social Sciences. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/325333571_A_Contrastive_Study_of_the_Arabic_and_English_Verb_Tense_and_Aspect_A_Corpus-Based_Approach
- Ani, Moukhtar, Stowasser, Karl. (2004). *A dictionary of Syrian Arabic. English-Arabic*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Arifuddin (2017). *The Dialectic of Time in Modern Arabic Linguistics Discourse*. The 4th International Conference on Language, Society and Culture in Asian Contexts. KnE: Social Sciences. Hentet fra: <https://knepublishing.com/index.php/KnE-Social/article/view/721/2119>
- Bahloul, Maher. (2008). *Structure and Function of the Arabic Verb*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Behnstedt, Peter, Woidich, Manfred (2005). *Arabische Dialektgeographie. Eine Einführung*. Brill, Leiden, Boston: Brill Academic Pub.
- Berggren, Harald, Tenfjord, Kari. (1999). *Andrespråkslæring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Bhat, Darbhe Narayana Shankara. (1999). *The Prominence of Tense, Aspect and Mood*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Brustad, Kristen. (2000). *The syntax of spoken Arabic: a comparative study of Moroccan, Egyptian, Syrian, and Kuwaiti dialects*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Bøyesen, Lise. (1999). En kort oversikt over albansk, arabisk, somali, tyrkisk, urdu og vietnamesisk. I Hauge, An-Magritt (Red.). *Lærerveiledning småskolen. Generell del. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter*. Oslo: Cappelen.
- Comrie, Bernard. (1981). *Aspect*. Cambridge: University Press.
- Corder, Stephen Pit. (1967). The Significance of Learners' Errors. *IRAL: International Review of applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 5, (s. 161-170).
- Corvetto, Ines Loi (1982). L'intonazione nell'arabo siriano (Intonasjon i syrisk arabisk). *Lingua E Stile*, 17 (3), (s. 371-393).

- Cowell, Mark W. (2016). *A Reference Grammar of Syrian Arabic*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Dalland, Olav. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eckman, Fred R. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning, A Journal of Research in Language Studies*, Volume 27, (s. 315-330).
- Eisele, John C. (1999). *Arabic Verbs in Time: Tense and Aspect in Cairene Arabic*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Faarlund, Jan Terje, Lie, Svein, Vannebo, Kjell Ivar. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fehri, Abdelkader Fassi. (2012). *Key features and parameters in Arabic grammar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Fries, Charles Carpenter. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gjuvslund, Guro. (2016). *Arabisk-norsk kontrastiv grammatikk. Er det læringsfremmende å drive kontrastiv grammatikkundervisning for arabisktalende norskinnlærere med lite skolebakgrunn ved hjelp av skriftlig, tospråklig materiell?* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra: <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/15538/150427750.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Golden, Anne, Mac Donald, Kirsti, Michalsen, Bjørg A., Ryen, Else. (1990). *Hva er vanskelig i grammatikken? Sentrale emner i norsk som andrespråk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hamdi, Kareem S. (1999). *Norsk grammatikk for arabisktalende*. Oslo: Aschehoug.
- Hamdi, Kareem S. (2010). *Arabisk Lommeordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Hanssen, Eskil. (1991). Passiv i moderne norsk. *Språknytt*, 2/1991. Hentet fra: https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Eldre/Passiv_i_moderne_norsk/
- Helland, Ann-Kristin K. (2006). I møte med eit tempusprominent språk. Ei undersøking av mellomspråka til vietnamesiske norskinnlærere. I Helge Sandøy og Kari Tenfjord (Red.). *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa* (s. 214-230). Bergen: Novus Forlag.
- Hvenekilde, Anne. (1987). Feil i vokalgrafemene i norske stiler skrevet av elever med arabisk og berberisk som morsmål. *NOA*, nr. 5, (s. 1-28).

- Isaksen, Runo. (2012, 17. mars). *Morsmålet styrer språkinnlæringen*. Hentet fra:
<https://forskning.no/sprak-partner-senter-for-internasjonalisering-av-utdanning/morsmalet-styrer-spraklaeringen/717997>
- Jasim, Fowsi. (2007). *Al- Furat. Norsk - engelsk - arabisk ordbok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jasim, Fowsi. (2007). *Al- Rafid. Arabisk - norsk - engelsk ordbok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, Lars Anders. (2005). *Språkets mønstre. Grammatiske begreper og metoder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lado, Robert. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lie, Svein. (2005). *Kontrastiv grammatikk - med norsk i sentrum*. Oslo: Novus forlag.
- Lie, Svein. (2006). *Norsk morfologi*. Oslo: Ling Forlag.
- Lønnum, Erlend. (2016). Arabiske ord i norsk. *Språknytt*, 44 (3), (s. 28-29). Hentet fra:
<https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraknytt-20162/spraknytt-32016/arabiske-ord-i-norsk/>
- Mejdell, Gunvor. (1978). Arabisk. I Even Hovdhaugen, Knut Kristiansen, Gunvor Mejdell & Svein Mønnesland. *Kontrastive Grammatikker* (s. 26-48). Oslo: Prøveutgave Voksenopplæringsrådet.
- Mejdell, Gunvor. (1990). Arabisk-norsk kontrastiv grammatikk. I Anne Hvenekilde (Red.), *Med to språk. Fem kontrastive språkstudier for lærere* (s. 63-94). Oslo: J. W. Cappelens Forlag A/S.
- Mejdell, Gunvor. (2003). Arabisk og arabisk. *Språknytt*. 31 årgang 3-4, (s. 12-17). Hentet fra:
https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/spraknytt/2003/spraknytt3-4_2003_web.pdf?id=7382
- Mejdell, Gunvor. (2006). *Mixed styles in spoken Arabic in Egypt: somewhere between order and chaos*. Leiden: Brill.
- OALD (1989). I Cowie, A.P. (Red.) *Oxford Advanced Learner's Dictionary of current English* (Fourth edition). Oxford: Oxford University Press.
- Schulz, Eckehard. (2004). *A Student Grammar of Modern Standard Arabic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Språkrådet. (2014, 12. februar). *Fire endringar i rettskrivinga og skrivereglane*. Hentet fra:
<https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt/2014/Fire-endringar-i-rettskrivinga-og-skrivereglane/>

Språkrådet. (2019, 22. mars). *I eller på*. Hentet fra:

https://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriverad/Preposisjonsbruk/I_eller_paa/

Språkrådet. (2019, 6. september). *Tall, tid og dato*. Hentet fra:

<https://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriveregler/Dato/>

Språkrådet, Universitetet i Bergen. (2020). *Bokmålsordboka*. Hentet fra:

<https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>

Statistisk sentralbyrå. (2020, 9. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*.

Tabell 1, befolkningen etter innvandringskategori og landbakgrunn. Hentet fra:

<https://www.ssb.no/innvbef>

Szynalski, Tomasz P. (u.å.). *Type IPA phonetic symbols for all languages*. Hentet fra:

<https://ipa.typeit.org/full/>

Teifour, Ryad. (1997). *Some phonetic and phonological aspects of connected speech processes in Syrian Arabic*. Upublisert doktoravhandling. University of Manchester.

Yusef, N. H. (1992): *Duration and some other phonetic aspects: an acoustic investigation of the Aleppo dialect of Syrian Arabic*. Upublisert doktoravhandling. University of Nottingham.

Universitetet i Bergen. (2006). *Norsk Andrespråks Korpus (ASK)*. Hentet fra:

<http://clarino.uib.no/korpuskel/corpus-list?collection=ASK>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*

(NOR07-02). Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor07-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv99>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. desember). *Hva er nytt i grunnleggende norsk for språklige minoriteter?* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-grunnleggende-norsk-for-spraklige-minoriteter/>

8. Oversikt over vedlegg

Vedlegg 8.1. Eksempel på grovanalyse av elevtekst	135
Vedlegg 8.2. Tegnsetting	137
Vedlegg 8.3. Ortografisk analyse: sammenblanding av små og store bokstaver	138
Vedlegg 8.4. Fonologisk analyse: sammenblanding av vokaler	139
Vedlegg 8.5. Fonologisk analyse: tilføring og utelatelse av vokaler i ord.....	142
Vedlegg 8.6. Fonologisk analyse: tilføring og utelatelse av konsonanter i ord	144
Vedlegg 8.7. Fonologisk analyse: sammenblanding av konsonanter.....	147
Vedlegg 8.8. Morfologisk analyse: sammenblanding av bestemt og ubestemt form av substantiv.....	148
Vedlegg 8.9. Morfologisk analyse: sammenblanding av tall for substantiv	150
Vedlegg 8.10. Morfologisk analyse: sammenblanding av verbtempus og sammenblanding av verbmodus	151
Vedlegg 8.11. Morfologisk analyse, verbfeil knyttet til bøyning av svake og sterke verb og uspesifiserte verbfeil	153
Vedlegg 8.12. Morfologisk analyse: samsvarsbøyning av adjektiv i form, kjønn og tall.....	154
Vedlegg 8.13. Morfologisk analyse: gradbøyning av adjektiv	155
Vedlegg 8.14. Personlige pronomer (person, tall, kasus) og ulike typer pronomer	156
Vedlegg 8.15. Sammenblanding av preposisjoner	157
Vedlegg 8.16. Sammenblanding av determinativer	158
Vedlegg 8.17. Morfologisk analyse: sammensatte ord og særskrivning.....	159
Vedlegg 8.18. Syntaksanalyse: manglende ord i setninger	161
Vedlegg 8.19. Syntaksanalyse: tilføring av uriktige ord i setninger	163
Vedlegg 8.20. Semantisk analyse: uriktig ordvalg innenfor ordklasser.....	164
Vedlegg 8.21. Semantisk analyse: sammenblanding av ordklasser	165
Vedlegg 8.22. Semantisk analyse: kodeveksling fra arabisk og engelsk	167

Vedlegg 8.1. Eksempel på grovanalyse av elevtekst

Ortografi (tegnsetting og stor bokstav):

Tekst 92 (data): Jeg har gått på skolen 12 år og jeg begynte på skolen når jeg var 6 år , jeg var så glad i skolen fordi jeg likte å treffe meg min venner og det var gøy å lære nye **ting** .Når jeg var i første til tredje klasse jeg likte alle **fagene men** i femte klasse det var best fag engelsk fordi det var begynner på engelsk i femte klasse og som jeg snakket før jeg liker å lære nye **ting** .**jeg** lærte forskjellige fag som **Arabisk, matematikk , natural fag ,religion ,engelsk,,sosiologi , filosofi** i videregående skolen. Jeg likte best når vi tok kunst fag fordi det er min hobby . Jeg liker å tegne og farger og jeg liker å lage modelleire og gjør forskjellige symboler . *uriktig bruk av mellomrom før tegnsetting, bruker komma som punktum, uriktig bruk av mellomrom før tegnsetting, mangler mellomrom etter tegnsetting, mangler komma før konjunksjonen men, uriktig bruk av mellomrom før tegnsetting, mangler mellomrom etter tegnsetting, mangler stor bokstav etter punktum, uriktig bruk av stor bokstav, uriktig bruk av mellomrom før tegnsetting x2, mangler mellomrom etter tegnsetting x2, ekstra komma, uriktig bruk av mellomrom før tegnsetting x3*

Fonologi og ortografi:

Tekst 92 (data): (...) Når jeg var i første til tredje klasse jeg likte alle fagene men i femte klasse det var best fag engelsk fordi det var **begyner** på engelsk i femte klasse og som jeg snakket før jeg liker å lære nye ting . *begynner*

Morfologi:

Substantiv **Tekst 92 (data):** (...) Når jeg var i første til tredje klasse jeg likte alle fagene men i femte klasse det var best **fag** engelsk fordi det var begynner på engelsk i femte klasse og som jeg snakket før jeg liker å lære nye ting . (...) jeg lærte forskjellige fag som Arabisk, matematikk , natural fag ,religion ,engelsk,,sosiologi , filosofi i videregående **skolen**. *faget, skole*

Verb **Tekst 92 (data):** Jeg liker å tegne og **farger** og jeg liker å lage modelleire og **gjør** forskjellige symboler . *farge, gjøre*

Adjektiv **Tekst 92 (data):** (...) Når jeg var i første til tredje klasse jeg likte alle fagene men i femte klasse det var **best** fag engelsk fordi det var begynner på engelsk i femte klasse og som jeg snakket før jeg liker å lære nye ting . *beste*

Preposisjon **Tekst 92 (data):** (...) Når jeg var i første til tredje klasse jeg likte alle fagene men i femte klasse det var best fag engelsk fordi det var begynner **på** engelsk i femte klasse og som jeg snakket før jeg liker å lære nye ting . *med*

Determinativ **Tekst 92 (data):** Jeg har gått på skolen 12 år og jeg begynte på skolen når jeg var 6 år , jeg var så glad i skolen fordi jeg likte å treffe meg **min** venner og det var gøy å lære nye ting . *mine*

Notat: Ingen feil i adverb, pronomen, subjunksjoner eller konjunksjoner

Ordlaging, sammensatte ord og særskriving

Tekst 92 (data): (...) jeg lærte forskjellige fag som Arabisk, matematikk , **natural fag** ,religion ,engelsk,,sosiologi , filosofi i videregående skolen. Jeg likte best når vi tok **kunst fag** fordi det er min hobby . *naturfag, kunstoffag*

Semantikk:

Tekst 92 (data): (...) **Tilslutt liker jeg** å snakke om skolen min fordi det var fineste årene for meg. *muligens til slutt vil jeg si/skrive at jeg liker*

Ordvalg, ordforråd og kodeveksling:

Tekst 92 (data): Jeg har gått på skolen 12 år og jeg begynte på skolen **når** jeg var 6 år , jeg var så glad i skolen fordi jeg likte å treffe meg min venner og det var gøy å lære nye ting .**Når** jeg **var** i første til tredje klasse jeg likte alle fagene men i femte klasse det var best fag engelsk fordi **det var** begynner på engelsk i femte klasse og som jeg **snakket før** jeg liker å lære nye ting .jeg lærte forskjellige fag som Arabisk, matematikk , **natural fag** ,religion ,engelsk,,sosiologi , filosofi i videregående skolen. Jeg likte best når vi **tok** kunst fag fordi det er min hobby . Jeg liker å tegne og farger og jeg liker å lage modelleire og **gjør** forskjellige symboler . *da x2, gikk, vi, "skrev tidligere", naturfag, hadde, lage*

Syntaks (ordstilling, overflødig eller uriktig bruk av ord og manglende ord):

Tekst 92 (data): Jeg har gått på **skolen 12** år og jeg begynte på skolen når jeg var 6 år , jeg var så glad i skolen fordi jeg likte å treffe **meg** min venner og det var gøy å lære nye ting .Når jeg var i første til tredje klasse **jeg likte** alle fagene men i femte klasse **det var** best fag engelsk fordi det var begynner på engelsk i femte klasse og som jeg snakket før **jeg liker** å lære nye ting . (...) **Tilslutt liker jeg** å snakke om skolen min fordi det **var fineste** årene for meg. *mangler preposisjonen i, overflødig pronomen meg, "likte jeg", "var det", "liker jeg", mangler pronomenet de*

NB. Sett bort fra feil pga mangel på preposisjonen i: gått på skolen 12 år (skole)

*Hensikten med grovanalyse av elevtekstene var å få en oversikt over hva hver elev hadde utfordringer med, og er ikke en utfyllende detaljanalyse.

Vedlegg 8.2. Ortografisk analyse: tegnsetting

Utelatelse av tegn, sammenblanding av tegn og tegn som legges uriktig til				
Feil knyttet til punktum	Punktum	Komma	Bruk av komma for punktum	Øvrige tegn
Prosent av elevtekstene med feil	41 % av tekstene	55 % av tekstene	26 % av tekstene	Bindestrek: 7 % Replikkstrek: 4 % Kolon: 4 % Spørsmålstegn: 4 % Utropstegn: 1 % Asterisk: 1 %
Antall feil totalt	107	133	41	Bindestrek: 18 Replikkstrek: 72 Kolon: 37 Spørsmålstegn: 10 Utropstegn: 1 Asterisk: 8
Elevtekstnummer	4, 5, 7, 10, 18, 19, 20, 22, 24, 27, 30, 31, 32, 36, 37, 38, 39, 41, 47, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 68, 73, 75, 80, 82, 83, 84, 85, 93, 98, 100	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 23, 25, 28, 29, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 48, 50, 55, 76, 78, 82, 85, 87, 92, 100	6, 7, 10, 12, 13, 23, 25, 28, 32, 36, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 48, 50, 55, 76, 78, 82, 85, 87, 92, 100	Bindestrek: 8, 22, 24, 37, 65, 79, 89 Replikkstrek: 53, 54, 55, 56 Kolon: 51, 53, 77, 98 Spørsmålstegn: 53, 54, 55, 56 Utropstegn: 95 Asterisk: 54
Utelatelse av tegn, tegn som brukes uriktig eller legges uriktig til forekommer i 80 % av elevtekstene.				

*Antall feil og elevtekstnummer i kolonnen "*Bruk av komma for punktum*" er også regnet med under kolonnen "*Komma*".

Vedlegg 8.3. Ortografisk analyse: utelatelse av stor bokstav i proprier og oppstart av setninger, sammenblanding av bokstavvarianter

Utelatelse av stor bokstav i proprier og oppstart av setninger og sammenblanding av bokstavvarianter			
	Stor bokstav utelatt i oppstart av setninger	Stor bokstav utelatt i proprier	Bruk av stor bokstav for liten bokstav
Prosent av elevtekstene	58 % av tekstene	23 % av tekstene	41 % av tekstene
Elevtekst-nummer	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 16, 19, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 78, 80, 81, 82, 85, 88, 89, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99	4, 6, 7, 8, 31, 32, 33, 36, 42, 53, 54, 56, 58, 60, 61, 64, 72, 73, 76, 77, 82, 84, 87	7, 9, 10, 18, 19, 20, 30, 31, 32, 36, 37, 45, 46, 51, 53, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 80, 82, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 97
Det forekommer sammenblanding av små og store bokstaver i 73 % av elevtekstene			

Oversikt over store bokstaver som brukes i stedet for små bokstaver												
Bokstav	D	E	F	H	I	J	K	P	R	S	T	V
Prosent av analysegrunnlaget med feil	6 %	2 %	13 %	4 %	4 %	4 %	5 %	8 %	2 %	3 %	9 %	3 %
Tekst-nummer	7, 18, 32, 53, 63, 89	80, 88	7, 20, 45, 51, 53, 56, 67, 72, 73, 74, 84, 86, 87	7, 19, 56, 63	10, 69, 73, 97	10, 60, 66, 86	31, 60, 62, 77, 97	18, 30, 53, 58, 66, 78, 86, 90	7, 71	30, 53, 82	9, 20, 31, 59, 61, 63, 68, 73, 82	7, 71, 77
Det forekommer bruk av stor bokstav for små bokstaver i 41 % av elevtekstene.												

*I tillegg kommer bruk av stor bokstav for liten bokstav som kun forekommer i 1 % av elevtekstene: A (92), B (71), G (84), L (58), M (59), O (91) og Y (76).

Vedlegg 8.4. Fonologisk analyse: sammenblanding av vokaler

A som erstatter for andre vokaler eller diftonger						
	A for E	A for E (ved allofoner av fonem for vokalen e som høres ut som vokalen æ)	A for I	A for Æ	A for Å	A for EI
Prosent av analysegrunnlaget med feil	4 %	19 %	1 %	8 %	3 %	1 %
Antall feil totalt	4 feil totalt	23 feil totalt	1 feil totalt	8 feil totalt	3 feil totalt	1 feil totalt
Ord	skola (10, skole), bara (53, bare), skola (64, skole), familia (99, familie)	hvar (4, hvert), eksempel (6, eksempel), talarkener (11, tallerkener), mennsker (18, mennesker), man (24, men), forsjalig (37, forskjellig), julefasten (37, julefesten), fammilian (50, familien), har (53, her), dar (53, der), dessvare (56, dessverre), jag (59, jeg), kjamppi (60, kjempe), sidan (60, siden), eksempel (69, eksempel), valge (70, velge), ar (73, er), salge (73, selger), foreksambl (76, for eksempel), aller (77, eller), klammer (80, klemmer), motta (82, møte), fardig (88, ferdig)	ja (24, gi)	vare (23, være), var (24, være), vare (28, være), vart (36, vært), vare (45, være), varsagod (53, vær så god), larer (60, lærer), vare (98, være)	pa (6, på), turistomrad er (36, turistområder), varsagod (53, vær så god)	raset (40, reiste)
Vokalen <i>a</i> brukes som erstatning for vokaler/diftonger én eller flere ganger i 28 % av elevtekstene.						

E som erstatter for andre vokaler eller diftonger			
	E for A	E for I	E for Y
Prosent av analysegrunnlaget med feil	7 %	11 %	1 %
Antall feil totalt	7 feil totalt	16 feil totalt	1 feil totalt
Ord	sole (6, sola), kusene (32, kusina), interessent (36, interessant), jekke (54, jakke), jones (56, Jonas), snekker (57, snakker), sevner (82, savner)	setter (22, sitter), invetert (28, invitert), aktiveteter (28, aktiviteter), kusene (32, kusina), veldeg (39, veldig), men (40, mine), men (40, min), min (53, men), butekken (53, butikken), lett (53, litt), arbesk (57, arabisk), gjeft (60, gift), kantene (73, kantine), drikke (82, drikke), kjekker (83, kikker), hjemmel (83, himmel)	sev (78, syv)
Vokalen <i>e</i> brukes som erstatning for vokaler/diftonger én eller flere ganger i 16 % av elevtekstene.			

I som erstatter for andre vokaler eller diftonger			
	I for E	I for E (ved allofoner av fonem for vokalen e som høres ut som vokalen æ)	I for diftongen EI
Prosent av analysegrunnlaget med feil	8 %	6 %	2 %
Antall feil totalt	8 feil totalt	8 feil totalt	3 feil totalt
Ord	mobiltelfonen (22, mobiltelefonen), systematisk (32, systematisk), mid (53, med), kjamppi (60, kjempe), tri (67, tre), midesin (68, medisin), spiseialisere (86, spesialisere), kompetanse (94, kompetanse)	sliktningene (48, slektningene), min (53, men), vilde (53, veldig), tusin (53, tusen), kvilden (78, kvelden), vinter (80, venter), minnsker (82, mennesker), inn (94, enn)	riser (80, reiser), rise (84, reise), riste (84, reiste)
Vokalen <i>i</i> brukes som erstatning for vokaler/diftonger én eller flere ganger i 13 % av elevtekstene.			

O som erstatter for andre vokaler eller diftonger			
	O for U	O for Ø	O for Å
Prosent av analysegrunnlaget med feil	2 %	5 %	4 %
Antall feil totalt	2 feil totalt	6 feil totalt	5 feil totalt
Ord	hos (32, hus), sentrom (97, sentrum)	mote (39, møte), første (40, første), son (59, sønn), brod (75, brød), motta (85, møte), motte (85, møte)	so (6, så), hoper (6, håper), hopper (10, håper), stort (65, står), dorlig (83, dårlig)
Vokalen <i>o</i> brukes som erstatning for vokaler/diftonger én eller flere ganger i 11 % av elevtekstene.			

U som erstatter for andre vokaler eller diftonger					
	U for A	U for O	U for Y	U for Ø	U for diftongen AU
Prosent av analysegrunnlaget med feil	1 %	2 %	2 %	3 %	1 %
Antall feil totalt	1 feil totalt	3 feil totalt	2 feil totalt	3 feil totalt	1 feil totalt
Ord	kult (8, kaldt)	trur (23, tror), luthbruk (84, Lotbrok, to feil i samme ord)	rudde (52, rydde), Turkia (59, Tyrkia)	grunn (53, grønn), sunn (60, sønn), grunnsaker (74, grønnsaker)	resturand (75, restaurant)
Vokalen <i>u</i> brukes som erstatning for vokaler/diftonger én eller flere ganger i 9 % av elevtekstene.					

Y som erstatter for andre vokaler eller diftonger			
	Y for E	Y for I	Y for U
Prosent av analyse materialet med feil	1 %	1 %	1 %
Antall feil totalt	1 feil totalt	1 feil totalt	1 feil totalt
Ord	lysing (96, lesing)	arabysk (99, arabisk)	lynch (71, lunch)
Vokalen y brukes som erstatning for vokaler/diftonger én eller flere ganger i 3 % av elevtekstene.			

Æ som erstatter for andre vokaler eller diftonger		
	Æ for A	Æ for Å
Prosent av analyse materialet med feil	1 %	1 %
Antall feil totalt	2 feil totalt	1 feil totalt
Ord	værer (14, varer), værme (14, varme)	vær (1, vår)
Vokalen æ brukes som erstatning for vokaler/diftonger én eller flere ganger i 2 % av elevtekstene.		

Ø som erstatter for andre vokaler eller diftonger		
	Ø for O	Ø for O (ved allofoner av fonem for vokalen o som høres ut som vokalen å)
Prosent av analyse materialet med feil	4 %	2 %
Antall feil totalt	4 feil totalt	2 feil totalt
Ord	kjølen (14, kjølen), børde (52, bordet), børde (65, bordet), øst (77, ost)	før (31, for), forskjellig (37, forskjellige)
Vokalen ø brukes som erstatning for vokaler/diftonger én eller flere ganger i 6 % av elevtekstene.		

Å som erstatter for andre vokaler eller diftonger			
	Å for O	Å for O (ved allofoner av fonem for vokalen o som høres ut som vokalen å)	Å for Ø
Prosent av analyse materialet med feil	3 %	2 %	1 %
Antall feil totalt	3 feil totalt	2 feil totalt	1 feil totalt
Ord	hjemmekontåre (22, hjemmekontor), kåna (24, kona), gåd (54, god)	blåmster (2, blomster), åg (6, og)	måtte (39, møtte)
Vokalen å brukes som erstatning for vokaler/diftonger én eller flere ganger i 6 % av elevtekstene.			

Vedlegg 8.5. Fonologisk analyse: tilføring og utelatelse av vokaler i ord

Tilføring av ekstra vokal ord						
	A	E	I	O	U	Y
Prosentvis del av analys materialet vokalen legges til	2 % av tekstene	14 % av tekstene	1 % av tekstene	-	-	1 % av tekstene
Antall ganger vokal legges til totalt i analys materialet	2 ganger totalt	16 ganger totalt	1 gang totalt	-	-	1 gang totalt
Ord (elevtekstnummer i parentes)	papaa (14, pappa), Sevarge (36, Sverige)	være (1, vær), naturen (6, naturen), utsiket (7, utsikt), stolere (14, stoler), herreskjorte (18, herreskjorte), menes (22, mens), vanelig (32, vanlig), spiset (37, spist), kosete (38, koste), nordeman (46, nordmann), Eette (52, Etter), hjlPe (53, hjelp), mitte (68, mitt), forskjelleige (70, forskjellige), somme (70, som), begyente (70, begynte),	sPiseialisere (86, spesialisere)	-	-	hyeldig (9, heldig)
Det legges til vokaler én eller flere ganger i 17 % av elevtekstene.						

Utelatelse av vokaler i ord					
	A	E	I	O	U
Prosentvis del av analys materialet vokalen utelates	3 % av tekstene	28 % av tekstene	9 % av tekstene	3 % av tekstene	1 % av tekstene
Antall ganger vokal utelates totalt i analys materialet	3 ganger totalt	37 ganger totalt	9 ganger totalt	3 ganger totalt	1 gang totalt
Ord (elevtekstnummer i parentes)	arbesk (57, arabisk), fmilier (69, familier), glde (83, glade)	Disny (4, Disney), ikk (7, ikke), arkeologiske (8, arkeologiske), morgnen (14, morgenen), vært (14, været), mannsker (18, mennesker), foreldren (19, foreldrene), mang (22, mange), fortlle (24, forteller), var (24, være), hens (28, hennes), mang (28, mange), gøyre (28, gøyere), gledlig (38, gledelig), søstra (41, søstera), elleve (50, elleve), hjlPe (53, hjelp), hjlP (53, hjelp), ikk (54, ikke),	inverte (10, inviterte), fyrverker (30, fyrverkeri), Sevarge (36, Sverige), familien (42, familien), fammlie (62, familie), familien (63,	skjrte (22, skjorte), Fiskebller (72, fiskeboller), froksT (73, frokost)	minter (56, minutter)

		butikkmedarbeidren (55, butikkmedarbeideren), Norg (59, Norge), telfonen (61, telefonen), hust (66, huset), ant (72, annet), non (72, noe), pleir (73, pleier), hadd (75, hadde), mang (75, mange), forsjellig (75, forskjellig), mang (76, mange), foreksambl (76, for eksempel), minnsker (82, mennesker), mennsker (84, mennesker), ung (85, unge), bar (93, bare), klass (96, klasse), serir (97, serier)	familien), syra (72, Syria), studer (86, studier), familien (98, familien)		
Det utelates vokaler én eller flere ganger i 40 % av elevtekstene.					

*Æ, Ø og Å ble aldri lagt til eller utelatt fra ord. O og U ble aldri lagt til og Y ble aldri utelatt fra ord.

Vedlegg 8.6. Fonologisk analyse: tilføring og utelatelse av konsonanter i ord

Tilføring av ekstra konsonant og utelatelse av konsonant i ord					
	Legger til konsonant	Mangler konsonant	Mangler dobbel konsonant	Mangler stum konsonant i midten av ord	Mangler stum konsonant i slutten av ord
Antall ganger den enkelte konsonant legges til eller utelates totalt i analysegrunnlaget	G 3 H 1 J 1 K 2 L 5 M 5 N 8 P 4 R 4 S 2 T 8	C 1 G 1 H 1 F 1 J 1 K 1 L 1 N 3 P 1 R 10 T 1	D 2 G 2 K 3 L 6 M 1 N 8 P 2 R 2 S 1 T 4	D 3	T 11 G 2
Prosent av analysegrunnlaget der konsonanter legges til eller utelates	27 % av tekstene	19 % av tekstene	24 % av tekstene	3 % av tekstene	11 % av tekstene
Antall ganger konsonanter legges til eller utelates totalt i analysegrunnlaget	42 ganger totalt	21 ganger totalt	34 ganger totalt	3 ganger totalt	13 ganger totalt
Ord (elevtekstnummer i parentes)	brukker (6, bruker), lagge (6, lage), samme (6, som), hopper (10, håper), stoller (11, stoler), kosset (11, koste), vært (11, vær), spilter (19, spiller), glader (19, glade), enn (23, en), matt (28, mat), butikkene (28, butikkene), fyrverkelig (28, fyrverkeri), julleferien (28, juleferien),	hjemladet (3, hjemlandet), dyrearter (4, dyrearter), vakest (7, vakrest), mid (8, mild), inverte (10, inviterte), hem (10, hjem), tåtelaske (20, tåteflaske), vakkert (24, vakkert), sønne (24, sønnen), Vågsbygd (30, Vågsbygd), sTer (31, sterk), Stockholm (36, Stockholm), Eette (52, Etterpå), krona (53,	lit (8, litt), talarkener (11, tallerkener), papaa (14, pappa), brikete (19, prikkete), spilter (19, spiller), buttikene (28, butikkene), vennine (28, venninne), hens (28, hennes), spenende (28, spennende), billett (31, billett), østeriKKe (31, Østerrike), samem (35, sammen), forsjalig (37,	kalt (1, kaldt), kult (8, kaldt), lanne (60, landet),	være (1, været), gald (3, kaldt), hvar (4, hvert), fjelle (7, fjellet), hjemme-kontåre (22, hjemme-kontoret), barne (25, barnet), børde (52, bordet), vilde (53, veldig), de (53, det),

	<p>østeriKKE (31, Østerrike), vennner (44, venner), invirterer (49, inviterer), joghurt (49, jogurt), hjemm (50, hjem), fammilian (50, familien), litten (53, liten), non (53, noe), Jonnas (54, Jonas), hvar (56, hva), nosskkurs (60, norskkurs), kjampppi (60, kjempe), lanne (60, landet), roktober (61, oktober), fammlie (62, familie), gjente (63, jente), Fotball klam (67, fotballkamp), matt (70, mat), vannlig (75, vanlig), skolla (78, skolen), pusster (79, pusser), motta (82, møte), motte (82, møte), mobillen (83, mobilen), hjemmel (83, himmel), håpper (89, håper), drømm (91, drøm), sammen (96, samme)</p>	<p>kroner), noskkurs (59, norskkurs), nosskkurs (60, norskkurs), Fotball klam (67, fotballkamp), ar (73, har), forskjelle (76, forskjeller), skolla (78, skolen), elle (85, eller)</p>	<p>forskjellig), ven (50, venn), slaper (50, slapper), lege (50, legge), paser (54, passer), grønne (55, grønne), minter (56, minutter), dessvare (56, dessverre), butikene (56, butikkene), son (59, sønn), bod (60, bodd), søner (61, sønner), grønsaker (72, grønnsaker), forskjelig (73, forskjellig), mit (75, mitt), kryder (76, krydder), melom (77, mellom), leger (78, legger), spiler (79, spiller), suksessFulleman (86, suksessfull mann), alltid (86, alltid), begynner (92, begynner)</p>		<p>HadeFint (53, Ha det fint), børde (65, bordet), tidli (78, tidlig), yrke (84, yrket)</p>
<p>Det legges til konsonant uriktig i 27 % av tekstene. Det utelates konsonanter i 41 % av tekstene. Det utelates og/eller legges til konsonanter uriktig i 53 % av tekstene.</p>					

Uriktig lagt til dobbelt konsonant	
Enkeltkonsonanter som brukes som dobbelt konsonant	G 1 K 2 L 4 M 8 N 3 P 2 S 1 T 6
Prosent av analyse materialet med uriktig lagt til dobbelt konsonant for enkelt konsonant	17 % av tekstene
Antall uriktig lagt til dobbelt konsonant totalt i analyse materialet	26 feil totalt
Ord og tekstnummer	brukker (6, bruker), lagge (6, lage), samme (6, som), hopper (10, håper), stoller (11, stoler), kosset (11, koste), enn (23, en), matt (28, mat), buttikene (28, butikkene), julleferien (28, juleferien), østerriKKe (31, Østerrike), hjemm (50, hjem), fammilian (50, familien), litten (53, liten), fammlie (62, familie), matt (70, mat), somme (70, som), vannlig (75, vanlig), skolla (78, skole), motta (82, møte), motte (82, møte), mobillen (83, mobilen), hjemmel (83, himmel), håpper (89, håper), drømm (91, drøm), sammen (96, samme)

Vedlegg 8.7. Fonologisk analyse: sammenblanding av konsonanter

Uriktig konsonant i ord							
	B for P	D for T	G for K	F for V	V for F	Annet	KJ/SJ/SKJ
Prosent av analysegrunnlaget med feil	3 % av tekstene	1 % av tekstene	2 % av tekstene	1 % av tekstene	2 % av tekstene	5 % av tekstene	9 % av tekstene
Antall feil totalt i analysegrunnlaget totalt	3 feil totalt	1 feil totalt	2 feil totalt	1 feil totalt	2 feil totalt	5 feil totalt	12 feil totalt
Ord	brikete (19, prikkete), brøve (56, prøve), for-eksambl (76, for eksempel)	resturand (75, restaurant)	gald (3, kaldt), tenger (56, tenker)	skifa (77, skive)	levse (77, lefse), vag (96, fag)	J for G: ja (24, gi) L for R: fyrverkeli g (28, fyrverkeri) N for G: benynne (58, begynne) N for D: lanne (60, landet) S for C: sandwish (75, sandwich)	kjort (18, skjørt), sjørte (32, kjørte), kansje (32, kanskje), forsjalig (37, forskjellig), jkøpe (53, kjøpe), unnjkyld (53, unnskyld), skamPeFint (53, kjempesfin), kansje (54, kanskje), sifte (65, skifte), forskjellig (69, forskjellig), forsjllig (75, forskjellig), kjekker (83, sjekker)
Det er sammenblanding av konsonantene b-p, d-t, g-k, f-v i 7 % av elevtekstene.							

Vedlegg 8.8. Morfologisk analyse: sammenblanding av bestemt og ubestemt form av substantiv

Sammenblanding av bestemt/ubestemt form i entall og flertall						
ENTALL	Bruker ubestemt form som bestemt form	Bruker bestemt form som ubestemt form	Bruker ubestemt form som bestemt form	Bruker bestemt form som ubestemt form	Bruker ubestemt form som bestemt form	Bruker bestemt form som ubestemt form
	Hankjønn		Hunkjønn		Intetkjønn	
Prosent av analysegrunnlaget med feil	36 % av tekstene	18 % av tekstene	6 % av tekstene	5 % av tekstene	7 % av tekstene	5 % av tekstene
Antall feil totalt i analysegrunnlaget	53 feil totalt	23 feil totalt	6 feil totalt	5 feil totalt	8 feil totalt	6 feil totalt
Ord	vinter (1, vinteren), vær (1, våren), sommer (1, sommeren), by (4, byen), vinter (7, vinteren), top (7, toppen), sommer (7, sommeren), utsikt (11, utsikten), baby (15, babyen), familie (16, familien), mann (16, mannen), et bilde (19, bildet), stue (19, stuen), pc (20, pc-en), mann (20, mannen), PC- (24, PC-en), tid (24, tiden), dag (30, dagen), gang (30, gangen), familie (30, familien), juleferie (31, juleferien), dag (32, dagen), kveld (32, kvelden), ting (32, tingene), juleferie (37, juleferien), juleferie (38, juleferien), tid (39, tiden), dag (40, dagen), juleferie (43, juleferien), juleferie (44, juleferien), familie (46, familien), nevø (46, nevøen), side (47, siden), dag (49, dagen), Farge (53, fargen), skole (59,	naturen (4, natur), byen (5, byer), naturen (6, natur), naturen (7, natur), ørkenen (7, ørken), juleferien (10, juleferie), familien (12, familie), kjølen (14, kjøle), bukser (22, bukse), juleferien (28, juleferie), dama (28, dame), middagen (28, middag), skolen (33, skole), juleferien	sol (6, sola), kusine (32, kusina), klokke (51, klokka), jakke (53, jakka), jakke (56, jakka), mor (85, mora)	jenta (16, jente), dama (17, dame), jakka (54, jakke), sKifa (77, skive), mora (83, mor)	klima (4, klimaet), kjøkken (14, kjøkkenet), barn (20, barnet), hus (32, huset), sørlandsse nter (32, sørlands-senteret), salg (46, salget), universite t (89, universitetet), fag (92, faget)	være (1, vær), vært (11, vær), området (11, område), hjemmekon tåre (22, hjemmekontor), fjernsyn-et (47, fjernsyn), live (100, liv)

	skolen), familie (62, familien), seng (66, senga), klokke (68, klokka), problem (69, problemet), skole (73, skolen), morgen (78, morgenen), natt (78, natten), mobil (80, mobilen), familie (82, familien), kjæreste (83, kjæresten), fortelling (85, fortellingen), grunnskole (87, grunnskolen), avdeling (93, avdelinger), universitet (93, universitetet), avdeling (93, avdelingen), ungdomsskole (94, ungdomsskolen), skole (94, skolen)	(35, juleferie), byen (40, by), skolen (40, skole), butekken (53, butikk), skolen (61, skole), slutten (68, slutt), bagasjen (82, bagasje), faren (83, far), snøen (83, snø), skolen (92, skole)				
FLERTALL	Bruker ubestemt form som bestemt form	Bruker bestemt form som ubestemt form	Bruker ubestemt form som bestemt form	Bruker bestemt form som ubestemt form	Bruker ubestemt form som bestemt form	Bruker bestemt form som ubestemt form
	Hankjønn		Hunkjønn		Intetkjønn	
Prosent-vis del av analyse-analyse-grunnlaget med feil	4 % av tekstene	3 % av tekstene	-	-	-	1 % av tekstene
Antall feil totalt i analyse-grunnlaget	4 feil totalt	3 feil totalt	-	-	-	2 feil totalt
Ord	invitasjoner (28, invitasjonene), dager (30, dagene), gaver (42, gavene), grunnsaker (74, grønnsakene)	brillene (20, briller), butikene (56, butikker), matvarene (69, matvarer)	-	-	-	menneskene (48, mennesker), barna (48, barn)
56 % av tekstene viser sammenblanding av bestemt og ubestemt form for begge tall. 53 % av tekstene viser sammenblanding av bestemt og ubestemt form entall. 8 % av tekstene viser sammenblanding av bestemt og ubestemt form flertall.						

Vedlegg 8.9. Morfologisk analyse: sammenblanding av tall for substantiv

Sammenblanding av entall og flertall			
ENTALL	Feil tall av hankjønnsord	Feil tall av hunkjønnsord	Feil tall av intetkjønn
Prosentvis del av analyse materialet med feil	13 % av tekstene	4 % av tekstene	4 % av tekstene
Antall feil totalt i analyse materialet	13 feil totalt	4 feil totalt	4 feil totalt
Ord	vinter net (7, vinternettene/nettene), dalen (8, daler), genser (17, gensere), tvilling (19, tvillinger), forbryter (29, forbrytere), familien (34, familier), by (39, byer), butikken (46, butikkene), år (70, årene), ansatt (75, ansatte), lekse (78, lekser), mannen (80, menn), avdeling (93, avdelingene)	søster (19, søstre), jakke (56, jakker), gjente (64, jenter), jente (81, jenter)	barnet (26, barn), bilde (32, bilder), bilde (36, bilder), år (87, årene)
FLERTALL	Feil tall av hankjønnsord	Feil tall av hunkjønnsord	Feil tall av intetkjønn
Prosentvis del av analyse materialet med feil	6 % av tekstene	-	-
Antall feil totalt i analyse materialet	7 feil totalt	-	-
Ord	byene (6, by), familier (27, familien), informasjon (28, informasjon), sanger (34, sang), danser (34, dans), dager (49, dagen), utfordringer (86, utfordringen)	-	-
<p>Det er sammenblanding av entall og flertall i 25 % av elevtekstene. Det brukes entall i stedet for flertall i 20 % av elevtekstene. Det brukes flertall i stedet for entall i 6 % av elevtekstene.</p>			

Uriktig bøying av substantiv utover form og tall			
Kjønn	Hankjønn	Hunkjønn	Intetkjønn
Prosentvis del av analyse materialet med feil	3 % av tekstene	2 % av tekstene	4 % av tekstene
Antall ganger feil forekommer i analyse materialet	3 feil totalt	2 feil totalt	6 feil totalt
Ord	feilet (26, feilen), dusjet (65, dusj), skolla (78, skolen)	gat (38, gata), tenne (52, tennene)	fieller (6, fjell), folker (6, folk), besøker (28, besøk), flyen (36, flyet), flyen (36, flyet), tilbuder (40, tilbud)

Vedlegg 8.10. Morfologisk analyse: sammenblanding av verbtempus og sammenblanding av verbmodus

Sammenblanding av infinitiv, presens og preteritum						
	Bruker infinitiv som presens	Bruker infinitiv som preteritum	Bruker presens som infinitiv	Bruker presens som preteritum	Bruker preteritum som infinitiv	Bruker preteritum som presens
Prosentdel av analysegrunnlaget med feil	21 % av tekstene	5 % av tekstene	13 % av tekstene	11 % av tekstene	2 % av tekstene	4 % av tekstene
Antall feil totalt i analysegrunnlaget	36 feil totalt	6 feil totalt	16 feil totalt	18 feil totalt	2 feil totalt	4 feil totalt
Ord	snø (2, snør), bli (6, blir), grille (6, griller), variere (8, varierer), lese (15, leser), fortelle (24, forteller), passe (25, passer), få (25, får), tenne (28, tenner), gi (34, gir), ha (49, har), stå (50, står), lage (50, lager), lege (50, legger), spise (52, spiser), kle (52, kler), gå (52, går), lage (52, lager), rudde (52, rydder), lese (52, leser), se (52, ser), legge (52, legger), Prøve (53, prøver), hete (72, heter), gå (73, går), salge (73, selger), smake (74, smaker), smake (75, smaker), lage (76, lager), gjøre (83, gjør), treffe (83, treffer), jobbe (88, jobber), gå (93, går), følge (100, følger), gjøre (100, gjør), ha (100, har)	bestille (10, bestilte), prate (37, pratet), kjøpe (46, kjøpte), bli (46, ble), sifte (65, skiftet), drikke (82, drakk)	passer (24, passe), kommer (46, komme), går (48, gå), har (54, ha), lærer (61, lære), lærer (64, lære), lager (66, lage), snakker (66, snakke), leger (78, legge), drikker (79, drikke), spiler (79, spille), studerer (88, studere), har (91, ha), farger (92, farge), gjør (92, gjøre), spiler (99, spille)	koser (10, koste), ligger (11, lå), leker (11, lekte), drikker (30, drakk), mangler (31, manglet), sitter (40, satt), snakker (40, snakket), koser (40, koste), blir (46, ble), reiser (47, reiste), er (49, var), har (49, hadde), kommer (53, kom), sitter (82, satt), snakker (82, snakket), bor (85, bodde), har (85, hadde), selger (85, solgte)	var (24, være), besøkte (41, besøke)	koste (16, koser), passet (25, passer), kom (32, kommer), var (70, er)
Infinitiv, presens og/eller preteritum blandes sammen i 46 % av elevtekstene.						

Feil i utvidede verbtempus	
Prosentdel av analyse materialet med feil	10 % av tekstene
Antall feil totalt i analyse materialet	20 feil totalt
Feiltype og ord	-Bruker presens for presens perfektum: bor (32, har bodd), sevner (82, har savnet) -Bruker preteritum for presens perfektum: vant (48, har vunnet), ble (48, har blitt) -Bruker presens for presens futurum: pusser (66, skal pusse), tar (66, skal ta) -Bruker preteritum for presens futurum: la (66, skal legge) -Bruker presens perfektum for preteritum: har tatt (32, tok), har laget (37, lagde), har spist (37, spiste), har danset (37, danset), har ringt (37, ringte), har reist (43, reiste) -Bruker perfektum partisipp som preteritum: sendT (31, sendte), vart (36, var), lært (94, lærte), vært (96, var), bodd (96, bodde), lært (96, lærte), studert (96, studerte)

Feil verbmodus			
	Bruker indikativ for imperativ	Bruker imperativ for indikativ	Bruker imperativ for infinitiv
Prosentdel av analyse materialet med feil	1 % av tekstene	3 % av tekstene	4 % av tekstene
Antall feil totalt i analyse materialet	1 feil totalt	3 feil totalt	4 feil totalt
Ord	hilser (10, hils)	arranger (49, arrangerer), slapp (52, slapper), kom (73, kommer)	gjør (24, gjøre), pus (52, pusse), sjekk (53, sjekke/kikke), kjøp (54, kjøpe)
Det er feil knyttet til verbmodus i 7 % av elevtekstene.			

Vedlegg 8.11. Morfologisk analyse, verbfeil knyttet til bøyning av svake og sterke verb og uspesifiserte verbfeil

Sammenblanding av bøyning for svake og sterke verb			
	Feil klassebøyning av svakt verb	Bøyer sterke verb som svakt verb	Bøyer svake verb som sterkt verb
Prosentdel av analys materialet med feil	8 % av tekstene	2 % av tekstene	-
Antall feil totalt i analys materialet	11 feil totalt	2 feil totalt	-
Ord	kosset (11, koste), skinnen (11, skinte), raset (40, reiste), reiset (42, reiste), besøket (42, besøkte), kjøpet (42, kjøpte), koset (46, koste), prøvet (53, prøvde), slappet (67, slappet), slappet (68, slappet), kjemplet (84, kjemplet)	sovet (65, sov), sittet (67, satt)	-

Uspesifiserte verbfeil	
Prosentdel av analys materialet med feil	6 % av tekstene
Antall feil totalt i analys materialet	7 feil totalt
Ord	<p>Bruker substantivisk <i>ing</i>-form av verb som preteritum: svømming (47, svømte)</p> <p>Bruker substantivisk <i>ing</i>-form for infinitiv: studering (96, å studere)</p> <p>Usikker feiltype: bygnner (64, skal begynne/har begynt), stort (65, stod), drakke (68, drakk), skal å ble (87, blir), mått (96, måtte)</p>

Vedlegg 8.12. Morfologisk analyse: samsvarbøying av adjektiv i form, kjønn og tall

Adjektiv, samsvarbøying kjønn og bestemt/ubestemt form				
	Bruker hankjønn/hunkjønn for intetkjønn	Bruker intetkjønn for hankjønn/hunkjønn	Bruker ubestemt form for bestemt form	Bruker bestemt form for ubestemt form
Prosent av analysegrunnlaget med feil	5 % av tekstene	13 % av tekstene	6 % av tekstene	3 % av tekstene
Antall feil totalt i analysegrunnlaget	6 feil totalt	15 feil totalt	6 feil totalt	4 feil totalt
Ord	varm (1, varmt), varm (7, varmt), god (7, godt), god (25, godt), stor (89, stort), rik (95, rikt)	fint (6, fin), kjempefint (10, kjempefin), godt (10, god), fint (16, fin), travelt (27, travel), raskt (32, rask), fint (36, fin), fint (38, fin), spesielt (41, spesiell), fint (42, fin), stort (46, stor), Fint (53, fin), skamPeFint (53, kjempefin), Fint (56, fin), fint (85, fin)	rød (14, røde), best (37, beste), flest (48, fleste), brun (53, brune), gammel (85, gamle), best (92, beste)	fantastiske (8, fantastisk), grønna (53, grønn), Fina (53, fin), nye (70, ny)
Det er feil i samsvarbøying knyttet til kjønn og/eller form én eller flere ganger i 24 % av elevtekstene.				

Adjektiv, samsvarbøying tall		
	Bruker entall som flertall	Bruker flertall som entall
Prosentdel av analyse materialet med feil	10 % av tekstene	1 % av tekstene
Antall feil totalt i analyse materialet	15 feil totalt	1 feil totalt
Ord	ferdig (6, ferdige), kald (7, kalde), best (37, beste), forskjellig (37, forskjellige), trøtt (38, trøtte), glad (38, glade), fornøyd (39, fornøyde), forskjellig (69, forskjellige), sulten (69, sultne), arabisk (70, arabiske), forsjlilig (75, forskjellige), god (93, gode), flink (93, flinke), god (93, gode), sosial (100, sosiale)	store (36, stor)
Det er feil i samsvarbøying knyttet til tall én eller flere ganger i 11 % av elevtekstene.		

Vedlegg 8.13. Morfologisk analyse: gradbøying av adjektiv

Gradbøying av adjektiv							
	Komparativ for superlativ	Komparativ for bestemt superlativ	Superlativ for komparativ	Superlativ for bestemt superlativ	Superlativ for positiv	Bestemt superlativ for komparativ	Bestemt superlativ for superlativ
Prosent av analysegrunnet med feil	1 % av tekstene	-	-	2 % av tekstene	2 % av tekstene	-	-
Antall feil totalt i analysegrunnet	1 feil totalt	-	-	3 feil totalt	4 feil totalt	-	-
Ord	vanskeligere (93, vanskeligst)	-	-	finest (7, fineste), vakest (7, vakreste), høyest (8, høyeste)	storest (5, store), finest (7, fine), spisseste (7, spisse), høyest (7, høye)	-	-
Det er feil i gradbøying av adjektiv én eller flere ganger i 4 % av elevtekstene.							

*Uspesifisert feil i adjektiv: kos (28, koselig), kos (28, koselige), først (96, første)

*Bruker grunntall som ordenstall: ni (93, niende)

Vedlegg 8.14. Personlige pronomen (person, tall, kasus) og ulike typer pronomen

Personlige pronomen: person, tall og kasus				
	Tall	Person	Subjektsform	Objektsform
Ord	Entall	Førsteperson	-	Bruker subjektsform for objektsform: jeg (86, meg)
		Andreperson	-	-
		Tredjeperson	ho (14, hun) bruker objektsform for subjektsform: ham (85, han), bruker entall for flertall: han (95, de)	-
	Flertall	Førsteperson	-	-
		Andreperson	-	-
		Tredjeperson	-	Bruker feil objektsform eller objektsform for subjektsform: dem (10, deg/dere)
Det er feil knyttet til person, tall og/eller kasus av personlige pronomen i 5 % av elevtekstene.				

Ulike typer pronomen					
	Personlige pronomen	Refleksive pronomen	Resiproke pronomen	Spørrepronomen	Ubestemte pronomen
Prosent av analys materialet med feil	5 % av tekstene	2 % av tekstene	1 % av tekstene	-	1 % av tekstene
Antall feil totalt i analys materialet	5 feil totalt	3 feil totalt	1 feil totalt	-	1 feil totalt
Ord	dem (10, deg/dere), ho (14, hun), ham (85, han), jeg (86, meg), han (95, de)	seg (52, meg x2), seg (79, meg)	dem (81, hverandre)		han (29, man)
Det er feil knyttet til personlige, refleksive eller ubestemte pronomen i 10 % av elevtekstene.					

Vedlegg 8.15. Sammenblanding av preposisjoner

Sammenblanding av preposisjoner			
Ord som blandes	Prosent av elevtekstene med feil	Antall feil totalt	Tekstnummer
Av → i	1 %	1 feil	11
Av → på	1 %	1 feil	96
For → med	1 %	1 feil	100
For → over	1 %	1 feil	84
For → til	5 %	6 feil	32, 40, 45, 46 (x2), 70
For → på	1 %	1 feil	34
Fra → av	2 %	2 feil	32, 46
Fra → i	1 %	1 feil	70
Gjennom → i	1 %	1 feil	32
Gjennom → på	1 %	1 feil	100
Hos → fra	1 %	1 feil	28
Hos → med	1 %	1 feil	85
Hos → til	1 %	1 feil	32
I → med/ved	1 %	1 feil	95
I → om	1 %	1 feil	6
I → på	12 %	15 feil	13, 14, 30, 37 (x2), 39, 40, 49, 73 (x2), 82, 84, 85 (x2), 89
I → til	2 %	3 feil	71 (x2), 73
I → ved	1 %	1 feil	8
Med → av	1 %	1 feil	19
Med → i	1 %	1 feil	55
Om → i	1 %	1 feil	49
På → for	1 %	1 feil	94
På → i	20 %	24 feil	3, 6, 10 (x2), 19, 21, 22, 24, 26, 32 (x2), 37, 40, 43, 45, 65, 66 (x2), 69 (x2), 74, 87, 90, 96
På → med	2 %	2 feil	92, 94
På → til	3 %	3 feil	23, 40, 51
Til → av	1 %	1 feil	6
Til → for	2 %	2 feil	30, 90
Til → på	2 %	2 feil	19, 60
Tvetydige feil	4 %	7 feil	i (6, om/på), i (7, om/på x4), på (16, ut av/gjennom), for (30, før/på)
Det er sammenblanding av preposisjoner i 44 % av elevtekstene.			

Vedlegg 8.16. Sammenblanding av determinativer

Sammenblanding av determinativer			
Ord som blandes	Prosent av elevtekstene	Antall feil totalt	Tekstnummer
Den → det	2 %	2 feil	4, 6
Denne → den	1 %	1 feil	90
Denne → det	1 %	2 feil	94 (x2)
Deres → sitt	1 %	1 feil	12
Det → den	3 %	3 feil	8, 31, 56
Det → dette	1 %	1 feil	75
Dette → de	1 %	1 feil	7
Dette → denne	1 %	1 feil	93
En → et	3 %	3 feil	24, 86, 89
Et → en	6 %	7 feil	19, 22, 26, 80 (x2), 81, 85
Ham → sin	1 %	1 feil	82
Hans → deres	1 %	1 feil	24
Hans → sin	2 %	3 feil	24 (x2), 19
Hans → sine	1 %	1 feil	23
Hans → sitt	1 %	1 feil	25
Hver → hvert	1 %	1 feil	4
Hvilke → hvilken	1 %	1 feil	54
I → den	3 %	6 feil	32 (x3), 40 (x2), 49
Min → mi	1 %	2 feil	41 (x2)
Min → mine	6 %	7 feil	10 (x2), 39, 40, 64, 81, 92
Min → mitt	1 %	1 feil	44
Mine → hennes	1 %	1 feil	19
Mine → min	1 %	1 feil	6
Noe → noen	3 %	4 feil	25, 48 (x2), 83
Noen → noe	1 %	2 feil	70 (x2)
Sin → hans	1 %	1 feil	20
Sin → si	2 %	2 feil	14, 24
Sin → sitt	2 %	2 feil	24, 85
Sine → deres	1 %	1 feil	100

Det er sammenblanding av determinativer i 37 % av elevtekstene.

Vedlegg 8.17. Morfologisk analyse: sammensatte ord og særskriving

Feil i sammensatte ord				
	Lager sammensatte ord for separate ord	Setter sammen uriktige ord til sammensatte ord	Sammensatte ord med reversert ordstilling	Sammensatte ord/særskriving av sammensatte ord som mangler eller har uriktig sammenbindingsfuge
Prosent av analysegrunnlaget med feil	8 % av tekstene	5 % av tekstene	1 % av tekstene	÷ s- fuge: 6 % av tekstene ÷ e- fuge: 3 % av tekstene + e- fuge: 1 % av tekstene
Antall feil i analysegrunnlaget totalt	8 feil totalt	5 feil totalt	1 feil totalt	÷ s- fuge: 6 feil totalt ÷ e- fuge: 5 feil totalt +e- fuge: 1 feil totalt
Ord	midland (7, midten av landet/innlandet), norskspråket (9, norsk), tilslut (40, til slutt), igår (67, i går), Norgebutikker (70, norske butikker), foreksambl (76, for eksempel), suksessfullemann (86, suksessfull mann), fritilgang (100, fri tilgang)	norskefolk (9, nordmenn), Innvandrepolitik (29, innvandringspolitikk), nyttårnate (40, nyttårsaften), klærebutikken (55, klesbutikken), klærbutik (56, klesbutikk)	julerom (40, romjula)	Mangler s- fuge: rettighet forbrytelse (29, rettighetsforbrytelse), sørlandsenter (32, Sørlandssenteret), bursdag fast (37, bursdagsfest), nyttårnate (40, nyttårsaften), klærebutikken (55, klesbutikken), klærbutik (56, klesbutikk) Mangler e- fuge: bestfar (18, bestefar), bestmor (18, bestemor), vaskbil (64, vaskebil/renholder), bestmor (81, bestemor), bestfar (81, bestefar) Legger til ekstra e- fuge: hjemmelandet (70, hjemlandet)
Det er feil i sammensatte ord i 16 % av elevtekstene.				

Særskriving av sammensatte ord			
	Særskrivingsfeil	Særskrivingsfeil med reversert ordstilling	Bruker flere separate ord i stedet for å skrive sammensatte ord
Prosent av analyse materialet med feil	25 % av tekstene	2 % av tekstene	3 % av tekstene
Antall feil i			

analyse materialet totalt	30 feil totalt	2 feil totalt	4 feil totalt
Ord	jule mat (10, julemat), strømpe bukse (14, strømpebukse), uten for (14, utenfor), sommer dag (16, sommerdag), Beste far (17, bestefar), Beste mor (17, bestemor), praksis plass (28, praksisplass), rettighet forbrytelse (29, rettighetsforbrytelse), lille bror (31, lillebror), nytt år (34, nyttår), bursdag fast (37, bursdagsfest), Etter på (44, etterpå), jule feire (44, juleferien), nabo barna (46, nabobarna), etter på (48, etterpå), etter på (49, etterpå), etter på (50, etterpå), Eette på (52, etterpå), Fotball klam (67, fotballkamp), etter på (68, etterpå), mat pakke (75, matpakke), info tavle (80, infotavle), Eetter på (82, etterpå), Best mor (83, bestemor), Etter på (84, etterpå), Elektrisk ingeniør (88, elektroingeniør), Etter på (89, etterpå), data ingeniør (89, dataingeniør), natural fag (92, naturfag), kunst fag (92, kunstfag)	natt nyttår (10, nyttårsaften), ret mat (73, matretter)	en ferie til jul (45, juleferien), tradisjoner som vi ha om bryllup (49, bryllups-tradisjoner), bryllupet kostet (49, bryllups-kostnadene), utdanning i universitet (96, universitets-utdannelse)
Det er særskriving og/eller bruk av mange separate ord for sammensatte ord i 28 % av elevtekstene.			

Vedlegg 8.18. Syntaksanalyse: manglende ord i setninger

Mangler ord i setninger			
Ordklasse	Prosent av analyse materialet med feil	Antall feil totalt i analyse materialet	Ord
Substantiv	4 % av tekstene	5 feil totalt	fjellet (5), helse (16), fyrverkeriet (46), jakka (53 x2)
Verb	26 % av tekstene	47 feil totalt	Å drive: (91) Å få: få (94, 96), får (9) Å ha: ha (53, 55 x2), har (9, 14, 32, 46, 60, 82), hadde (30, 82) Å like: liker (98) Å se: ser (97) Å skulle: skal (53, 66 x6) Å stå: står (80) Å ville: ville (32), vil (53) Å være: er (1 x2, 5, 6, 8 x2, 9 x2), 10, 27, 29, 32, 60, 75 x2, 100), være (25, 32), var (46, 96,)
Infinitivmerket	9 % av tekstene	11 feil totalt	31, 32, 75, 78, 82 (x3), 91, 93, 94, 97
Adjektiv	2 % av tekstene	2 feil totalt	glade (23) gode (93)
Pronomen	22 % av tekstene	30 feil totalt	de (35, 48, 92) deg (85) dem (100) dere (53) han (24) jeg (36, 37, 51, 52 x8, 79, 99) seg (10, 34, 48, 81) vi (7, 8, 71, 73 x2, 77)
Preposisjon	35 % av tekstene	49 feil totalt	av (46, 65) for (94, 100) fra (66) i (5, 34, 38, 48, 57, 61, 74, 76, 92, 94, 96) med (35, 39, 59, 81, 84) om (53, 91) mot (84, 85 x2) på (7, 16, 24, 31, 43, 46, 51, 66, 74, 86, 93, 100 x2) til (7, 10 x2, 31, 40, 81, 83, 85, 90, 91)
Adverb	19 % av tekstene	22 feil totalt	alt (10) bort (34) borte (27) da (28, 41) enn (75) for (altfor): (32, 55) inn (42) mye (9) sammen (19, 24) så (30 x2, 38, 65, 66, 67 x2, 78 x2) tilbake (56)

Konjunksjon	13 % av tekstene	13 feil totalt	for (40) og (1, 7, 36, 38, 47, 49, 51, 60, 65, 94, 96, 97)
Subjunksjon	14 % av tekstene	16 feil totalt	at (16, 24) om (75) som (5, 9, 13, 25, 66, 75, 80 x2, 81, 82, 85, 86, 94)
Determinativ	48 % av tekstene	83 feil totalt	de (6, 7, 44, 70, 87) den (7, 16, 42, 48, 55) denne (39) det (1 x3, 2, 6, 8 x5, 9, 16, 29, 66, 69, 75, 80, 87, 93 x2, 96, 100) en (10 x3, 11, 12, 13, 19, 27, 29, 38, 39, 40 x2, 42, 46, 49, 53, 54, 56, 66 x2, 80, 81 (x2), 83, 86, 96) ei (83) et (11 x2, 14, 24, 25, 30, 32, 46, 86, 95) min (46 x3) mine (37, 46) mitt (3, 34) si (16) sin (8, 48, 80, 85)
Det mangler et eller flere ord i setninger i 80 % av elevtekstene.			

Vedlegg 8.19. Syntaksanalyse: tilføring av uriktige ord i setninger

Legger til ekstra ord i setninger			
Ordklasse	Prosent av analyse materialet med feil	Antall feil totalt i analyse materialet	Ord
Substantiv	1 % av tekstene	1 feil totalt	mennskene (48)
Verb	11 % av tekstene	12 feil totalt	Å ha: har (16, 32, 81, 96) Å kunne: kan (93) Å stå: sto (11), står (12) Å se: (19) Å være: er (5, 74 x2), var (94)
Infinitivmerket	3 % av tekstene	10 feil totalt	41, 52 (x8), 53
Adjektiv	1 % av tekstene	2 feil totalt	mange (8 x2)
Pronomen	25 % av tekstene	33 feil totalt	de (9 x2, 12 x2, 16, 17, 18, 19, 30, 32, 33, 38, 41, 84, 100) han (28, 81) meg (92) jeg (43, 50 x2, 51, 66, 67) oss (40) vi (10, 31, 38 x5, 82)
Preposisjon	22 % av tekstene	37 feil totalt	av (8, 33) hos (10) i (7, 8, 9, 24, 27, 36 x3, 42 x2, 49) med (9, 10, 34, 36, 37, 39, 48 x3) om (8, 31) på (6, 25, 34 x2, 80) til (9 x2, 24, 51, 52, 66, 82)
Adverb	6 % av tekstene	7 feil totalt	bare (73) da (6) mye (37, 48) så (25, 32 x2)
Konjunksjon	7 % av tekstene	7 feil totalt	eller (77) for (41) og (13, 15, 75, 82, 96)
Subjunksjon	5 % av tekstene	6 feil totalt	liksom (45) som (12, 16 x2, 73, 80)
Determinativ	12 % av tekstene	15 feil totalt	den (16, 23) det (4, 30, 48, 70, 73, 74 x2) et (19, 34) noen (31, 70) samme (25) sånne (31)
Det legges til ord uriktig én eller flere ganger i 56 % av elevtekstene.			

*Tekster med ordstillingsfeil: 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 16, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 35, 37, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 54, 56, 60, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 82, 87, 92, 93, 95, 98, 100 (totalt 48 % av analyse materialet).

*Tekster med komplekse ordstillingsfeil (kommer ikke i tillegg til tekster med ordstillingsfeil ovenfor, men er en del av det): 6, 7, 11, 19, 20, 37, 40, 43, 45, 47, 52, 60, 70, 72, 73, 75, 77, 82, 93, 100 (totalt 20 % av analyse materialet).

Vedlegg 8.20. Semantisk analyse: uriktig ordvalg innenfor ordklasser

Feil valg av ord innenfor ordklassene substantiv, verb, adjektiv og adverb			
	Prosent av analysegrunnlaget med feil	Antall feil i analysegrunnlaget totalt	Ord
Substantiv	25 % av tekstene	38 feil totalt	<p>klima (6, vær/temperatur), atmosfære (8, klimaet), beboere (8, innbyggere), jenter (28, døtre), informasjonen (28, kunnskap), ferien (28, høytiden), mennesker (34, nordmenn), båten (36, båtturen), jente (46, dattera), gutten (sønnen), landet (48, hjemlandet), sjanse (48, mulighet), nOSSkurs (60, norsk), jente (61, datter), barn (64, gutt), seng (67, senger), matvare (69, måltidsvaner), mennesker (69, folk), problem (69, utfordring), mat (74, matretter x2), skolen (88, studier), avdeling (93, studieretninger x2), avdeling (93, studieretningene), erfaring (94, kompetanse), mennesker (95, nordmenn), person (95, folk), husene (100, hjem)</p> <p>Uriktig skrevet/sammensatte substantiv: syrisk (5, syrere), midland (7, innlandet/midten av landet), sette (21, benk), tradisjonell (30, tradisjoner), vaskbil (64, renholder), ret mat (73, måltider), eTter middag (73, kveldsmat), syrisk personer (74, syrere), Elektrisk ingeniør (88, elektroingeniør), naturfag (92, naturfag)</p>
Verb	33 % av tekstene	46 feil totalt	er (4, har), bli (6, er), skal (7, kan), faller snøen (8, snør det), går (9, har), være (9, ha), gjorde (10, hadde), er (16, har x3), tror (22, synes), synes (24, tror), ta (24, hente), sitter på (25, har), blir (29, er), hadde (32, gjorde), bor (32, har flyttet), bruker (34, sender), har (43, måtte), gikk (46, reiste), svømming (47, badet), ha (48, få), hadde (49, kommer), vekke (51, våkne), er (55, koster x2), har (59, er), har (60, er), begynner (66, er), tok (68, ga), lå (68, la), er (69, gjøres), snakker (84, handler), bli (88, være), var (92, gikk), snakket (92, skrev), tok (92, hadde), gjøre (92, lage), blir (93, er), var (94, varte), tok (94, fikk), ha (95, få), blir (95, er), flyttet (96, byttet x2), kjenner (100, vet)
Adjektiv	11 % av tekstene	12 feil totalt	forskjellig (7, variert), mye varme (8, varmt), viktig (10, fremst), kos (28, koselige), litt (69, sjeldnere), mange (70, mye), mange (76, mye), mindre (93, dårlige), mer (94, flere), mye (95, veldig), mye (95, mange), psyke (100, syke)
Adverb	3 % av tekstene	4 feil totalt	da (31, der), da (32, derfor), når (92, da x2)
Det er sammenblanding av ord innad i ordklassene substantiv, verb, adjektiv og adverb i 46 % av elevtekstene.			

Vedlegg 8.21. Semantisk analyse: sammenblanding av ordklasser

Sammenblanding av ordklasser			
	Prosent av analysegrunnlaget med feil	Antall feil i analysegrunnlaget totalt	Ord
Substantiv	1 % av tekstene	1 feil totalt	For adjektiv: masse (mange, 48)
Verb	1 % av tekstene	1 feil totalt	For adjektiv: drive (aktive, 26)
Adjektiv	11 % av tekstene	11 feil totalt	For substantiv: norske (nordmenn, 28), forskjellig (forskjell, 74), elektronisk (elektronikk, 94), skriftlig (skrivning, 96) For verb: klar (har, 21), koselig (koste, 42), fantasifull (fantasere, 87) For adverb: vanlig (vanligvis, 26), vanlig (vanligvis, 49), vilde (altfor, 53), mye (ofte, 69)
Adverb	3 % av tekstene	4 feil totalt	For adjektiv: ofte (mange, 35) For preposisjon: inn (i, 43), etterpå (etter, 43) For determinativ: også (deres, 13)
Pronomen	3 % av tekstene	3 feil totalt	For preposisjon: jeg (på, 67) For subjunksjon: han (som, 82) For determinativ: dette (de, 7)
Preposisjon	11 % av tekstene	15 feil totalt	For substantiv: i (klokken, 31) For verb: til å (skal, 24) For adjektiv: før (tidligere, 92) For pronomen: på (jeg, 65) For determinativ: i (den, 30 x2, 32 x3, 40 x2, 49) For konjunksjon: med (og, 22) For subjunksjon: om (enn, 72), for (fordi, 87)
Konjunksjon	4 % av tekstene	4 feil totalt	For preposisjon: for (på, 74) For subjunksjon: og (om, 75) For infinitivsmarket: og (å, 36, 69)
Subjunksjon	4 % av tekstene	4 feil totalt	For preposisjon: som (med, 90) For konjunksjon: som (og, 16) For infinitivsmarket: at (å, 41) For determinativ: viss (selv, 49)
Determinativ	7 % av tekstene	8 feil totalt	For adjektiv: all (hele, 39) For adverb: det (da, 34, 87), et (opp, 34), samme (like, 70) For preposisjon: de (på, 7) noen (på, 31) For subjunksjon: samme (som, 6)
Infinitivsmarket	5 % av tekstene	7 feil totalt	For konjunksjon: å (og, 10 x2, 25, 36, 50 x2, 52)
Det er sammenblanding av ordklasser én eller flere ganger i 39 % av elevtekstene.			

*Ord som brukes uriktig står før paranteser. Ord det brukes uriktig for står inni paranteser sammen med elevtekstnummer feil forekommer i.

Sammensatte feil i ordvalg	
Prosent av analysegrunnlaget med feil	15 % av tekstene
Antall feil i analysegrunnlaget totalt	15 feil totalt
Ord	<p>ligger siden av (5, som ligger lenger unna), mine byene er (6, Jeg kommer fra byen), klær (19, på seg), Til Far (20, hans), må ta vare på sønnen mest (22, først og fremst må ta vare på sønnen sin), sammen denne (25, et slikt), for meg til å drikke de (30, som han ville jeg skulle drikke), møtte alle familien sammen (41, pleide hele familien å samles), det kan jeg ha hvil, så kan jeg studere (45, jeg kan hvile og så studere), Tror jeg det (53, Det synes jeg også), mat og tid mellom (77, tidspunkt for måltider i), hele folket (81, alle de reisende), på slutten ingen vet hva skal kommer 91, (Ingen vet hva som skjer i framtiden), det var (92, vi), likte å studere (96, skulle gjerne ha studert)</p>

Vedlegg 8.22. Semantisk analyse: kodeveksling fra arabisk og engelsk

Antatte lån fra arabisk	
Prosent av analysegrunnlaget med feil	2 % av tekstene
Antall feil i analysegrunnlaget totalt	2 feil totalt
Ord	Ladikiaa (5, Latakia), zaater (77, zaatar/za'atar, krydderblanding fra Midtøsten)

Antatte lån fra engelsk	
Prosent av analysegrunnlaget med feil	17 % av tekstene
Antall feil i analysegrunnlaget totalt	20 feil totalt
Ord	Damascus (5, Damaskus), Damascus (6, Damaskus), camel (7, kamel), Falls (8, fosser/fossefall), Mount (8, fjellet), kaffeekanne (11, kaffekanne), kaffee (11, kaffe), cat (15, katt), miuskk (18, musikk), skjørt (20, skjorte), milk (25, melk), aeraen (38, området), pantryet (47, undertøyet/pyjamas), six (68, seks), some (70, noe), dinner (71, middag), ojl (77, olje), mobile (81, mobilen), luthbruk (84, Lodbrok), Gold (84, gull)

*I tillegg kommer tekster der jeg skrives med stor *J* som også antas å være lån fra engelsk: 31, 53, 78, 88