



NTNU

Det skapende universitet

Genustilordning når norsk er andrespråk

Av

Berit Müller

Masteroppgave ved Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap

NTNU Trondheim

Vår 2012

Forord

Nå er jeg endelig ferdig med masteroppgaven, og før punktum blir satt er det flere personer som fortjener en stor takk.

Først og fremst vil jeg gjerne takke Kristin Melum Eide, min veileder: Kristin, takk for veiledning som gir meg noe å strekke meg etter og takk for veiledning på lang avstand. Det hadde ikke alle gjort. Takk for at du alltid tar deg tid for meg, takk for gode innspill og ideer, takk for en koselig og veldig nyttig Trondheimsdag, og takk for at du tok meg med til gjesteforelesningen til en veldig imponerende Terje Lohndal.

Takk til Trygve Henriksen og Breidablik læringscenter Haugesund for at jeg kunne gjennomføre feltarbeidet hos dere. Trygve, stor takk for at jeg fikk komme i klassen din med testene mine, for god tilbakemelding og for hyggelige samtaler.

Takk til ”fasit-personen”, informantene mine og kontrollgruppen for at dere var med i denne saken og for god tilbakemelding.

Takk til Eli på INL-kontoret: Takk for at du alltid er til hjelp, slik at jeg har fått gjennomført studiet mitt til tross for at jeg bor svært langt ifra Trondheim.

Takk til Guido for støtte gjennom hele studiet, selv om mine planer ikke passer helt i din retning.

Takk til familien min: Danke für Hilfe und Unterstützung bei allen Ideen, die mir bis jetzt gekommen sind. Og ekstra stor takk til søstra mi Katja: Danke für die Hilfe mit und bei der Datenanalyse.

Og til slutt takk til Sandra: Sandra, danke für eine wunderbare Freundschaft, unerschütterlichen Optimismus und unerschütterlichen Glauben in und an meine Fähigkeiten, und danke für ein offenes Ohr, wann immer es nötig war und ist.

Åkra, mai 2012

Berit Müller

Innhold

1. Innledning	7
1.1. Disposisjon	8
2. Teoretiske grunnlag	9
2.1. Andrespråklæring og andrespråklæringsteori	9
2.1.1. Hva er andrespråklæring?	9
2.1.2. Andrespråklæringsteori	9
2.1.2.1. Kognitiv læringsteori	9
2.1.2.2. UG-basert læringsteori	11
2.1.2.3. Funksjonalistisk læringsteori	12
2.1.2.4. Sosial læringsteori	13
2.1.2.5. Morsmålstransfer	15
2.1.2.6. Kontrastiv analyse	17
2.1.3. Oppsummering	18
2.2. Genustilegnelse	19
2.2.1. Genustilegnelse i førstespråk	19
2.2.2. Genustilegnelse i andrespråk	21
2.3. Genus - innledning	23
2.3.1. Genustilordning	25
2.3.1.1. Semantiske genussystemer	25
2.3.1.1.1. Strikt semantiske systemer	25
2.3.1.1.2. Overveiende semantiske systemer	27
2.3.1.1.3. Kriterier for semantiske systemer	28
2.3.1.2. Formelle genussystemer	29
2.3.1.2.1. Morfologiske systemer	29
2.3.1.2.1.1. Kriterier for morfologiske systemer	31
2.3.1.2.2. Fonologiske systemer	31
2.3.1.2.2.1. Kriterier for fonologiske systemer	32
2.3.1.3. Generelle karakteristikker av tilordningssystemer	32

2.3.1.3.1. Synlig og skjult genus	32
2.3.1.3.2. Overlappende tilordningskriterier	33
2.3.2. Genussystemers funksjon	34
2.3.3. Genustilordning ved innlånte ord	35
2.3.3.1. Lånord: Tilordning av genus ved vanlige tilordningsregler	35
2.3.3.2. Lånord: Tilordning av genus ved spesielle tilordningsregler?	36
2.3.4. Hvordan genussystemer oppstår og utvikles	38
2.3.5. Reduksjon og tap av genussystemer	39
2.3.5.1. Eksterne faktorer	40
2.3.5.1.1. Språkplanlegging	40
2.3.5.1.2. Språkkontakt	40
2.3.5.2. Interne faktorer	41
2.4. Genus i norsk	41
2.4.1. Genussystemer i bokmål og nynorsk	42
2.4.2. Genustilordning i norsk	44
2.4.2.1. Genustilordning ved lånord i norsk	49
2.4.3. Språkpolitisk innflytelse på feminint genus i bokmål	50
2.4.4. Genus i norsk som andrespråk	52
2.5. Oppsummering	55
3. Metode og informanter	55
3.1. Informanter, spørreskjema og feilanalyse som metode	56
3.1.1. Spørreskjema	57
3.1.2. Feilanalyse	58
3.1.3. Mulige feilkilder i metoden	59
3.2. Valg av metode	61
3.2.1. Valg av informantene	63
3.3. Informantene	64
3.3.1. Kontrollgruppen	65
3.3.2. Vurdering av tospråkliges ferdigheter	66

3.4. Genussystemer i informantenes morsmål	67
3.4.1. Systemer med genusforskjell	67
3.4.1.1. Genussystemet i tysk	67
3.4.1.2. Genussystemet i russisk	68
3.4.1.3. Genussystemet i tigrinya	70
3.4.1.4. Genussystemet i bulgarsk	71
3.4.1.5. Genussystemet i nederlandsk	72
3.4.1.6. Genussystemet i somali	73
3.4.1.7. Genussystemet i arabisk	74
3.4.2. Systemer uten genusforskjell	75
3.4.2.1. Klassifikatorsystemet i kinesisk	75
3.4.2.2. Klassifikatorsystemet i thai	76
3.4.2.3. Klassifikatorsystemet i tagalog	78
3.4.3. Oppsummering genussystemer	79
4. Studien	80
4.1. Forskningsspørsmål	80
4.2. Avgrensning av undersøkelsen og datamateriale	80
4.2.1. Analysen av datamateriale	81
4.2.2. Resultater kontrollgruppen	82
4.2.2.1. Det generelle tilordningsbildet	82
4.2.2.2. Bruk av feminint genus	84
4.2.2.3. Tilordning <i>klokke/brev</i>	85
4.2.2.4. Cloze-test vs. genustest	86
4.3. Fremstilling av resultatene - andrespråksinformanter	87
4.3.1. Det generelle tilordningsbildet	88
4.3.2. Genusspråk vs. ikke-genusspråk	92
4.3.3. Bruk av feminint genus	95
4.3.4. Genustilordning til <i>klokke</i> og <i>brev</i>	98
4.3.5. Cloze-test vs. genustest	100

4.3.6. Genustilordning i norsk når tysk er morsmålet	104
4.3.7. Mulige feilkilder i testene	106
4.4. Oppsummering	108
4.5. Konkluderende refleksjoner	111
4.6. Forslag til videre forskning	114
5. Referanser	115
Vedlegg 1	118
Vedlegg 2	119
Vedlegg 3	120
Vedlegg 4	124

1. Innledning

Denne oppgaven er skrevet innenfor fagfeltet norsk som andrespråk og har genusinnlæring som emne. At jeg valgte dette fagfeltet og emnet har to primære årsaker: For det første er jeg selv andrespråkstilegner av norsk og jeg synes at det er veldig spennende å undersøke hvordan andre som lærer seg norsk som andrespråk klarer seg, med både språket i seg selv og spesifikt i det å lære seg genus. For det andre er det blant både språkforskere og språklærere stor enighet om at genus er en vanskelig kategori for andrespråkselever å lære seg. Det at jeg også selv har bakgrunn som norsklærer, gjør det i tillegg interessant å undersøke denne kategorien teoretisk fra et andrespråklæringsperspektiv. Jeg har altså allerede noe innsikt i begge sider av læringsprosessen, og har opplevd det som vanskelig både å lære seg genus og gi (andre) andrespråkselever hjelp og støtte i genusinnlæringen. Jeg håper at denne oppgaven kan hjelpe til med å kaste lys over hvilke utfordringer andrespråkselever, både med og uten genusforskjell i morsmålet, står overfor når det gjelder genusinnlæring i norsk.

I denne oppgaven legges det vekt på genusteori, og her særlig på genustilordning på lånord. Som vi skal se i løpet av oppgaven, er genus et svært omfattende fenomen som viser seg på mange forskjellige måter. Selv om det ikke finnes noe fullstendig historie over kategorien genus i verdens språk og språkforskningen enda ikke har lyktes å forstå fenomenet genus i alt dets vesen, er det viktig å få oversikt over og innsikt i de forskjellige tilordningssystemene. I dagens globale verden og gjennom innvandring over landsgrensene, er det ikke bare mye kontakt mellom mennesker, men også mellom språk. Innvandrere til Norge er nødt til å lære seg det norske språket, og immigrasjon kan kanskje på sikt påvirke genussystemet gjennom det at disse innvandlerne ikke lærer seg systemet fullt ut. Gjennom språkkontakt mellom språk kommer dessuten lånord inn i språket, noe som videre kan påvirke genussystemet i innlånende språk: I norsk har vi for eksempel en tendens til at nye lånord vanligvis er maskulinum, noen kan bli nøytrum, mens de så godt som aldri kan bli femininum, fordi feminint genus ikke lenger er produktivt. Fokus på tilordning av genus til lånord er altså viktig, fordi lånord må tilordnes et genus, ikke via konvensjon, men via en eller annen form for tilordningsmekanisme. Det er grunn til å tro at denne situasjonen likner på den andrespråksinnlærere står overfor i et nytt språk, nemlig den å skulle tilordne genus til ett og ett ord. Det gir videre grunn til å tro at de kognitive mekanismene som er virksomme ved genustilordning til lånord, også er til stede ved genustilordning i andrespråklæring.

Det finnes mange ulike definisjoner av termen *genus*. I denne masteroppgaven skal jeg bruke den følgende definisjonen: Genus (latinsk: kjønn, art eller klasse) er en leksikalsk-grammatisk kategori for å danne nominale klasser. Kategorien genus er en inherent egenskap ved substantivet som kontrollerer morfologisk markerte kongruensforhold mellom forskjellige syntaktiske elementer, dvs. at minst en annen ordklasse (artikkel, adjektiv, pronomen, verb) har tilsvarende morfologisk overensstemmende kjennetegn (Bußmann 2002: 247; Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 150).

1.1. Disposisjon

I tillegg til innledningen har denne masteroppgaven tre hoveddeler: *Teoretisk grunnlag, metode og informanter*, samt *studien*. Det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven diskuteres i kapittel 2, og dette kapitlet er også tredelt: Siden dette er en oppgave i norsk som andrespråk som handler om genustilegnelse, kommer ulike teorier om andrespråklæring først, og deretter diskuteres genustilegnelse i førstespråket og genustilegnelse i andrespråk. Den tredje delen utgjøres av en del om allmenn genusteori og deretter legger jeg frem fakta om genus spesifikt i norsk. I kapittel 3, som handler om metode og informanter, skal jeg først diskutere bruk av informanter, spørreskjema og feilanalyse som metode. Deretter skal jeg beskrive informantgruppene, både kontrollgruppen og andrespråksinformanter, nærmere, og presentere genus- og klassifikatorsystemene i andrespråksinformantenes morsmål. I kapittel 4 skal jeg fremstille forskningsspørsmålet som er dannet på grunnlag av teorikapitlene, samt informantenes resultater, og deretter diskuterer jeg resultatene i denne undersøkelsen. Oppgaven avsluttes med konkluderende refleksjoner og forslag til naturlige neste steg i den videre forskningen på dette området.

2. Teoretisk grunnlag

2.1. Andrespråklæring og andrespråklæringsteorier

I dette avsnittet skal jeg legge frem noen viktige retninger innenfor andrespråklæring som skal fungere som grunnlag for diskusjonen og analysene mine. Først skal jeg presentere en definisjon om hva som andrespråklæring egentlig er, og deretter går jeg nærmere inn i enkelte læringsteorier innenfor andrespråksfeltet.

2.1.1. Hva er andrespråklæring?

Berggreen & Tenfjord (2011) definerer andrespråklæring som det å lære seg et nytt språk i tillegg til morsmålet, eller førstespråket, etter treårsalderen. Grunnen for at det settes et skille ved treårsalderen er at man kan regne med at morsmålet eller førstespråket da er etablert i sine strukturelle hovedtrekk. Andrespråklæring foregår gjerne både i en klasseromssituasjon og i naturlig kommunikasjon gjennom sosial omgang utenfor klasserommet. Fremmedspråklæring derimot foregår som regel bare innenfor klasserommet, mens det er morsmålet som brukes i naturlige kommunikasjonssituasjoner utenfor klasserommet (Berggreen & Tenfjord 2011: 16). Etter denne definisjonen, er alle informantene i min undersøkelse å betrakte som andrespråksinnlærere, se nærmere beskrivelse i kapittel 3.

2.1.2. Andrespråklæringsteorier

2.1.2.1. Kognitiv læringsteori

Kognitive andrespråklæringsteorier dreier seg primært om prosesseringsaspekter ved språkbruk og språklæring, og fenomener som (begrensninger på) inntak, automatisering av lærte trekk, hypotesedannelse hos innlæreren, ulike former av viten (bevisst/ubevisst) osv. spiller en viktig rolle. Andrespråklæring blir oppfattet som et læringseksempel på linje med andre typer læring, og man forstår andrespråklæring best på bakgrunn av hvordan menneskehjernen prosesserer og tilegner seg ny informasjon. Et eksempel på kognitiv læringsteori er Pienemanns prosessabilitetsteori, som søker å forklare hvorfor leddstilling læres i en bestemt rekkefølge¹. Pienemann knytter de enkelte læringsstadiene til prosesseringsbegrensninger (Berggreen & Tenfjord 2011: 291-292).

¹ Pienemann utviklet sin ASL (andrespråklærings)modell på grunnlag av læring av ordstilling i tysk. Voksne tyskinnlærere begynner gjerne mellomspråksproduksjonen med en enkonstituentfase, etter hvert lærer de seg

Innenfor kognitive språklæringsmodeller er det innlæreren som blir sett på som en aktiv konstruktør av grammatikken. Kognitiv teori antar at andrespråkselever utvider sin viten om et nytt språk ved å danne hypoteser om mønstre og regelmessigheter i det aktuelle språket. Grunnlag for elevens antakelser er delvis innputt og delvis viten som allerede er etablert i innlæreren. Disse hypotesene tas som basis for elevens egne ytringer, og omarbeides og tilpasses med utgangspunkt i reaksjoner på ytringer fra samtalepartnere og nye data i innputt. På den måten blir andrespråkelevens språklige kompetanse gradvis endret, og det oppstår et mellomspråkkontinuum (*the interlanguage continuum*), dvs. serier med delvis overlappende mentale grammatikker. Mekanismene som opererer for å sette i gang endringsprosessen deles inn i tre stadier: Sammenlikning, integrasjon og utprøving. Andrespråkseleven endrer og utvider sin viten ved å sammenlikne deler av egen kompetanse med aspekter ved innputt. Hvis sammenlikningen passer med tidligere antakelser, eller gir ny informasjon i tillegg til tidligere antakelser, integreres disse data fra sammenlikningen i mellomspråkkompetansen. Den nye vitenen danner videre grunnlag for ytringer som er en form for utprøving (Berggreen & Tenfjord 2011: 294).

Problemstillinger ved en kognitiv utlegning av andrespråklæring gjelder: 1) Læring som automatisering, som går ut på at det oppstår rutiner i databearbeidingen i innlærerens arbeidsminne. Det vil si at først når forståelsesprosessen om meningsinnhold blir mer og mer automatisert, kan innlæreren utvikle egne hypoteser basert på form. Etter hvert etableres effektive prosedyrer for å lagre og hente frem viten som er nødvendig å utføre en oppgave (Berggreen & Tenfjord 2011: 302); 2) Læring som restrukturering, som er en omorganisering av målspråkkompetansen med basis i eksemplarer til regelbasert prosessering. Dette kan medføre at allerede lærte elementer blir ustabile. Også reorganisering hører inn her, som betyr at lærte prosedyrer blir bedre koordinert og integrert slik at nye prosedyrer oppstår (Berggreen & Tenfjord 2011: 303-304); 3) Implisitt læring, som antar at innlæreren aldri blir fullt bevisst hvilke formelle, språklige mønstre som foreligger, men det er vanskelig å finne bevis for en slik læring. Undersøkelser på kunstige språk prøvde å belyse bevissthetens rolle, men disse studier har lav valens når det gjelder andrespråklæring² (Berggreen & Tenfjord 2011: 304/305); og 4) Bevissthet som har vært omstridt bl.a. fordi termen er for vagt og blir brukt med ulikt innhold. Derfor har flere forskere foreslått å unngå dette begrepet. Schmidt (1990)

kanonisk leddrekkefølge SVO, adverbialfremflytting uten verbflytting, adverbialfremflytting med verbflytting osv. (jf. Berggreen & Tenfjord 2011: 291).

² Blant annet fordi kunstige språk er utsatt for sosial mening, læres i løpet av svært kort tid og de kan ikke brukes for sosial kommunikasjon. Likevel kan de belyse kognitive mekanismer som er involvert i informasjonsprosessering av språklignende data (Berggreen & Tenfjord 2011: 304/305).

skiller tre betydninger av bevissthet: Bevissthet som intensjon som går ut på at noe er lært ubevisst som man ikke har hatt til hensikt å lære; bevissthet som kunnskap: Her blir dikotomien bevisst/ubevisst ofte brukt synonymt med eksplisitt/implisitt viten. Eksplisitt viten gjelder kunnskap om språket og har gjerne blitt brukt som andrespråkelevens muntlige eller skriftlige forklaringer av språklige regler og mønstre. Implisitt viten bestemmes ved å granske andrespråkelevens ferdigheter i praktisk språkbruk, dvs. hva de kan utføre selv om de ikke kan forklare det de gjør; bevissthet som oppmerksomhet (*awareness*) finnes i ulike grader: Persepsjon (laveste nivå, organismens mottak av inntrykk), ensing (*noticing*, vi kan pendle mellom å fokusere på ett eller annet inntrykk), og bevissthet som forståelse (høyeste nivå) (Berggreen & Tenfjord 2011: 306-308).

2.1.2.2. UG-basert læringsteori

Denne typen læringsteori bygger på Chomkys teori om at mennesket er utstyrt med en universell, mental grammatikk fra fødselen av. Det som kalles for det logiske problemet i språklæring er, hvorfor et barn lærer seg sitt morsmål raskt, uten større problemer og med et vellykket resultat til tross for gapet mellom det som barnet får som innputt og kompetansen barnet oppnår. I et nativistisk syn er forklaringen at barnet er utstyrt med grammatiske kunnskaper helt fra fødselen av, og at disse kunnskaper utgjør en egen modul i hjernen, universell grammatikk (UG). Denne modulen består videre av prinsipper som gjelder for alle språk, og noen parametere (åpne prinsipper) som kan forklare mulig variasjon mellom språk. Mengden av hypoteser om mulige grammatiske strukturer ved språkinnlæringen, begrenses ved hjelp av prinsippene. I tillegg skilles det mellom en ”medfødt” grammatikk (*the initial state*), altså grammatikken barnet er utstyrt med fra fødselen av, og grammatikken barnet har til rådighet når morsmålet er etablert (*the steady state*). Denne teorien fastsetter et felles grunnlag for alle individers språklige kapasitet, men også hvordan en viss prosess leder fra utgangspunktet til distinkte, individuelle språkssystem. Både UG og settet av individuelle grammatikker blir sett på som kognitive størrelser. Verdien av parametrene er avhengig av det språklige miljøet barnet vokser opp i. Denne verdien er grunnlag for at mer eller mindre uavhengige strukturer finner sin plass i den individuelle grammatikken (Berggreen & Tenfjord 2011: 311-313).

Når det gjelder studier som er basert på UG-teorien, er det ofte slik at disse heller tester teorien i forhold til hvilken betydning teorien kan ha for andrespråkstilegnelse enn å være skeptiske overfor teorien i seg selv. At en teori kan forklare forhold ved tilegnelsen av

førstespråket, fører ikke automatisk til at det samme gjelder for andrespråkstilegnelsen, fordi det er store ulikheter mellom de omstendighetene som man lærer førstespråket og andrespråket under. For eksempel har en andrespråksinnlærer allerede et annet etablert språk, det er forskjell i kognitiv utvikling mellom de to typene av språkinnlærere og det finnes ulike faktorer som påvirker andrespråkslæring, men ikke førstespråkslæring. Dette fører til at ulike forskere har kommet til ulike oppfatninger av rollen UG spiller i andrespråkslæring:

1) Ingen tilgang: Tilhengere av denne oppfatningen som mener at UG ikke påvirker andrespråkslæring, ser det i sammenheng med at det finnes en kritisk periode for språklæring. Den kritiske perioden viser seg ved forskjellen blant barn og voksne når det gjelder læring av et nytt språk. Etter denne perioden mister mennesket tilgangen til UG og dermed må andrespråks elever som er over denne perioden, bygge på andre kognitive mekanismer for å lære seg et nytt språk. I dette synet er førstespråket utgangspunktet (initialtilstanden) for andrespråkslæring.

2) Full tilgang: Dette synet går ut på at alder ikke har noe avgjørende betydning for andrespråkslæring. På samme måte som ved læring av førstespråket (S1), viser det seg ved andrespråkslæring at innlærerne har grammatisk kunnskap som de ikke kan ha tilegnet seg bare på grunnlag av innputt. Etter dette synet har altså andrespråkslæring den samme initialstanden som førstespråket, UG, og innputt for andrespråket formidles ved hjelp av UG.

3) Indirekte tilgang: Denne oppfatningen påstår at andrespråks elever har tilgang til UG kun via førstespråket. De har dermed tilgang til prinsippene og parametrene som gjelder for førstespråket, og hvis parametrene som er gyldige for andrespråket avviker fra S1-parametrene, tilegnes disse ved hjelp av andre mekanismer enn UG. En annen variant av denne posisjonen er påstanden om at alle andrespråks elever begynner læringsprosessen med å overføre alle parametrene fra førstespråket i begynnelsen, men at hypotesene revurderes hvis andrespråksparametrene viser seg å ikke være i samsvar med S1. Etter denne varianten har andrespråks eleven tilgang til UG via S1 i første læringsfasen, og i neste fasen har vedkommende direkte tilgang til UG.

4) Delvis tilgang: Dette synet er en kompromissløsning, dvs. at det hevdes at den initiale tilstanden til andrespråket blir påvirket av både S1 og UG. En del aspekter i initialtilstanden er basert på UG, mens andre aspekter er basert på S1 (Berggreen & Tenfjord 2011: 319-320).

2.1.2.3. Funksjonalistisk læringsteori

Studier innenfor funksjonell læringsteori dreier seg om bruken av språklig kunnskap, altså hvordan språk blir brukt i kommunikasjon, og studier fokuserer på forholdet mellom språkbruk og tilegnelse, studieobjekter er kommunikativ språkbruk, tekst eller diskurs. Tomlin (1990) belyser forholdet mellom funksjonalistisk teori og andrespråkslæring og mener at termen *funksjonell* skaper usikkerhet, fordi den har to ulike betydninger: *Relasjonell* og *økologisk*. Relasjonell funksjonalisme handler om hvilken type forhold det finnes mellom

språklig form og den aktuelle formens semantiske eller pragmatiske funksjon. Slike studier blir også omtalt som *form-funksjon-* eller *funksjon-form-studier*, og et klassisk eksempel på en form-funksjonsanalyse i andrespråksforskning er Huebners (1980, 1983) studier av en hmongtalende voksen som tilegnet seg engelsk som andrespråk uten undervisning. Økologisk funksjonalisme handler om å forklare individuell og språkhistorisk utvikling i lys av språklig interaksjon og kognitive prosesser. Forklaring av utvikling og endring skjer i forhold til effektivisering og forenkling av interaksjonen. Bakgrunn for dette er tanken om at språket er midlet for å kommunisere og grammatikken er redskapet for å gjøre kommunikasjonen effektiv. Forskjellen mellom en UG-basert tilnærming og en funksjonalistisk tilnærming kan vi beskrive som følger: En funksjonell tilnærming fokuserer på forholdet mellom form og funksjon og på språklig prosess (både prosessering av interaksjon eller kommunikasjon mellom mennesker, og prosessering av individuell og historisk språkutvikling); en UG-basert tilnærming derimot er primært opptatt av form og produkt, altså den initiale grammatikken og den fullstendige grammatikken slik den finnes hos en fullt utviklet språkbruker. For å bestemme om en studie i andrespråklæring kan betegnes som funksjonell, er derfor dikotomiene *form-funksjon* og *produkt-prosess* avgjørende (Berggreen & Tenfjord 2011: 323-325).

2.1.2.4. Sosial læringsteori

Denne typen teori i andrespråklæring prøver å knytte samfunnsmessige forhold til læringsdata. Forholdene i samfunnet kan handle om makronivået eller mikronivået. Makronivået inkluderer trekk ved gruppen som innlæreren tilhører i forhold til storsamfunnet, trekk ved innlærernes sosiale nettverk og trekk ved institusjonene der språklæring foregår. Mikronivået inkluderer trekk ved innlæringskonteksten, trekk ved relasjonene mellom kommunikasjonspartnere, eller trekk ved den enkelte innlærer som har en sosial basis, for eksempel sosial rolle, identitet og selvforståelse. Sosiale teorier er altså primært opptatt av påvirkningen som eksterne faktorer har på språktilegnelsen, sekundært blir det også fokusert på rollen som enkelte individuelle faktorer (som for eksempel holdninger og motivasjon). En vanlig oppfatning innenfor denne retningen er at sosiale faktorer påvirker utviklingen av andrespråksferdigheter i stor grad, men at denne påvirkningen er indirekte. Dette har flere grunner: 1) Et viktig felt med store konsekvenser for innlæringen handler om mengden med innputt som innlæreren får tilgang til, og hvilke språklige modeller vedkommende møter. Sosiale faktorer er i stor grad involvert og avgjør hvilke samværs- og samtaleformer som er aktuelle i et gitt læringsmiljø, i hvilken grad innlæreren kan benytte seg av det nye språket for

å kommunisere, og hvilke samtalepartnere vedkommende oppbygger relasjoner til. På den måten har de sosiale faktorene innflytelse på innputtmengden og -kvaliteten som fremskynder læringen; 2) Sosiale faktorer påvirker også individets holdninger, motivasjon, selvoppfatning og rolleoppfatninger. Noe som er typisk for en sosialt basert tilnærming er at den har benyttet seg av læringsdata som gjelder språkferdigheter i vid betydning³, og at den prøver å utforme andrespråklæring på den måten at påvirkningsfaktorer fra ulike områder integreres, for eksempel sosiale og affektive forhold, eller sosiale og kognitive (Berggreen & Tenfjord 2011: 336-337).

Et tidlig eksempel på en andrespråklæringsmodell som tok hensyn til sosiale sider ved språktilegnelsen, er John Schumanns akkultureringsmodell (1978). Denne modellen er basert på antakelser om fundamentale påvirkningsfaktorer ved voksen, uinstruert andrespråklæring og har et sosialpsykologisk perspektiv. Modellen ble opprinnelig utviklet på grunnlag av en longitudinell dypstudie av seks innlærere av engelsk, og fokuserte på å forklare hvorfor én av disse innlærerne ikke gjorde nevneverdig fremgang i sin språkinnlæring i tidsrommet der studien ble gjennomført (10 måneder). Målet med akkultureringsmodellen er å gjøre rede for hvor lenge og i hvilken grad en innlærer vil arbeide videre med hypoteser om målspråket. Hvis innlærere ikke har mulighet for kommunikasjon med målspråksgruppen på grunn av sosial og/eller psykisk distanse, vil språkutviklingen fossiliseres⁴ og mellomspråket vil ikke utvikle seg videre (Berggreen & Tenfjord 2011: 338-343).

Et relativt nytt felt i andrespråksforskning er sosiokulturell teori som går tilbake til publikasjoner av Lev S. Vygotsky, en russisk psykolog og psykologvist. Sosiokulturell teori fokuserer på interaksjon og språkbrukernes felles samvirke ved læring. Et særtrekk ved denne teorien er at tilhengerne står fast på oppfatningen om at læringen har et sosialt opphav, heller enn et individuelt. Når vi tar sosiokulturell teori som forskningsretning, finnes det fellestrekk med generelle kognitive tilnærminger. Det antas at språk blir lært ved en generell læringsmekanisme, og at det er innlærere som aktivt danner sitt eget læringsmiljø. Samtidig skiller sosiokulturell teori seg ut fra en individualistisk tenkemåte i det at læringen anses å ha en sosial opprinnelse. I et vygotskyansk syn av teorien handler læringen om problemløsning, om utvikling av tenkning og språk og gradvis større selvstendighet i mestring av aktiviteter. Når denne tenkemåten overføres til andrespråksforskning ville det medføre en konsentrasjon

³ Det brukes standardiserte tester eller testbatterier som måler sider ved innlærernes praktiske språkferdigheter (Berggreen & Tenfjord 2011: 336).

⁴ Fossilisering beskriver henholdsvis stagneringen av innlærerens kompetanse og fastholdning av språklige vaner som til sammen utgjør innlærerspråket (Bußmann 2002: 223).

om metaspråklige aktiviteter, der en ekspert driver form-fokusert instruksjon. En mangel i studier i denne retningen er å påvise at samtalen rundt skriftlige tekster medfører varige endringer i mellomspråkkompetansen til eleven slik at lærdommen viser seg i muntlig, spontan språkbruk (Berggreen & Tenfjord 2011: 357-367).

2.1.2.5. Morsmålstransfer

Den rolle morsmålet spiller i andrespråklæring er det mest diskuterte emnet i andrespråkforskningen. Til tross for til dels veldig motstridende syn på morsmålets rolle, finnes det få teorier som fullstendig ser bort fra morsmålets sentrale rolle i tilegnelsesprosessen (Berggreen & Tenfjord 2011: 204).

Termen *transfer* er en betegnelse for forsterkende eller hemmende innflytelse av tidligere lært på nylært atferd (handlemåte), og ble opprinnelig brukt innenfor psykologien. Når det gjelder språkvitenskapen, beskriver termen overføringen av språklige særegenheter i morsmålet til andrespråket (eller fremmedspråket). Språkvitenskapen skiller mellom positive overføringer som gir målspråkskonforme resultater, og negative overføringer som skaper avvikende språkstruktur (*interferens*⁵) (Bußmann 2002: 709). Denne termen er rettet mot produksjon og det som direkte kan observeres i tekstene. For å beskrive alle typer innflytelse (dvs. direkte/indirekte, produksjonsrelatert, forståelsesrelatert) fra tidligere lærte språk på et nytt språk under innlæring, innførte Kellerman og Sharwood Smith (1986) begrepet *tverrspråklig innflytelse*. I dag blir begrepene transfer og tverrspråklig innflytelse brukt som synonymer og delvis om hverandre (Berggreen & Tenfjord 2011: 204). Det skilles to typer transfer: Førstespråkets innflytelse på andrespråket betegnes som *substratum transfer*; andrespråkets innflytelse på førstespråket, for eksempel ved språklig forvitring av morsmålet, betegnes som *borrowing transfer*. I tillegg må det skilles mellom transfer og mer bevisste former for direkte bruk av førstespråkelementer i mellomspråket, der innlæreren bruker enkeltord fra førstespråket eller veksler om til å bruke lengre ytringer på førstespråket mens vedkommende ellers kommuniserer på andrespråket (*kodeveksling*) (Berggreen & Tenfjord 2011: 205).

I andrespråkforskningen antas det at transfer gir forskjellige typer utslag i mellomspråket, og dette medfører at forskerne har forsøkt å kategorisere morsmålsinnflytelsen på ulike måter. Odlin (1989) deler innflytelsen inn i positiv transfer, negativ transfer og læringstid, Ellis (1994) bruker inndelingen feil, læringssetting, unngåing og overbruk. I tillegg antas det at

⁵ Et språksystems innflytelse på et annet språksystem gjennom et individ (transfer) eller i språksamfunnet (lån, kontaktlingvistikk, språkkontakt) (Bußmann 2002: 314).

ulike førstespråk gir ulike, mer eller mindre gunstige, utgangspunkt for andrespråklæring. Grunnlaget for denne antakelsen er at språklæring blir sett på som en type ferdighetslæring som medfører at det dannes automatiserte handlingsmåter, og slike automatiseringer kan lett tilpasses nye bruksområder. Ferdigheter betraktes som produktive mekanismer, en egenskap som fører til at en ny ferdighet læres lettere hvis den kan kombineres med en eksisterende ferdighet⁶. I tillegg har førstespråkets innflytelse blitt forbundet med det som kalles for *u-formet læring*: Elever gjennomgår et tidlig utviklingsstadium der mellomspråket viser målspråkskonforme trekk, som ofte forekommer når det finnes overensstemmende førstespråkmønstre. Etter hvert som innlæreren utvider sin viten om målspråket, erstattes de (morsmålpåvirkete) korrekte former med utviklingsformer som avviker fra målspråket, i det at de baserer seg på feilaktige eller bare delvis korrekte hypoteser om målspråket. Denne korrektheten i tidlige stadier støtter trolig elevens kommunikasjon på den måten at elevene produserer mer og blir bedre forstått (Berggreen & Tenfjord 2011: 211-212). Førstespråket kan altså påvirke *læringstempoet* i det at S1 kan lette eller hindre (eller hemme) andrespråklæringen, det kan også påvirke *læringsløpet*, dvs. både læringsrekkefølge og kvaliteten av utviklingstrinn og -mønstre. Dessuten kan S1 påvirke *feil*, både feiltyper og feilantall, S1 kan være en grunn for *overproduksjon* (favorisering), dvs. en mer frekvent bruk av en bestemt struktur hos en språkinnlærer enn hos innfødte, på områder der det samtidig finnes frekvensforskjeller mellom grupper av innlærere. Også *underproduksjon* og *unngåing* kan observeres. Underproduksjon betyr at en struktur blir brukt mindre frekvent enten hos en gruppe innlærere i forhold til en annen, eller hos innlæreren i forhold til målspråksbrukeren. For å vise unngåing som et fenomen av underproduksjon, må det være noen forutsetninger til stede, for eksempel at en kan tenke seg at innlærere mer eller mindre bevisst prøver å unngå visse konstruksjoner, fordi de aner at de medfører produksjonsproblemer, eller at de fører til avvik. *Forståelse* og *ikke-forståelse* kommer i tillegg inn under mulig førstespråksinnflytelse, fordi innflytelsen ikke er begrenset til produktive aspekter ved språkutøvelsen, men også virker på resepsjon, altså hvordan innlærere oppfatter og forstår kommunikasjon på andrespråket (Berggreen & Tenfjord 2011: 212-217).

Det finnes imidlertid også begrensninger for mulig innflytelse fra morsmålet. Disse restriksjonene gjelder både allmenne egenskaper ved språk, de sosiale betingelsene rundt

⁶ Ringbom (1987) og Sjöholm (1976) har vist hvordan tidlige prestasjoner i S2 engelsk varierer mellom finsktalende og svensktalende elever i fremmedspråksundervisning i finsk skole. Disse ulikhetene kan best forklares ved å peke på det nære forholdet mellom svensk og engelsk, ikke minst på det leksikale området (Berggreen & Tenfjord 2011: 212).

innlæringen, faktorer ved innlæringen selv, og naturlige prinsipper for språklæring. Under språklige begrensninger på førstespråkinflytelse kommer *markerthetsforhold* som i forbindelse med andrespråklæring gir uttrykk for antakelsen om at umarkerte trekk ved førstespråket har en tendens å bli brukt ved struktureringen av mellomspråket, mens språklig markerte trekk ikke blir overført. Her kan det nevnes som eksempel SVO-ordstilling, som er typologisk umarkert, mens V2-ordstilling er typologisk markert og dermed typisk ikke overføres. En annen begrensning er *prototypiskhet* og *overføringer*: Innlæringen avgjør i hvilken grad en morsmålsform vil være akseptabel i et annet språk før en eventuell overføring. Denne vurderingen kan muligens beskrives som en prototypiskhets-vurdering, som medfører at innlæringen bedømmer hvor prototypisk en form er i morsmålet. Former som oppfattes som lite prototypiske, overføres ikke. Det som er viktig er at det legges stor vekt på innlæringens eget skjønn, og ikke på mer objektive typologiske betraktninger (Berggreen & Tenfjord 2011: 218-223). En tredje type begrensning er den typologiske distansen mellom førstespråket og andrespråket. Heller ikke her er det snakk om objektive betraktninger, men en slags opplevd distanse mellom språk. Dette medfører en ”oppfattet overførbarhet” av elementer og strukturer i førstespråket⁷. Denne subjektive vurderingen av slektskapet mellom språk kaller Kellerman for *psykotypologi*. Kellerman (1977) mener at denne typen forestillinger uløser overføringer eller begrenser disse, og at disse psykotypologiske oppfatningene ikke er fastsatt for alltid, men at disse utvikles og revideres ved ny informasjon om målspråket. Oppfatningene har konsekvenser for hva som faktisk blir overført (Berggreen & Tenfjord 2011: 225).

2.1.2.6. Kontrastiv analyse

Poenget med den kontrastive analysen (KA) var å sammenlikne to språk med særlig vekt på ulikheter mellom språkene. Dette skjedde ved at to grammatikker gjennomgås grundig og sammenliknes med hverandre, og så kunne det listes opp felt der andrespråklæring forventes å bli problematisk. Det predikeres vanskeligheter, både feil og lavt læringstempo, på områder med ulikheter (Berggreen & Tenfjord 2011: 47).

I den kontrastive analysen ble morsmålet sett på som vaner, og forskere antok at disse rutiner ble tvangsmessig aktivisert ved andrespråklæring. Resultatet av denne aktiviseringen kan være både gunstig ved språklighet, og ugunstig ved forskjeller. Her kommer begrepet *interferens* inn, dette ble ofte brukt om overføring som resulterer i feil. Når det gjelder

⁷ Kellerman kaller dette for *perceived transferability* (Berggreen & Tenfjord 2011: 225).

andrespråkslæring, skulle det bygges opp nye rutiner, og det som stod sentralt var å unngå at gamle rutiner, altså morsmålsvanene, ble aktivisert, fordi disse ville medføre feil og læringsvansker. Alle typer feil ble sett på som negative, og det var bare ved hjelp av korrekte responser at en kunne få etablert læring. Formålet med KA var å kunne gi veiledning med henblikk på problemfelt, slik at det ville være mulig for praktikere, altså lærere og produsenter av læremidler, å skape læringssituasjoner der sjansene for å gjøre feil ble betydelig redusert (Berggreen & Tenfjord 2011: 48).

At KA mistet basisen som teoretisk grunnlag for fremmed- og andrespråkslæring har først og fremst to ulike årsaker. Den første grunnen er at forskerne begynte å legge merke til at ikke alle feil som ble produsert av innlærere, kunne forklares med overføringer fra morsmålet. I tillegg fantes heller ikke alle feil som ble predikert på grunnlag av KA i innlærerspråket, og det viste seg at innlærerne kunne gjøre feil der språkene var like, samtidig som innlærerne kunne mestre områder der det er store ulikheter. Den andre grunnen var at det foregikk en stor forandring innenfor både lingvistikken og psykologien, som var knyttet til Chomskys (1959) oppgjør med behavioristiske retninger⁸. Chomsky hevdet at behaviorismen så bort fra basisegenskapen ved menneskelig språk, nemlig at mennesket faktisk er i stand til å produsere og forstå ytringer som aldri er blitt hørt før. Dette kan ikke forklares ved enkel stimulus-respons-læring (Berggreen & Tenfjord 2011: 49).

2.1.3. Oppsummering

Det er mulig å trekke elementer fra alle disse teoriene som grunnlag inn i denne undersøkelsen, men det er særlig tre av disse som er relevant for dette prosjektet: Sosial læringsteori, fordi jeg antar at læringsmiljøet og sosial motivasjon gir utslag i denne undersøkelsen, morsmålstransfer, fordi jeg antar at morsmålet spiller en rolle i genusinnlæringen, særlig blant informantene med genusforskjell i morsmålet, og i en viss grad kontrastiv analyse, fordi innlæringsresultater fra informanter med genusforskjell i morsmålet og informanter uten genusforskjell i morsmålet sammenliknes og kontrasteres med hverandre.

⁸ Anmeldelsen av Skinners bok *Verbal behaviour* (Berggreen & Tenfjord 2011: 49).

2.2. Genustilegnelse

2.2.1. Genustilegnelse i førstespråket

Før et barn kan lære seg et genussystem, må barnet innse at forekomsten av en bestemt kongruensform er avhengig av nærværet av substantiver som har et bestemt genus. Selv om det finnes en del forskning i denne retningen, er vi ifølge Corbett likevel langt fra å kunne forklare hvordan barn lærer seg et slikt mønster (Corbett 1991: 82). For eksempel nevner Corbett data fra sin egen forskning, der en engelsk gutt på 4 år og 2 måneder ikke brukte pronomenene *he* og *she* som de voksne. Selv om gutten gjorde forskjell mellom mannlige og kvinnelige personer, brukte han *he* for menn, men *av* og *til* også, ved siden av *she*, for kvinner. Også andre studier viser frekvente genusfeil blant 4 år gamle engelskspråklige barn, og det forklares ved at genus i engelsk er begrenset til pronomener. I tillegg finnes data om at tospråklige barn engelsk/nederlandsk lærer seg det nederlandske pronomensystemet før det engelske (Corbett 1991: 83).

Som jeg skal vise i kapittel 2.3. er det tre faktorer som er viktige i genussystemer: Semantikk (altså naturlig kjønn), morfologi og fonologi. Mest forskning på genustilegnelse har skjedd på grunnlag av språk med morfologiske tilordningssystemer. Data fra forskningen tyder på at barn bruker formelle indikatorer for genustilordning allerede i en svært ung alder. For eksempel viser data fra barn som lærer hebraisk at barn bare gjør genusfeil ved substantiver som ikke har genus som forventet, dvs. et annet genus enn det som burde kunne utledes fra morfologien. Dette tas ofte som utgangspunkt for antakelsen om at barna har lært tilordningsreglene, men ikke unntakene for dem (Corbett 1991: 83). Noe liknende ser vi i polsk: Data viser at feminine substantiver uten endelse i nominativ singular er vanskelig å lære for barn. Ofte blir disse substantivene feilaktig bøydd etter det maskuline mønstret med maskulin kongruens. Også her har barna tilegnet seg det generelle tilordningsmønstret, men ikke de unntak som finnes i bøyningen av en type substantiv. I tillegg viser andre data fra polsk at polske barn tilegner seg genus allerede omkring toårsalderen, noe som er mye tidligere enn barn med russisk som morsmål, selv om russisk har et genussystem som er svært likt det polske. Dette kan forklares med grunnlag i to faktorer: For det første uttales trykklett *o* og *a* likt i russisk og dermed har barna mer problemer med å bestemme bøyningstypen, og å etablere genus ut fra kongruens. For det andre finnes det mange substantiver som *Kolja* (et russisk guttenavn) og *djadja* (onkel) som har maskulint genus, men kjennetegn som tilsvarer det feminine bøyningmønstret. Dette gjør det tydelig at polske barn har mer transparent

informasjon når det gjelder bøyingsmønstrer og kongruens, og i tillegg mye færre maskuline substantiver som slutter på *-a* (Corbett 1991: 83/84).

Corbett viser til Mills' (1986) undersøkelse av genustilegnelse hos barn i tysk og engelsk. Når det gjelder genustilordning på grunnlag av semantiske regler, viser data at barn med tysk som morsmål gjør få genusfeil i spontan tale og bruker passende former av artikkelen for menneskelige referenter allerede i toårsalderen. Barn med engelsk som morsmål derimot produserer fortsatt mange feil i produksjon av pronomener i fireårsalderen. Mills' nevner to grunner for at barn med tysk som morsmål lærer denne reglen tidligere, til tross for det komplekse genussystemet i morsmålet: Den første grunnen er at genus i tysk viser seg i mange deler av språket og barnet har dermed flere og mer robuste muligheter for å lære seg genus. Den andre grunnen er at det finnes fonetisk kontrast mellom de maskuline formene *er* og *der*, og de feminine formene *sie* og *die*, mens de engelske pronomenerne *he/she/her* ikke er så klart atskilt (jf. Corbett 1991: 85). Reglene for å gjøre forskjell mellom animater og inanimater tilegnes tidlig i begge språk, selv om det finnes unntak, da barn i alderen mellom fem og seks fortsatt gjør feil, for eksempel ved å unngå å tilordne nøytralt genus til substantiver som betegner dyr. Barn med engelsk brukte pronomenerne *he* og *she* i tilfeller, der det var mer korrekt å bruke *it*. Pronomenet *it* var mindre frekvent ved animater enn ved inanimater (jf. Corbett 1991: 86), det var altså en større tendens til å bruke *it* om livløse ting. Når det gjelder genustilordning etter formelle regler i tysk, finnes det statistisk signifikante resultater for flere regler i denne studien. En slik regel som er blant de første som blir lært er at substantiver som slutter på *-e* ofte har feminint genus. Denne regelen inkluderer de fleste substantivene (som også finnes i barnets ordforråd) og har få unntak (jf. Corbett 1991: 86). Av særlig interesse i Mills' studie er forholdet mellom semantiske og formelle regler: Mills mener at hennes tyske data ikke viser noen indikasjon for at det ene regelsettet blir lært før det andre, men at det ser ut som om de opptrer sammen. I hvilken rekkefølge reglene blir lært, er avhengig av hvor tydelig en regel er. En entydig regel ville være en regel som har få eller ingen unntak, som inkluderer en stor mengde substantiver (som barnet har tilgang til), med andre funksjoner som er knyttet til den. Derfor finner vi variasjoner i hvilken rekkefølge tilordningsreglene viser seg, dette er avhengig av hvor komplekst regelsettet er, og på hvilken måte genus konkret ytrer seg i det aktuelle språket (jf. Corbett 1991: 86).

Forskning på språk med overveiende morfologiske systemer for genustilordning utenfor de indoeuropeiske språkene, har blitt drevet på bantuspråket *sesetho*. Tilegnelsesprosessen er også her uklar. I tillegg viser barna semantiske indikatorer og kongruensformer før åpenbare

markører ved substantivet, selv om begge fenomener viser seg rundt treårsalderen (Corbett 1991: 87).

Når det gjelder tilordningssystemer som i første rekke er fonologiske, undersøkte Karmiloff-Smith genustilegnelsen i fransk. Grunnlaget for eksperimentet var oppdiktete ord med ulike fonologiske former, nemlig typisk maskuline former, typisk feminine former og noen flertydige. Karmiloff-Smith mener å ha vist at informantene brukte fonologiske indikasjoner, til og med de yngste informantene i treårsalderen (jf. Corbett 1991: 87).

2.2.2. Genustilegnelse i andrespråk

Det drives mye forskning på genustilegnelse i andrespråk, men også her er resultatene langt fra entydige. Data fra tospråklige barn tyder på at de tilegner seg genus nesten som enspråklige barn, mens de fleste studier som gjelder genustilegnelse ved voksne andrespråkselever viser at genus ikke er målspråkskonformt (dvs. likt det systemet morsmålsbrukere har) for de fleste av disse. Likevel finnes det data som antyder at fenomenet genus i det aktuelle målspråket også kan tilegnes i senere alder, særlig når førstespråket også har et genussystem (Blom, Polišenká & Unsworth 2008: 259).

Corbett (1991) viser til to studier som undersøkte genustilegnelse i fransk som S2: Stevens (1984) undersøkelse viser at andrespråkselever hadde store vansker med å lære genussystemet. Magnan (1983) undersøkte dessuten også reaksjoner fra morsmålsbrukere i fransk på forskjellige genusfeil som ble gjort av andrespråkselever i fransk i muntlig kommunikasjon. Resultatene var at de yngste informanter (som var skolebarn) reagerte mest på genusfeil, videregående elever reagerte mindre enn skolebarna og voksne morsmålsbrukere var minst forstyrret av genusfeil. Liknende resultater finnes fra forskning på det tyske språket (jf. Corbett 1991: 88).

Blom, Polišenká & Weerman (2008) undersøkte om innlærerens alder påvirker bruk og egenskaper av grammatisk genus ved å sammenlikne tilegnelsen av bestemte artikler og adjektivattributter i nederlandsk. Resultatene viser at enspråklige nederlandske barn, tospråklige marokkanske barn og tospråklige marokkanske voksne overbrukte artikkelen for fellesgenus *de* med substantiver som har nøytralt genus. Omvendt var bruken av den nøytrale artikkelen *het* med substantiver som har fellesgenus veldig lite frekvent. Når det gjelder adjektivattributter, viste dataene at det finnes uregelmessigheter knyttet til alder mellom de to gruppene: Mens barn overgeneraliserte fellesgenus, overbrukte de voksne informantene den

nøytrale genusformen⁹. Blom, Polišenká & Weermann mener at disse resultatene bekrefter hypotesen om at voksne bruker en innlæringsstrategi som er basert på innputt, mens barn tilegner seg abstrakte fremstillinger av genus (Blom, Polišenká & Unsworth 2008: 262)¹⁰.

Unsworth (2008) undersøkte utslag av alder for synlig bruk av genus opp mot kvantitet og kvalitet av innputt på tilegnelse i en studie av genuskongruens på bestemte determinativer blant andrespråkselever i nederlandsk, som hadde engelsk som morsmål. Resultater viser at de fleste innlærere overgeneraliserte tilordningen av determinativet *de* (fellesgenus) til nøytrale substantiver. Likevel fantes det også informanter, både barn og voksne, som tilordnet det nøytrale determinativet *het* på en målspråkskonform måte til nøytrale substantiver. Unsworth mener at kvaliteten til innputt som andrespråkselever er utsatt for, påvirker evnen til å fortsette læring utover fasen av overgeneralisering. Med bakgrunn i frekvente effekter og positive sammenhenger mellom målspråkskonforme ferdigheter og lengden av fremstillingen, er det mulig å anta at også kvantiteten av innputt er en viktig faktor, noe som ifølge Unsworth kan forventes, hvis genustilegnelse for det meste er ordlæring (Blom, Polišenká & Unsworth 2008: 263).

Andersson (1992) undersøkte genustilegnelsen i svensk blant ulike typer innlærere. En informantgruppe var fem unge barn som lærte både svensk og morsmålet sitt mer eller mindre samtidig. Ofte blir det sagt at genustilordning i svensk er arbitrær, dvs. at det finnes visse regler, men disse ofte kan overkjøres. I motsetning til dette fant Andersson at informantgruppen tilegnet seg genus i svensk, i det minste i visse aspekter, relativt enkelt og uten for mange feil. Typiske funn i denne informantgruppen var: 1) den bestemte artikkelen var alltid en av de første genusmarkører som viste seg, og det var en tendens til at den bestemte artikkelen som viste seg først, var i det nøytrale genuset; 2) suffikset for utrum (fellesgenus) er den eneste markøren som viser seg ved alle barn ved alle datapunkter; 3) alle barn brukte flere markører for utrum enn for nøytralt genus; og 4) det finnes bare få feil (i det minste i de tidligste datapunktene). Andersson peker på at den bestemte artikkelen og bestemthetens sentrale rolle er avgjørende når det gjelder genustilegnelse i svensk, og at unge andrespråkselever i svensk som andrespråk tilegner seg genus relativt uproblematisk (Andersson 1992: 25-35).

⁹ Barna overgeneraliserte fellesgenus ved å bruke bøyde adjektiver med *schwa*-suffiks på substantiver med nøytralt genus. De voksne informantene overbrukte det nøytrale genuset i det de brukte den bare adjektivformen sammen med fellesgenus (Blom, Polišenká & Unsworth 2008: 262).

¹⁰ Til orientering: Blom, Polišenká & Weerman (2008) gjennomførte undersøkelsen om innlærernes alder påvirker bruk og egenskaper av grammatisk genus. Resultatene er gjengitt i en artikkel om genustilegnelse i nederlandsk fra Blom, Polišenká & Unsworth (2008).

Når det gjelder forskning på genustilegnelse i norsk som andrespråk, kan vi nevne Jin (2007) og Glahn et.al. (2001) som undersøkte andrespråkstilegnelse av substantivfraseintern genuskongruens på adjektiver. Jin (2007) gjennomførte tre forskjellige typer tester og resultatene viser at andrespråkinnlærere i norsk ikke produserer målspråkskonform kongruens i to av disse. I en test produserte noen informanter målspråkskonform kongruens, mens andre informanter viste innflytelse fra førstespråket. Dette indikerer ifølge Jin at andrespråksprosessering av kongruens er mindre automatisert og at den er mindre fullt ut syntaktiske gjennomtenkt blant andrespråksinnlærere enn blant morsmålsbrukere. I tillegg viser resultatene ifølge Jin at andrespråksinnlærere ikke oppnådde målspråkskonform prosessering, selv om de ellers hadde like gode grammatiske kunnskaper som morsmålsbrukere, noe som videre tyder på at visse prosesseringsmekanismer er utsatt for en kritisk periode (Jin 2007: i). Glahn et. al. (2001) fant at andrespråksinnlærere av skandinaviske språk (dansk, svensk og norsk) tilegner seg frasemorfologi før interfrasemorfologi, dvs. morfologisk kongruens som strekker seg over flere fraser. I tillegg viser denne undersøkelsen at frase/interfrase-hierarkiet tilpasset seg et numerus/genus-hierarki, og at kategorien numerus og genus tilegnes i en fast rekkefølge (Glahn et.al. 2001: 413). Ragnhildstveit (2009) undersøkte genustildeling og morsmålstransfer i norsk mellomspråk, og denne studien viste morsmålstransfer med statistisk signifikans, ved trekk som var spesifikt for en gruppe, og ikke deltes av andre (*intergruppeheterogenitet*), ved trekk som var til felles for en representativ gruppe med tilsvarende kunnskap om kildespråk (*intragruppehomogenitet*), og likheter mellom bruken av andrespråket og morsmålet (Ragnhildstveit 2009: 114-116).

2.3. Genus - Innledning

Å finne et svar på spørsmålet om hvordan substantiver får tildelt sitt genus, er en spennende oppgave for lingvister. Samtidig er gåten genus også interessant for ikke-lingvister, siden mange mennesker i dag behersker et (eller flere) språk i tillegg til morsmålet sitt og man da også må lære seg den grammatiske strukturen til det nye språket. En språkbruker er nødt til å vite et substantivs genus for å kunne produsere riktig kongruens. Informasjonsmengden som skal lagres er betydelig, da morsmålsbrukere kan genuset på mange tusen substantiver. Når det gjelder fremmedspråklige innlærere, er denne kunnskapen en utfordring som kan være vanskelig å mestre (Corbett 1991: 7). Sannsynligvis hadde denne kunnskapen vært mye enklere å lære bort, hvis vi kunne besvare følgende spørsmål: Hvordan har det seg at en morsmålsbruker kan vite hvilket genus som passer på et bestemt substantiv?

Et mulig svar er at språkbrukeren rett og slett bare må huske hvilket genus hvert enkelt substantiv har, noe som ville forutsette en betydelig hukommelsesevne. Samtidig viser forskningen at morsmålsbrukere vanligvis gjør få eller ingen genusfeil, og hvis genus på hvert enkelt substantiv må huskes individuelt, burde vi forvente mer tilordningsfeil. Dessuten blir også nye lånord tilordnet et genus, noe som tyder på at det faktisk finnes tilordningsmekanismer i hvert fall i slike tilfeller, og at genustilordning dermed ikke bare kan være basert på hukommelse. I tillegg tilordner språkbrukere også genus til oppdiktete ord og tulleord, og det på en konsekvent måte. Disse tre argumentene danner grunnlaget for påstanden om at morsmålsbrukere på en aller annen måte er i stand til å utlede substantivets genus. Modeller av denne kunnskapen kalles for *tilordningssystemer* (Corbett 1991: 7). Selve tilordningen kan være avhengig av to grunnleggende typer informasjon om substantivet: Substantivets betydning (semantikk) og substantivets form. Informasjon om substantivets form kan videre deles inn i to typer: 1) ordstruktur, inkludert derivasjon og fleksjon (morfologi), og 2) lydstruktur (fonologi). Innenfor naturlige språk kan disse to typene informasjon om substantiver opptre i ulike kombinasjoner og språk kan tillate et varierende tall unntak (Corbett 1991: 8).

To faktorer gjør det tydelig at det er av vesentlig betydning å forstå genustilordning, ikke minst for at reglene skal kunne tas i bruk i språkopplæring: For det første har tilordningssystemer i et teoretisk perspektiv en viktig rolle når det gjelder å avgjøre hvordan menneskets mentale ordtilfang er organisert, og for det andre tilordner morsmålsbrukere et bestemt genus til substantivet nesten uten problemer, mens andre- og fremmedspråksinnlærere ofte har store vansker med fenomenet genus (Corbett 1991: 8).

Interessen for å forske på genus kan spores tilbake til det 5. århundret før Kristus og greske grammatikere som Protagoras. Allerede på denne tiden var betydning og form svært omdiskutert (Corbett 1991: 308). Frem til nyere tid var det de indoeuropeiske språkene som var sentrale i forskningen (f.eks. Bleek, de la Grasserie; forskning på semittisk Ibrahim 1973), og hovedspørsmålet dreide seg om opprinnelsen til genus. På grunn av den sterke fokuseringen på indoeuropeiske språk, hang jakten etter svar på dette spørsmålet sammen med formodningen og antakelser om fortiden, da det ble jobbet med et enda tidligere trinn av et språk som selv også er rekonstruert: Proto-indoeuropeisk (eller urgermansk). I tillegg kom en god del spekulasjoner (Corbett 1991: 308/309). I det 19. århundret kom det en ny diskusjon om opprinnelsen til genus, igjen med de indoeuropeiske språkene i sentrum. To motsatte forskningsoppfatninger var Jakob Grimms på den ene siden og Karl Brugmanns på den andre.

Grimm tok utgangspunktet i det semantiske, relatert til naturlig kjønn. I Grimms betraktning ble genus utvidet fra animate til inanimate substantiver gjennom menneskelig fantasi og forestillingsevne, dvs. metaforisk utvidelse. Brugmann derimot gikk ut fra at genus opprinnelig er en formell kategori, og han tok derfor utgangspunkt i suffikser som ble brukt på substantiver som viser kjønnsdistinksjon. Alle andre substantiver som hadde slike suffikser ble behandlet som adjektivisk kongruens¹¹. Antakelsen har ifølge Corbett sitt grunnlag i analogien og også i denne diskusjonen er både betydning og form synlig (Corbett 1991: 309).

Et nytt perspektiv på indoeuropeisk genus kom i sammenheng med oppdagelsen og avkodningen av hittitiske tekster fra det andre årtusen før Kristus. Hittitisk hadde ifølge Corbett to genus: Et felles genus som markerer animate substantiver og et nøytralt genus som markerer inanimate substantiver. Substantiver som var tilordnet det nøytrale genuset var nesten kun substantiver som markerer semantisk inanimate ting. I tillegg fantes det en nær sammenheng mellom genus og morfologi (Corbett 1991: 309). Et resultat av forskningen på hittitisk er at mange forskere aksepterer påstanden om at indoeuropeisk (før atskillelsen fra anatolisk som inkluderte hittitisk) hadde to genus, felles og nøytrum, og at felles genus senere ble splittet i maskulinum og femininum (Corbett 1991: 309/310).

2.3.1. Genustilordning

2.3.1.1. Semantiske genussystemer

I en viss forstand er alle genussystemer semantiske i det at det alltid finnes en semantisk kjerne i alle tilordningssystemer (Aksonov 1984, jf. Corbett 1991: 8), men det semantiske tillegges en noe varierende verdi i de ulike systemene.

2.3.1.1.1. Strikt semantiske systemer

Strikt semantiske systemer er genussystemer der substantivets betydning alene bestemmer genuset og der man, gitt substantivets genus, kan avlede noe om substantivets betydning. Denne typen system kan virke lett å lære, og en burde kanskje kunne forvente at dette var det mest vanlige systemet, men likevel er strikt semantiske systemer ikke så veldig alminnelige (Corbett 1991: 8).

¹¹ Dette gir grunn å anta at disse ikke i utgangspunktet ble behandlet som genus.

Tamil og andre dravidiske språk er eksempler på språk med strikt semantiske tilordningssystemer som opererer med en høy grad av konsistens. Med henblikk på substantivets betydning, kan genuset bestemmes uten hensyn til substantivets form. Med andre ord: Språkbrukere kan være sikker på at for eksempel et substantiv som beskriver noe feminint vil være femininum, og at et substantiv med feminint genus beskriver noe feminint. Rasjonelle vesen er maskuliner eller femininer, og substantiver som betegner inanimerte ("livløse") ting er nøytrum. Et slikt system kalles også for et *naturlig genussystem*, selv om det finnes unntak fra disse reglene. I tamil, for eksempel, er ordene *cuuriyaN* (måne) og *cantiraN* (sol) begge himmellegemer, livløse ting, og dermed burde de være nøytrum. De er likevel maskuliner på grunn av at himmellegemenes navn samtidig er navn på mannlige guder (Corbett 1991: 9). Corbett peker videre på at hvilket navn som brukes for de forskjellige genus ikke er så veldig vesentlig: Ulike språk kan ha liknende genussystemer, men forskere som jobber med språkene bruker forskjellige begreper. Noen forskere foretrekker å unngå genusbetegnelsen, og bruker f.eks. "klasse I", "klasse II" og "klasse III" i stedet. Et slikt system tvinger oss til å spesifisere nøyaktig hvilke typer substantiv som er inkludert i klassene, siden navnet på klassen ikke forteller oss noe om semantikken til medlemmene (i motsetning til f.eks. maskulinum og femininum). I tillegg er det viktig å merke seg at selv om man bruker samme betegnelse, som maskulinum og femininum, for to ulike språk, er det vanlig at det feminine genuset i det ene språket kan inneholde et annet sett substantiver enn det feminine genuset i det andre språket. For eksempel inkluderer det feminine genuset i tamil ikke inanimerte substantiver, mens det finnes mange inanimerte femininer i fransk (Corbett 1991: 9/10). Også bruken av betegnelsen *genus* eller *substantivklasse* er mer et spørsmål om tradisjon enn et spørsmål om innhold, dvs. at valget av betegnelsen ikke er av avgjørende betydning (Corbett 1991: 10).

Språk med strikt semantiske tilordningssystemer kan skille mellom forskjellige semantiske grupper. Et svært utbredt kriterium som grunnlag for å dele substantiver inn i slike grupper er menneskelig atskilt fra ikke-menneskelig (guder og ånder kan betraktes som både menneskelige og ikke-menneskelige). Substantiver som betegner menneskelige vesener blir så videre delt inn i substantiver som beskriver maskuline mennesker og substantiver som beskriver feminine mennesker (Corbett 1991: 11).

2.3.1.1.2. Overveiende semantiske systemer

Språk som opererer med semantiske tilordningsregler, synes å tillate ulike sett av unntak. Disse unntakene er ikke nødvendigvis av stor betydning, men de kan ifølge Corbett heller ikke betegnes som sporadiske avvik (Corbett 1991: 13). For å analysere slike språk, kan begrepet *semantisk restkategori* være til hjelp. Den semantiske restkategorien består av substantiver som ikke får tilordnet sitt genus i henhold til et semantisk kriterium. For eksempel: Mannlige individer blir betegnet med maskulinum, kvinnelige individer blir betegnet med femininum, og de som er ingen av delene, blir nøytrum. Her er altså nøytrum betegnelsen på den semantiske restkategorien. Vi kunne da sette opp en ”negativ tilordningsregel”: *Verken kvinnelig eller mannlig = nøytrum*. Semantiske tilordningsregler refererer til positive kriterier og den semantiske restkategorien er da substantiver der genus ikke blir tilordnet i henhold til positive semantiske kriterier. Ifølge disse betingelsene har også språk med svært konsekvent semantisk tilordning, semantiske restkategorier.

Når det gjelder semantiske tilordningssystemer der substantiver innenfor den semantiske restkategorien ikke blir tilordnet til ett og samme genus, er tilordningssystemet fortsatt semantisk, men systemet ”lekker” i flere retninger på den måten at unntakene distribueres til ulike klasser (Corbett 1991: 13). Corbett nevner språket *zande*¹² som eksempel på slike overveiende semantiske tilordningssystemer. Genus blir hovedsakelig reflektert i personlige pronomener, men kongruens påvirker også andre setningselementer. Zande har fire genus: Maskulinum som inneholder mannlige mennesker, femininum som inneholder kvinnelige mennesker, andre animater som inneholder andre levende vesener, og nøytrum som utgjør den semantiske restkategorien. Både maskulinum og femininum er direkte semantisk tilordnet, dvs. at substantiver som betegner mannlige mennesker er av maskulint genus, på samme måte markerer substantiver av maskulint genus mannlige mennesker. Tilsvarende er substantiver som markerer kvinnelige mennesker av feminint genus, og substantiver av feminint genus markerer kvinnelige mennesker. Et mindre problem utgjør små barn, som blir tilordnet til det genuset som blir brukt for dyr (Corbett 1991: 14). Men det er ikke så uvanlig i verdens samfunn at småbarn ikke regnes som fullt ut menneskelige. Ikke-menneskelige animater er altså ”dyr”. For flertallet av substantivene gjelder det at substantivet får tilordnet sitt genus tilsvarende den nevnte regelen. Unntak gjelder alltid livløse ting som er forventet å være nøytrum, som likevel tilordnes genuset for dyr. Her går ”lekkasjene” altså fra den semantiske

¹² Zande kalles også for azande og tilhører en undergruppe av Niger-Kongo språk. Niger-Kongo språkene blir snakket i Demokratisk Republik Kongo, Sudan og Den sentralafrikanske republikken (Corbett 1991: 14)

restkategorien til et av de semantisk definerte genusene ("dyr"). Den grunnleggende semantiske tilordningen er basert på kriteriene mannlige mennesker/kvinnelige mennesker/dyr/ semantisk restkategori (Corbett 1991: 14).

2.3.1.1.3. Kriterier for semantiske systemer

De semantiske tilordningssystemene har flere trekk til felles, som også er funnet i språk som er genetisk langt fra hverandre: Animate substantiver er ofte atskilt fra inanimate, menneskelige fra ikke-menneskelige, mannlige fra kvinnelige osv. (Corbett 1991: 30).

Corbett presenterer et skjema som har sitt grunnlag i de la Grasseries (1898) arbeid. Skjemaet inneholder åtte hovedtyper som viser følgende distinksjoner eller opposisjoner: Animat/inanimat, rasjonell/ikke-rasjonell, menneskelig/ikke-menneskelig, sterk/svak, mannlig menneske/andre, forsterkende/diminutiv, hankjønn/andre, maskulinum/femininum/uten kjønn (jf. Corbett 1991: 30). Noen av disse typene kan anses som kombinasjoner av kriterier. For eksempel kan opposisjonen mellom menneskelig/ikke-menneskelig være relevant i noen språk, mens det er skillet mellom hankjønn/andre som er viktig i andre språk. Opposisjonen mannlig menneske/andre kan altså analyseres som en distinksjon mellom hankjønn og annet, og en distinksjon mellom mennesker og annet (Corbett 1991: 30). Et semantisk trekk som brukes som genuskriterium i et språk (for eksempel stor/liten), kan være en "medvirkende faktor" i et annet språk, uten dermed å være kriterium (dvs. tilstrekkelig definerende egenskap). Corbett skriver at han ikke har funnet noe språk i noen som helst språkfamilie som har en type genus som er eksklusiv for bare dette språket (Corbett 1991: 31). I ekte genussystemer finnes tilfeller der to ulike kriterier kan tilordne samme genus til et substantiv. For eksempel kan substantiver som markerer noe kvinnelig og diminutiver bli tilordnet det samme genuset på grunn av at i dette tilfellet er sammenhengen mellom kriteriene klar¹³. Men det finnes også her språk der slike sammenhenger ikke er så synlige (Corbett 1991: 32).

Sammenfattende har vi sett at i noen språk er det substantivets betydning som alltid eller nesten alltid bestemmer substantivets genus, mens i andre språk er semantikkens rolle mer begrenset. I begge tilfeller er det viktig å være bevisst på at det er språkbrukeres verdenssyn som er eller har vært rådende i et gitt samfunn av språkbrukere som bestemmer de involverte kategoriene, og at disse kriteriene ikke nødvendigvis er umiddelbart synlige for noen som står utenfor språksamfunnet: For eksempel kan mytologien være en avgjørende faktor for et

¹³ Kvinner er relativt mindre menn; jf. det norrøne ordet for kvinne: *Kerling*, som egentlig betyr "liten kar", dvs. en mindre mann.

substantivets genus, og for den utenforstående som mangler innsikt i denne mytologien, kan dette være vanskelig å overskue (Corbett 1991: 32).

2.3.1.2. Formelle genussystemer

Det finnes også språk der genustilordning etter semantiske kriterier slår feil for en stor del av substantivene, og formelle kriterier og tilordningsregler må trekkes inn (Corbett 1991: 32). Disse reglene er avhengige av substantivets form heller enn substantivets betydning, og det finnes to typer regler: Morfologiske og fonologiske. Mens forskjellen mellom semantiske og formelle tilordningsregler er klare, selv om virkningen kan overlappe, er skillet mellom morfologiske og fonologiske regler ikke alltid entydig. Ifølge Corbett kan man erfaringsmessig si at fonologiske regler bare refererer til en enkel form av substantivet, for eksempel en regel som *substantiver som slutter på vokal i entall er av feminint genus*; ofte er substantivets grunnform involvert, selv om det ikke blir tydelig markert (Corbett 1991: 33). Morfologiske regler, som refererer til mer enn bare en form selv om det ikke alltid er synlig, krever derimot mer informasjon: Når vi f.eks. tar en regel som *Substantiver i bøyingsklasse II har feminint genus*, trenger vi informasjon om f.eks. nominativ singular og genitiv singular for å bestemme om et substantiv hører til denne klassen (Corbett 1991: 33). Morfologiske regler refererer altså, enten implisitt eller eksplisitt, til bøyingsparadigmer.

Syntaktiske genustilordningssystemer finnes derimot ikke. Et klart syntaktisk system vil være et system der genus blir tilordnet til substantiver i henhold til kongruens. Dette ville riktignok ha vært en entydig metode for å utvikle genus, og hvis det ikke hadde eksistert andre tilordningsregler, ville den svare til *null-hypotesen* som sier at genus for hvert substantiv må merkes individuelt (Corbett 1991: 33). Andre syntaktiske tilordningsregler kunne for eksempel være typer som *substantiver som har preposisjonstillegg har nøytralt genus*, men ifølge Corbett er det ikke funnet slike tilfeller¹⁴. En grunn kan være at syntaktiske spesifikasjoner på substantiver er begrenset. Det kreves vanligvis ikke at det markeres på selve substantivet hva slags syntaktiske regler det kan inngå i (Corbett 1991: 33).

2.3.1.2.1. Morfologiske systemer

Morfologiske systemer har på to måter forbindelse til det semantiske systemet: For det første har også morfologiske tilordningssystemer alltid en semantisk kjerne. Det finnes ifølge

¹⁴ I motsetning til trekk som f.eks. kasus: I finsk er det vanlig med akkusativ kasus på direkte objekt, men når setningen inneholder negasjon, får objektet partitivt kasus.

Corbett ingen rent morfologiske system: Morfologiske regler trer inn for å tilordne substantiver til et genus først når de semantiske reglene slår feil. For det andre kan morfologiske regler overlappe med semantiske regler, og dette forekommer ofte innenfor derivasjonsmorfologien (Corbett 1991: 34).

Et eksempel på morfologiske genustilordningssystemer er det russiske språket, som har tre genus (Corbett 1991: 34; Kirschbaum & Kretschmar 1995: 9/10). Det feminine og det maskuline genuset har en semantisk kjerne: I språk som har en form for maskuliner og en annen form for femininer, har substantiver som markerer noe mannlig (mennesker og høyere dyr) maskulint genus; *otec* (far), *djadja* (onkel), *lev* (løve). Tilsvarende har substantiver som markerer noe kvinnelig, feminint genus: *mat* (mor), *tetja* (tante), *l'vica* (løvinne) (Corbett 1991: 34). Kjønnnet utgjør altså en viktig informasjon for språkbrukeren. Dette gjelder mennesker, husdyr og dessuten tilfeller der forskjellen er åpenbar og lett synlig (som i tilfellet med løvene). Disse reglene har veldig få unntak, dvs. substantiver som ikke kommer inn under denne regelen, og som da utgjør den semantiske restkategorien. Ikke alle substantiver som tilhører den semantiske restkategorien er nøytrum, de er heller fordelt over alle tre genus, og det er noe som er ganske typisk i indoeuropeiske språk (Corbett 1991: 35):

Genus	Kriterium
Maskulinum	mannlig + semantisk restkategori
Femininum	kvinnelig + semantisk restkategori
Nøytrum	semantisk restkategori

Tabell 2.1.: Genustilordning i russisk, semantiske kriterier etter Corbett (1991: 35)

Vi kan altså si at genus i russisk er i høy grad forutsibar, fordi genuset på mange substantiver blir bestemt av formelle faktorer, nemlig substantivets bøyningstype (Corbett 1991: 35). Russisk har fire bøyningssparadigmer som, med noen unntak, holder for alle substantiver. Med bakgrunn i disse morfologiske reglene kan det virke som om de semantiske reglene er overflødige, men dette synet motsis av substantiver som *djadja* (onkel) og *deduška* (bestefar). Begge ordene markerer mannlige personer og skulle ifølge de semantiske reglene være av maskulint genus. Samtidig tilhører begge substantivene deklinasjonstypen II og det kan ut fra formelle regler forventes at de har feminint genus, men likevel er både *djadja* og *deduška* av maskulint genus (Corbett 1991: 37). Det er altså den semantiske regelen som trumfer den formelle.

Det finnes også et stort antall substantiver som ikke kan bøyes direkte, dvs. at disse substantivene har den samme formen gjennom hele paradigmet. Noen av disse kan likevel tilordnes genus med bakgrunn i naturlig kjønn, og får sitt genus tilordnet ved semantiske regler: *Attaše* (attasje) er maskulinum, mens *ledi* (lady, dame) er femininum. For resten av substantivene i denne gruppen er det viktigste kriteriet animitet: Ubøyelige substantiver som er animate er maskulinum, mens inanimate er nøytrum, for eksempel kan ordet *boa* ha nøytralt genus og beskriver noe som kan legges rundt halsen (boa, skjerf). Ordet kan også ha maskulint genus, og beskriver da dyret boa (slange) (Corbett 1991: 40).

2.3.1.2.1.1. Kriterier for morfologiske systemer

Det typiske morfologiske tilordningskriteriet er substantivets bøyingsmorfologi. I systemer der morfologiske regler er mindre sentrale, kan morfologiske kriterier av andre typer spille en underordnet, støttende rolle ved tilordning av genus (Corbett 1991: 49). I *iraqw* (et sør-kusjittisk språk i Tanzania) for eksempel er substantivets genus avhengig av hvilken verbklasse det er dannet av. Substantiver som er dannet av verbene i den første klassen er maskulinum, også når de ikke betegner noe mannlig, mens substantiver som er dannet av verbene i den andre klassen er femininum (Corbett 1991: 49).

2.3.1.2.2. Fonologiske systemer

Hvis genuset på et substantiv systematisk kan utledes med referanse til bare den enkelte formen (ikke paradigmet), dreier det seg om fonologiske regler. Et eksempel på et språk med et påfallende fonologisk tilordningssystem er *qafar* (også *afar*), som er et øst-kusjittisk språk. Qafar har to genus: Mannlige mennesker og de mannlige utgavene av dyr der kjønn kan bestemmes, er maskuline. Femininer, både mennesker og dyr, har feminint genus (Corbett 1991: 51). De fonologiske tilordningsreglene er som følger:

- 1) Substantiver på trykksterk vokal har feminint genus: *catò* (hjelp), *karmà* (høst)
- 2) Andre er maskuline, og det finnes to logiske muligheter:
 - a) Substantiver som slutter på konsonant [*cedèr* (tid for kveldsmat), *gilàl* (vinter)], og
 - b) Substantiver med grunnform på vokal som ikke har trykk på siste stavelse: *tàmu* (smak), *baànta* (trompet) (Corbett 1991: 51/52).

Hvis to sett regler står i motsetning til hverandre, har de semantiske reglene forrang: *Abbà* (far) har maskulint genus på grunn av betydningen, selv om ordet slutter på trykksterk vokal, som etter regel 1 skulle vært femininum (Corbett 1991: 52).

Flere grunner gjør et slikt system interessant: For det første er trykkplassering i substantivet med på å bestemme genuset. For det andre overlapper semantiske og fonologiske regler her i stor grad. Når det gjelder substantiver som kjennetegner maskuliner og femininer, blir de nevnte eksemplene tilordnet til korrekt genus ved de fonologiske reglene, bortsett fra de to unntakene der de semantiske reglene får forrang. Ifølge Corbett genereres korrekt genus i 95 % av tilfellene, hvis bare de fonologiske reglene blir brukt (Corbett 1991: 52).

2.3.1.2.2.1. Kriterier for fonologiske systemer

Ifølge Corbett kan det se ut som om alle typer fonologisk informasjon i et ord i prinsippet kan bidra til å bestemme ordets genus. Franske data¹⁵ demonstrerer ifølge Corbett at tilordningsreglene noen ganger må referere til hele fonemutvalget i et språk, og også til lengden på en lyd i ordet. Resultater av forskning på qafar viser hvordan plassering av trykk kan være en bestemmende faktor når det gjelder tilordning av genus¹⁶ (Corbett 1991: 62).

2.3.1.3. Generelle karakteristikk av tilordningssystemer

2.3.1.3.1. Synlig og skjult genus

Språk der substantivets genus blir gjort synlig gjennom substantivets form, blir ofte sagt å ha *synlig* genus. I språk med *skjult* genus er genuset ikke synlig ut fra substantivets form. Etter denne definisjonen vil alle og bare språk med formelle tilordningssystemer være språk med synlig genus (Corbett 1991: 62). I realiteten er denne forskjellen ofte mindre skarp, mellom klart synlig genus på den ene siden og klart skjult genus på den andre finnes mange muligheter. Ifølge Corbett ville et språk med et ideelt synlig system ha ett spesifikt kjennetegn for hvert genus. Dette skulle være tilfelle uansett om genus ellers kunne bestemmes ut fra substantivets semantikk (Corbett 1991: 63).

Russisk har et middels synlig genussystem: Hvis et substantiv slutter på *-o*, er det vanligvis av nøytralt genus; hvis et substantiv slutter på *-a* har det vanligvis femininum [med unntak som *djadja* (onkel)]. Hvis et substantiv slutter på konsonant, kan substantivet ha maskulint eller feminint genus. Disse reglene passer bare for nominativformen (Corbett 1991: 62). Swahili har et mer transparent og synlig system: Substantivets genus kan, med svært få unntak,

¹⁵ Det blir ofte hevdet at fransk har ett av de mest ugjenomsiktige genussystemer i verden. Likevel er det mulig å etablere både semantiske, morfologiske og fonologiske regler for å tilordne genus til substantiver også i fransk (Corbett 1991: 57-61).

¹⁶ I det tyske språket kan det se ut til at også stavelsesstruktur kan ha en effekt på genus (Corbett 1991: 62), men dette skal vi ikke gå nærmere inn her.

utledes direkte fra substantivets form. Når det gjelder fonetiske tilordningssystemer står qafar fremst når det gjelder konsistens. Selv om genuset er semantisk bestemt, kan det nesten alltid også utledes fra substantivets form. Det franske genussystemet er mye mindre transparent. Det finnes regler som hjelper til å bestemme genuset ut fra substantivets form, men antallet substantivformer er så stort og komplisert at det franske språket rangerer lavt på skalaen over transparens. Engelsk befinner seg nederst på skalaen, med skjult genus. Språket har et semantisk tilordningssystem nesten uten noen synlige genusmarkører, med unntak av substantiver som slutter på *-woman*, som har feminint genus. Likevel kan det hevdes at genuset i det engelske språket er fullstendig skjult, på grunn av at antallet av slike substantiver relativt sett er så lite (Corbett 1991: 63). I og med at genus uansett viser seg i pronomensystemet, må systemet likevel beherskes, også i engelsk, for å kunne vise til riktig substantiv med riktig pronomen.

2.3.1.3.2. Overlappende tilordningskriterier

Gitt at det finnes rent semantiske tilordningssystemer, kan vi stille spørsmålet om det også finnes rent formelle tilordningssystemer. Et slikt system ville være et system der for eksempel alle substantiver som er innledet av en vokal tar en type kongruens, mens alle substantiver som er innledet av konsonant tar en annen type kongruens¹⁷. I tillegg kunne det ikke være et forhold mellom formell genusbestemmelse og semantikken. Når det gjelder betydningen, ville fordelingen av substantiver over de enkelte genusklassene være helt vilkårlig. Ifølge Corbett finnes det ikke noe slikt system i noen av verdens naturlige språk: Genus er alltid semantisk basert, og når både semantiske og formelle tilordningskriterier er involvert i genustilordningen, vil de alltid overlappe hverandre i viss grad (Corbett 1991: 63). Et viktig spørsmål er dermed hvordan slike typer overlapping oppstår. En avgjørende forklaring er derivasjonsmorfologien: Hvis et enkelt suffiks med svært generell betydning (som *agent*, *diminutiv*) blir produktivt og innfører sitt genus gjennom derivasjonsformer, vil dette føre til at mange substantiver har både lik betydning, morfologi og fonologi, og i tillegg det samme genuset. For eksempel danner det norske suffikset *-er* substantiver av verbaler som *å selge* > *selger*. Overlapping tilsier også at det kan være vanskelig å bestemme hvilken type genustilordningssystem det dreier seg om. At en bestemt type tilordningsregler har høyeste prioritet for en bestemt type substantiver og dermed generelt er av mer betydning enn andre,

¹⁷ Her kunne en diskutere den ubestemte (og bestemte) artikkelen i engelsk, der artikkelen er *an* og *the* (/thi/) for substantiver som begynner på vokal, men *a* eller *the* foran substantiver som begynner på konsonant. Egentlig er det ikke helt riktig, fordi det er det etterfølgende *ordet* som bestemmer artikkelen, for eksempel *the* (/thi/) *elephant*, men *the first elephant*; *an orphan*, men *a poor orphan*.

betyr ikke nødvendigvis at de mindre viktige faktorene som ellers påvirker genuset ikke er av betydning. Disse faktorene forsterker hovedreglene og bidrar dermed å stabilisere det enkelte tilordningssystemet (Corbett 1991: 64).

Det finnes alltid en del substantiver som ikke får tildelt sitt genus ved hjelp av de vanlige tilordningsreglene. I et diakront perspektiv finnes det gjerne interessante historiske forklaringer bak slike fenomener, mens denne typen substantiver i et synkront perspektiv bare kan markeres som unntak. I tillegg er det et visst antall substantiver som ikke direkte passer i et genussystem som likevel er relevante for teorien om tilordningssystemer og som ikke kan betegnes som isolerte unntak (Corbett 1991: 66).

2.3.2. Genussystemers funksjon

Når det gjelder forskningen på genus, er hovedspørsmålene ofte *hva* genussystemer er og *hvordan* de oppstod og utviklet seg. Et annet viktig spørsmål er *hvorfor* det finnes genussystemer i det hele tatt. Mange forskere gir vage svar i retning av at genus er med på å entydiggjøre og oppklare ulike typer konstruksjoner, men genuskongruens er ikke alltid særlig til hjelp i slike tilfeller. For eksempel er mange tyske eksempler som viser ikke-pronominell genuskongruens akkurat like klare (eller uklare) når de er oversatt til f.eks. norsk eller engelsk (engelsk viser som nevnt ikke genus på substantivet). Hovedsakelig er det pronomener for 3. person som kan sies å avhjelpe tvetydigheter, der genus i det hele tatt er til hjelp (Corbett 1991: 320/321; Duke 2009: 20/21). For eksempel:

Maria fotografierte Tobias vor dem Haus als sie/er/es zehn Jahre alt war.

I denne setningen gjør genusforskjell det mulig for pronomenet å referere til tre potensielle referenter. Oversatt til engelsk og norsk er referansen like tydelig:

Maria photographed Tobias in front of the house when he/she/it was ten years old.

Maria fotograferte Tobias foran huset da hun/han/det var ti år.

Men forskjellene blir tydeligere når bare inanimate referenter er involvert:

Der Krug fiel in die Schale, aber er zerbrach nicht.

Den tyske setningen er klar, fordi de to substantivene har ulikt genus. På engelsk og norsk er forholdene i setningen ikke så tydelig:

The jug fell into the bowl but it didn't break.

Mugga falt oppi skåla, men den ble ikke knust.

Hvis denne funksjonen skal fungere optimalt, må vi anta at substantiver som ofte forekommer i samme konteksten trenger ulikt genus (Corbett 1991: 321; Duke 2009: 20/21). I noen språk kan referanseprosessen i en setning være svært avhengig av genus. I andre språk er referanseprosessen i tillegg knyttet til andre forhold, og det finnes også språk der genus ikke er synlig i denne prosessen i det hele tatt (Corbett 1991: 322).

I tillegg til hovedfunksjonen, å spore referansen til elementer i setningen, har genus også andre, sekundære oppgaver. En av disse oppgavene er av pragmatisk natur og viser til språkbrukerens holdning og standpunkt: Genus kan brukes for å markere status, for å vise respekt eller sympati. Bruken av et spesifikt genus kan være fastlagt eller bevegelig, avhengig av omstendighetene og språkbrukerens holdninger. I noen polske dialekter, for eksempel, blir feminint genus bare brukt for kvinner som er gift. For ugifte kvinner brukes, avhengig av dialekten, nøytralt eller maskulint genus (Corbett 1991: 322; Duke 2009: 25). Genus kan sekundært også brukes som et middel til å unngå homonymi. Ulik genus for homofone substantiver er funnet for eksempel i germanske språk, som f.eks. tysk *der* Leiter (m; sjef, leder) og *die* Leiter (f; stige), men de enkelte språkene varierer med hensyn til både graden av semantisk forutsigbarhet og i antallet av slike substantiver (Duke 2009: 23).

2.3.3. Genustilordning ved innlånte ord

Når et ord blir lånt inn i et språk og integrert i ordforrådet, brukes de prosessene og mekanismene som allerede står til rådighet i det språket. Av særlig interesse for oss er ord som blir lånt inn i språk med genussystemer, som gjør det mulig å bekrefte våre antakelser om genussystemet i vedkommende språk. En enkel teori ville være at lånord tilordnes et genus via de vanlige tilordningsreglene og at lånordene derfor er som alle andre substantiver (Corbett 1991: 70/71).

2.3.3.1. Lånord: Tilordning av genus ved vanlige tilordningsregler

Når det gjelder strikt semantiske systemer som for eksempel i tamil, kan genuset på et lånord alltid bestemmes i overensstemmelse med reglene for innfødte ord. *Daak tar* (doktor) betegner et menneskelig vesen og har maskulint eller feminint genus i overensstemmelse med

kjønn til referenten, mens *kaar* (bil) har nøytralt genus på grunn av at ordet ikke betegner et menneske. Lånord blir dermed behandlet som andre ord i språket (Corbett 1991: 71).

Også i overveiende semantiske systemer opererer de semantiske reglene som forventet. I *dyr* for eksempel mottar nesten alle innlånte substantiver det genuset som en skulle anta ut fra betydning. Det finnes også tilfeller som ifølge Corbett demonstrerer et *principle of concept association*: Fyrstikker og pipe er assosiert med fyr, ild og blir dermed tilordnet genus II. Lånordets form er derimot ikke av betydning i semantiske systemer (Corbett 1991: 71).

Når det gjelder morfologiske systemer, blir lånordet tilpasset det morfologiske bildet innenfor vedkommende språk, og ordets genus avgjøres i overensstemmelse med morfologien. Ifølge Corbett bekrefter forskningsresultatene fra lånordene at genuset på substantiver som differensierer kjønn, bestemmes ved semantiske sammenhenger. Ellers er morfologisk informasjon nødvendig for at substantiver kan få tildelt et genus. Noen lånord kan tilordnes til regulære bøyningstyper og genuset på ordene følger da automatisk. Den fonologiske formen på noen av lånordene har sitt grunnlag i at de ikke passer inn i bøyningstypene og de kan derfor ikke bøyes. I disse tilfellene får (ikke-menneskelige) animate vesener ofte maskulint genus og inanimate nøytralt genus (Corbett 1991: 72/73).

Også når det gjelder fonologiske tilordningssystemer har de semantiske faktorene fortrinnsretten: Substantiver som betegner mennesker, får genus i overensstemmelse med det naturlige kjønn. For substantiver som betegner ikke-menneskelige vesener finnes det tegn på at det er fonologiske regler som kommer inn i tilordningsprosessen. For eksempel fransk: Engelsk lån *budget* slutter på /ε/ og får maskulint genus, mens *fission* for feminint genus fordi ordet slutter på /sjɔ̃/ (Corbett 1991: 74).

Forskning på lånord bekrefter altså den etablerte typologien av tilordningssystemer: Lånord blir tilordnet et genus i overensstemmelse med betydning eller form, avhengig av kriteriene i tilordningssystemet i språket ordet lånes inn til. Det tyder på at genuset på lånord bestemmes på samme måte som ved andre substantiver i vedkommende språk (Corbett 1991: 74).

2.3.3.2. Lånord: Tilordning av genus ved spesielle tilordningsregler?

Noen forskere har hevdet at lånord får genus via ekstraordinære tilordningsregler. Ifølge Corbett er slike påstander ikke bekreftet på grunn av at disse forskerne ikke har klart å bevise at de vanlige tilordningsreglene ikke fører til korrekt resultat (Corbett 1991: 75). Poplack,

Pousada & Sankoff (1982) gjennomgikk mange ulike faktorer som er blitt hevdet å påvirke genustilordningen til lånord. Ifølge Corbett er disse forskerne sterkt kritiske til en stor del av den tidligere forskningen på genus. For sin egen studie undersøkte Poplack, Pousada og Sankoff engelske lånord i puertorikansk spansk og det franske språket i Montreal (jf. Corbett 1991: 75). Resultatet var at substantiver som refererte til animate referenter fikk genus i overensstemmelse med naturlig kjønn, og at fonologiske regler spilte en rolle når det gjaldt genustilordning på de andre substantivene. En annen bemerkelsesverdig faktor er genustilordning ved hjelp av semantisk analogi som betyr at lånordet får det samme genuset som et substantiv med liknende betydning i det aktuelle språket. For eksempel har det innlånte substantivet *butterfly* (sommerfugl) feminint genus i puertorikansk spansk, fordi ordet *la mariposa* (sommerfugl) har feminint genus. Videre hevdes det at fonologiske regler og semantisk analogi påvirker genustilordning uavhengig av hverandre, og at konkurransen mellom dem i enkelte tilfeller kan bety at det ikke kan avgjøres hvilket genus som tilordnes til et substantiv. En følge av dette er at det finnes visse uoverensstemmelser når det gjelder genustilordning ved lånord (jf. Corbett 1991: 75). For en tid kan genuset på et lånord være ustabil: Einar Haugen fant i sin undersøkelse av amerikansk norsk at 18,7 % (59 av 317 ord) av innlånte substantiver har mer enn ett genus (Haugen 1969: 442). Når vedkommende lånord blir mer frekvent og graden av fonologisk integrering er stigende, synes også substantivets genus å stabilisere seg (jf. Corbett 1991: 75).

Genustilordning til lånord er altså avhengig av de samme faktorene som genustilordning til innfødte ord, mener Corbett. For å bevise en påstand om at det er egne faktorer som antas å operere bare innenfor genustilordning på lånord, trenges det først en klar antakelse om genustilordning på innfødte ord i det relevante språket, og deretter kan man så analysere alle lånord i en viss periode. Bare hvis de ordinære tilordningsreglene ikke inkluderer alle substantiver, finnes det en grunn for å postulere andre faktorer i tillegg. Innlånte ord blir svært raskt assimilert i så stor grad at språkbrukere ikke kan skille lånordene, bevisst eller ubevisst, fra innfødte ord. Den akkumulerende effekten kan føre til omfattende forandringer i språkets genussystem. Ifølge Corbett blir det stigende omfanget av maskuline substantiver og konsentrasjonen av nøytrale substantiver som vi kan se i flere språk [bl.a. i norsk¹⁸ (Conzett 2011)] fremskyndet av tilordningen av genus til lånord. Selv om innlånte ord, så vidt det er

¹⁸ Philipp Conzets (2011) studie viser at antallet nøytrumsord har vært ganske konstant fra norrøn tid til nå, mens maskulinum har økt sterkt, på bekostning av femininum.

mulig, behandles som innfødte ord, kan de altså likevel ha en betydelig påvirkning på mottakerspråket (Corbett 1991: 81/82)

2.3.4. Hvordan genussystemer oppstår og utvikles

Ifølge Corbett har forskningen på genus og genussystemer ikke kommet så langt at det er mulig å forstå hvordan genussystemer oppstår. Han presiserer at det ikke finnes en fullstendig historie over genussystemer, men at det likevel finnes nok holdepunkter for de forskjellige trinn i prosessen om hvordan genussystemer oppstår, slik at man kan fremsette en plausibel hypotese (Corbett 1991: 310).

Genussystemer etableres gjennom en lang utviklingsprosess. Når det gjelder for eksempel swahili utvikles verbkongruens på grunnlag av subjektspronomenene som etter hvert ble obligatoriske, sågar med vanlige substantivfraser som subjekt, og som senere reanalyseres som en del av verbet (*mannen, han kom* blir *mannen han-kom*). For at resultatet av denne prosessen skal ende opp som genuskongruens, er det nødvendig at subjektspronomenene allerede markerer genus, dvs. at det fantes et pronominalt genussystem fra før (Corbett 1991: 310). Ifølge Corbett overtar pronomenene genuset fra sin kilde, det demonstrative pronomenet¹⁹, som har en sentral plass innenfor historien om genus. Demonstrativer kan fungere som opphav for de personlige pronomenene, men de kan bidra med mer: De kan også brukes som attributt, noe som er vesentlige for kategorien genus. Demonstrativer blir artikler når de brukes innenfor substantivfrasen. Først opererer de som bestemt artikkel, men gradvis utvides bruksområdet til nesten generisk bruk. Etter hvert opptrer substantiver alltid med en artikkel, og hvis det originale demonstrativpronomenet viser genusforskjell, blir også de relevante substantivene gjennom dette markert for disse genusene. Ifølge Corbett er det slik mulig å bestemme substantivets genus ut fra substantivets form, og resultatet er et synlig genussystem (Corbett 1991: 310).

Hovedkilden til genusforskjeller synes altså å være et demonstrativpronomen som inneholder mer enn en genusform (og som kan utvikles videre til et personlig pronomen) (Corbett 1991: 311). Sannsynligvis fikk demonstrativer sine forskjellige former fra et system av klassifikatorer som skiller forskjellige grupper av substantiver fra hverandre og som først utvikler seg til demonstrativer (Corbett 1991: 311). Det ser ut som om spesialiseringen av personlige pronomener (som opprinnelig er demonstrativer) kan være grunnlaget for et

¹⁹ Demonstrativer er en undergruppe av determinantene som har semantisk funksjon ved å vise henholdsvis til ting som er gitt i situasjonen (deiktikk) og til tidligere nevnte forhold (Bußmann 2002: 152).

animat/inanimat (eller menneskelig/ikke-menneskelig) genussystem. Med grunnlag i dette oppstår forskjellen mellom to sett av substantiver på det trinnet der bruken av et demonstrativpronomen som et pronomen for tredje person vokser frem (Corbett 1991: 311).

Når det gjelder *klassifikatorer* kan de brukes anaforisk, uten å opptre sammen med et substantiv, og det gir ifølge Corbett grunnlag for at de kan føre til danningen av demonstrativer og videre til genussystemer. Spørsmålet er da hvor klassifikatoren kommer fra. Corbett skriver at det finnes tilstrekkelig bevis for at klassifikatorer har sitt grunnlag i substantiver, og dette viser seg ved at man ofte finner klassifikatorer som er identiske med substantiver i språket (Corbett 1991: 311). Dette viser, mener Corbett, at det er substantivene som er kilden for genussystemer, mer spesifikt substantiver med muligheten for å klassifisere for eksempel mannlig, kvinnelig og ikke-menneskelig (Corbett 1991: 312)²⁰.

Dette avsnittet går altså ut på at genussystemers opphav knyttes til demonstrativer, som er deiktiske elementer knyttet til referanse, som altså er fundamentalt semantisk, og igjen er det altså semantikken som ligger til grunn for genus, selv i overveiende formelle systemer.

Noe som kan ha påvirkning på oppbygningen av genussystemer er lånnord. I et språk med synlig genus vil lånnord vanligvis ikke være utstyrt med passende markører. Hvis lånnord tilordnes et genus på grunnlag av semantikken, kan dette føre til at de formelle sidene ved genussystemet blir mindre gjennomiktig, og på den måten etter hvert svekket. Hvis det finnes et tilstrekkelig antall innlånte substantiver kan disse substantivene påvirke balansen innenfor genussystemet, som for eksempel i *kikuyu*, der en spesifikk genusklass hadde omtrent 30 % av de innfødte substantivene, men inkluderte 73 % av alle lånnord (jf. Corbett 1991: 315).

2.3.5. Reduksjon og tap av genussystemer

Hovedårsaken til at et genussystem reduseres er ifølge Corbett erosjon, noe som betyr et delvis eller totalt tap av de formelle markørene som er grunnlaget for et gitt genussystem (Corbett 1991: 315). Denne erosjonen kan foregå på to plan. På det ene planet kan antallet på genus bli redusert, noe som er tilfelle i romanske språk der nøytrum er tapt og bare maskulinum og femininum er igjen. På det andre planet kan genus gå tapt ved tap av kongruensmarkering. Fordi genus bestemmes gjennom at det finnes kongruens, er den

²⁰ Det hender også at vi får nye genus i et språk, for eksempel er dette dokumentert i de nordøst-kaukasiske Andidialektene (Corbett 1991: 313).

potensielle faren for at et genusystem går tapt, mye større i slike tilfeller enn når det bare er ett genus som mistes (Duke 2009: 65).

2.3.5.1. Eksterne faktorer

2.3.5.1.1. Språkplanlegging

Språkplanlegging kan føre til endringer i et gitt språk, og kan dermed også være årsak til tapet av et enkelt genus. Et eksempel på dette finnes i norsk, nærmere bestemt i tidligere standardformer i skriftlig bokmål som ikke hadde et feminint genus (bortsett fra pronomenkongruens for kvinnelige mennesker), selv om nesten alle norske dialekter har bevart det feminine genuset. Årsaken til dette er innflytelsen det danske språket hadde på det norske. Gjennom språkplanlegging har feminin kongruens blitt relansert i en viss grad (Duke 2009: 66). Dette behandles mer omfattende i avsnitt 2.4.3.

2.3.5.1.2. Språkkontakt

Språkkontakt en viktig faktor for både tap av genus og genusforandring, og det er ulike typer språkkontakt som kan resultere i ulike forandringer i genussystemet (jf. Duke 2009: 67).

Lånord er ikke bare en faktor i utvikling av genusystemer, men også i redusering og tap av genus. Forsøk på å innføre begrensninger for hvilke strukturer det er som kan lånes inn, er svært omstridt. Det har også vært gjentatte forsøk å etablere så kalte lånehierarkier, som refererer til i hvilken generell kronologisk rekkefølge elementer (ord og begreper) vanligvis lånes inn i et språk (Duke 2009: 67). Duke nevner en slik rangordning fra Thomason & Kaufman (1988) som er forskjellige fra mange andre i det at den har sitt grunnlag i hvor intens kontakten mellom vedkommende språk er, samt i den typologiske distansen. Bakgrunnen er påstanden om at det er disse parametrene som er mest viktige for å bestemme hvilke strukturer som lånes inn i et språk. Målet med rangordningen er, ifølge Duke, å vise de mest sannsynlige, men ikke alle tenkelige, resultatene av innlåning, basert på kontaktintensiteten mellom språk som avviker typologisk fra hverandre (jf. Duke 2009: 67/68). Duke påstår, med bakgrunn i rangordningen til Thomason & Kaufman, at det ikke er sannsynlig at et helt genusystem lånes inn ved bare løs eller tilfeldig språkkontakt. Samtidig kan låneprosessen ha innvirkning på et gitt genusystem på lang sikt (Corbett 1991: 317; Duke 2009: 69).

2.3.5.1.3. Interne faktorer

Som nevnt blir tapet eller reduseringen av formelle genusmarkører ofte ansett som hovedårsak for at et genussystem går tapt eller reduseres. Denne prosessen kan være morfologisk eller fonologisk motivert, men det er ikke alltid lett å bestemme om årsaken til forandringene ligger innenfor morfologien eller fonologien (Corbett 1991: 315; Duke 2009: 76).

Interne faktorer kan påvirke og forandre et genussystem på forskjellige måter og i ulik grad. Fonologiske endringer som fører til tap av fonologisk materiale blir sett på som den viktigste. Trykksvake bøyingsaffikser er ofte rammet av erosjon, og i tillegg fører dette ofte til at også genusmarkørene tapes (Duke 2009: 76). Et eksempel er moderne fransk, der tapet av final *-e* (/ə/), som kjennetegner feminint genus, førte til at genuskongruens har blitt mindre tydelig ved at noen ord markerer genus gjennom nærvær eller fravær av flere sluttkonsonanter, og mange ord har ikke kjennetegn for genus i det hele tatt. På neste trinn har konsekvensen vært at genussystemet har blitt mindre synlig, og i dag er tilordningsreglene mer komplekse (Corbett 1991: 315). Fonologiske endringer kan også føre til at bøyingsmarkører for forskjellige genus smelter sammen, noe som kalles for *synkretisme*. De germanske språkene er kjent for at trykkaksenten fikses på den initiale stavelsen, noe som er antatt å være årsak til at trykksvake, og ofte finale, stavelser svekkes eller tapes. Dette er særlig viktig når det gjelder utviklingen av både genus, numerus og kasus, fordi disse vanligvis er markert ved hjelp av suffikser (Duke 2009: 76). Den maskuline artikkelen i nominativ singular bestemt form og den feminine artikkelen i nom. singl. best. form i norrønt skilles bare ved lengden av den finale konsonanten, mask. *-inn* og fem. *-in*. I noen dialekter ble doblinger i finale posisjoner forkortet, og resultatet har vært at maskulinum og femininum smeltet sammen for nominativ singular (Duke 2009: 76).

2.4. Genus i norsk

Trond Trosterud (2001) hevder i sin artikkel "Genus i norsk er regelstyrt" nettopp dette: Genus i norsk følger et sett semantiske tilordningsregler (STR), morfologiske tilordningsregler (MTR) og fonologiske tilordningsregler (FTR)²¹. De fleste andre forskere er uenige i denne påstanden og hevder det motsatte, nemlig at det bare finnes få gangbare regler for genustilordning i norsk og at en lærer seg substantivets genus samtidig med substantivets

²¹ Disse regelsettene er dannet på grunnlag av et korpus på 31.500 usammensatte ord og generer i følge Trosterud til sammen korrekt genus for 94 % av ordene i materialet (Trosterud 2001: 30).

betydning²² (Golden & Mac Donald 1990: 15; Kulbrandstad 2005: 142; Trosterud 2001: 30). Forfatterne av Norsk referansegrammatikk skriver at vi ”i de aller fleste tilfellene ikke kan se av formen på substantivet hvilket genus det har” (Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 150). I dette avsnittet skal jeg sammenlikne reglene Trosterud har satt opp med det forfatterne av Norsk referansegrammatikk (NRG) sier om genustilordning i norsk. Når det gjelder dette underkapitlets disposisjon, skal jeg først presentere genussystemene i bokmål og nynorsk og hvordan genus viser seg i norsk, og deretter diskuteres NRGs regler i sammenlikning med Trosteruds regler. På grunn av oppgavens begrensede omfang, kommer jeg ikke til å presentere hele Trosteruds regelsett.

2.4.1. Genussystemer i bokmål og nynorsk

I det norske språket regner vi med tre genus (eller tre grammatiske kjønn): Maskulinum, femininum og nøytrum. Alle substantiver har genus som er knyttet til stammen i ordet, og normalt vil et substantiv høre til bare ett av disse tre genus. Fordi substantivet normalt ikke skifter genus ved bøyning, er ikke genus en bøyingskategori på linje med tall- og bestemthetskategorien. Genuset er derimot bestemmende både for formen på ord som står som adledd til substantivet, og for den bestemte formen av substantivet:

maskulinum (m):	en liten stol - den lille stolen
femininum (f):	ei lita hylle - den lille hylla
nøytrum (n):	et lite bord - det lille bordet

Et viktig kjennetegn på substantivets genus er artiklene. Det finnes både ubestemte og bestemte artikler: Førstnevnte er et eget foranstilt ord (determinativ) som har formene *en/ein* i maskulinum, *ei* (i bokmål også *en*) i femininum og *et/eit* i nøytrum. Den bestemte artikkelen er et suffiks som i entall har formen *-en* i maskulinum, *-a* i femininum og *-et* i nøytrum. Possessive determinativer, som kan opptre både foran og bak substantivet, vil også ha ulik form avhengig av genuset til det overordnede substantivet:

m:	min stol, stolen min
f:	mi hylle, hylla mi
n:	mitt bord, bordet mitt

²² Kulbrandstad skriver at genus i norsk som oftest er en rent formell, grammatisk egenskap ved substantivet, og at vi derfor lærer substantivets genus samtidig med substantivets betydning og substantivets funksjon i setningen (Kulbrandstad 2005: 142).

Et vesentlig kjennetegn som bare gjelder for nynorsk²³, er at maskuline ord gjerne blir vist til med pronomenet *han*, feminine ord med pronomenet *ho*, og nøytrumsord med pronomenet *det* (Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 150):

Han treng måling (for eksempel om stolen).

Ho treng måling (for eksempel om hylla).

Det treng måling (for eksempel om bordet).

Som vi ser er genussystemene i bokmål og nynorsk altså ikke helt like. Nynorsk har et mer utbygd trekjønnsystem, mens bokmål i tillegg til det nevnte trekjønnsystemet (som ikke er like konsekvent utbygd som i nynorsk) også har et tokjønnsystem. Dette tokjønnsystemet skiller seg ut ved at det ikke finnes en egen markering av feminine ord, og vi får dermed bare en tosidig motsetning mellom et *genus commune* (felleskjønn) og nøytrum (Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 150/151):

Nynorsk	Maskulinum	Femininum	Nøytrum
ubestemt form	ein liten stol	ei lita bok	eit lite bord
bestemt form	den lille/vesle stolen	den lille/vesle boka	det lille/vesle bordet
Bokmål			
<i>to genus</i> ubestemt	en liten stol	en liten bok	et lite bord
bestemt	den lille stolen	den lille boken	det lille bordet
<i>tre genus</i> ubestemt	en liten stol	ei lita bok	et lite bord
bestemt	den lille stolen	den lille boka	det lille bordet

Tabell 2.2.: Genussystemene i bokmål og nynorsk etter *Norsk referansegrammatikk* (Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 150/151)

Genusvariasjonen i bokmål kompliseres i tillegg ved at femininum ikke nødvendigvis blir markert ved både adledd og selve substantivet. Med andre ord kan vi ha feminint suffiks ved det substantiviske hovedordet uten å ha feminin markering ved adleddene som står til substantivet, mens vi omvendt ikke kan ha adledd i femininum uten også å ha feminint suffiks ved det substantiviske hovedordet. Kombinasjonene *ei lita bok - boken*, *mi bok - boken*, og *boken min* eller *boka mi* er dermed mulige, mens variantene **en lita bok*, og **boka min* eller **boken mi* betraktes som ugrammatiske. At det er mulig å bruke både et tokjønns- og et trekjønnsystem i bokmål skaper problemer ved beskrivelsen av femininum (Faarlund, Lie &

²³ I bokmål bruker vi gjerne pronomenet *den* om ikke-menneskelige ikke-nøytrumsreferenter.

Vannebo 1997: 151/152). Når det er snakk om feminint genus i bokmål, gjelder det ord som etter offisiell norm kan ta *ei* eller *en* som ubestemt artikkel og *-a* eller *-en* i bestemt form entall; maskuline ord er ord som utelukkende tar *en* som ubestemt artikkel, og som ender på *-en* i bestemt form entall²⁴.

2.4.2. Genustilordning i norsk

Trosterud (2001) presenterer følgende overgripende fonologiske regler og generelle prinsipper:

Regel 1 Default Alle norske ord er maskulinum (m)

Regel 2 Tostavet ord på trykklett *-e* (svake substantiv) er feminin (f)

Regel 3 Enstavet ord på vokal er f

Noe som følger av disse tre reglene er for eksempel at alle flerstavete ord på andre vokaler enn *-e* er m. Dette holder ifølge Trosterud med svært få unntak, og disse unntakene er enten fonologisk eller semantisk basert. Det norske genussystemet har, som alle andre genussystemer som er analysert til nå, en semantisk kjerne (Corbett 1991: 8; Trosterud 2001: 35). I tillegg til de nevnte reglene lanserer Trosterud begrepene *genusinversjon* og *genusekstensjon*. Genusinversjon går ut på at substantiver får tilordnet et annet genus enn de skulle ha hatt etter mer overgripende regler. For eksempel kroppsdel: Etter hovedregelen for genustilordning er sterke substantiver (dvs. de som ender på konsonant) maskulinum. Når det gjelder det semantiske feltet *ytre organ på menneskekroppen* er hovedregelen snudd: Ord på konsonant (*-C*) er nøytrum, og ord på *-e* er maskulinum.

STR 5 Genusinversjon for kroppsdel: Ord på *-C* for kroppsdel er n; bein, kinn

STR 6 Genusinversjon for kroppsdel: Ord på *-e* for kroppsdel er m; kjeve, gane

Genusekstensjon går ut på at et genus blir etablert for et sett viktige ord etter semantiske (særlig antroposentrisk²⁵) kriterier, og deretter utvidet til ord av samme morfologiske eller fonologiske type (Trosterud 2001: 36-37).

Ifølge NRG finnes samsvar mellom form og genus på et ord først og fremst ved avledede substantiver, der det kan være et samsvar mellom et bestemt suffiks og ordets genus. For

²⁴ Noen få grunnord har i dag forskjellig genus i de to offisielle skriftspråkene, eksempler: *blink* (= glimt) n i bokmål, m i nynorsk; *lem* (= kropps-, med-) n i bokmål, m i nynorsk (Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 152/153).

²⁵ En antroposentrisk oppfatning har mennesket som midtpunkt. Dette er en filosofisk synsmåte som gjør mennesket til målestokk og formål for alt (<http://snl.no/antroposentrisk>, 6.4.2012)

eksempel skriver NRGs forfattere at verbalsubstantiver på *-ing* er feminine (*ei flytting, ei vending*), Trosterud sier det samme i regel MTR 5:

MTR 5 Ord på *-ing* som er avledet av verb er f, *hopping, kasting, spretting*.

NRGs regel om at substantiver på *-eri* er nøytrum tilsvarer Trosteruds MTR 8:

MTR 8 Ord avledet med suffikset *-eri, -ment, -skop* er n; *renseri, argument*

Verbalsubstantiver på *-er/-ar* er som regel maskulinum, og her kan vi trekke inn Trosteruds STR 2 (Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 153; Trosterud 2001: 32, 36):

STR 2 Ord som referer til personer uten kjønns spesifisering er m, for eksempel *lærer, kjøper, vikar*

Når det gjelder genustilordning etter semantiske regler, er det enighet om at genuset på substantiver som beskriver personer med ulik biologisk kjønn, samsvarer med naturlig kjønn (Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 153; Trosterud 2001: 35). Trosteruds regel STR 1 er som følger:

STR 1 Der det er ulike ord for referentene med ulikt biologisk kjønn, har ordene tilsvarende genus (maskulinum/femininum); *mann/kvinne, gutt/jente, okse/ku*

STR 1 er grunnlaget for de fleste semantisk baserte reglene i systemet. Sammenhengen mellom genus og biologisk kjønn og m som defaultgenus, gjør det mulig å ha en semantisk basert arbeidsdeling mellom m og f i tilfellene der ulike genus gir minimale par (Trosterud 2001: 35).

I NRG kan vi videre lese at ord som beskriver personer av begge kjønn er som regel m (for eksempel *arving, elev, forelder*), det samme gjelder yrkesbetegnelser og nomina agentis på *-er* (for eksempel *dommer, lærer, kjøper, selger*). Også her kan vi trekke inn en av Trosteruds regler (Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 154; Trosterud 2001: 32):

STR 2 Ord som referer til personer uten kjønns spesifisering er m

At ord som *folk, menneske* og *barn* er n kan vi forklare med Trosteruds regler STR 4 og MTR 2 (Trosterud 2001: 32, 36):

STR 4 Hyperonym²⁶ er n; *dyr, folk, menneske, kjøretøy, instrument*

MTR 2 Substantiv uten segmental formativ i ub. pl. er n; *barn, hus, kor, land*

Når det gjelder kallenavn som er dannet ved substantivering av adjektiv, kan et og samme ord ha både en maskulin og en feminin form. Substantivets form er da avhengig av om det refererer til en mannlig eller kvinnelig person, for eksempel *småen, vesla*. I disse tilfellene kan vi altså snakke om genusbøyning²⁷ (Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 154).

Når det gjelder substantiver som beskriver vekster eller livløse ting, har vi ifølge NRG vanligvis ingen synlig sammenheng mellom betydning og genus på et ord. Det er altså alle tre genus som kan forekomme, men likevel er det mulig å skille mellom grupper av ord der et bestemt genus dominerer (Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 155). Ord for vekster har vanligvis maskulint eller feminint genus. Mange artsnavn for trær og busker er maskulinum, for eksempel *ask, bøk, einer*. Mange vanlige skogtrær i Norge er femininum, for eksempel *bjørk, eik, furu* (Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 155). Dette tilsvarer Trosteruds STR 23:

STR 23 Ord for hjemlige tre er f

I tillegg forklarer Trosterud at ordet *furu* også er f, fordi ordet er lånt inn i det norske høyspråket fra østnorske dialekter, og har til forskjell fra andre lånord tonelag 2, og ikke tonelag 1 som *guru* (Trosterud 2001: 41, 49). Mange ord for urter og frukter er maskuline, for eksempel *blomst, havre, karve, løk*. Ord som *havre* og *karve* kommer inn under Trosteruds regel STR 24 (Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 155; Trosterud 2001: 41):

STR 24 Ord på *-e* for planter er m

Masseord er ifølge NRG ofte nøytrum, for eksempel *blod, bly, gull, jern, vann, kjøtt*. Disse ord kommer inn under Trosteruds regel STR 19:

STR 19 Ord for stoff/masse er n

Når det gjelder ord som bl.a. *betong, bronse, brus* har disse derimot maskulint genus, og ord som *jord, leire* har feminint genus kommer inn under regel STR 18:

²⁶ Hyperonym er ord som er overordnet over andre, for eksempel er grønnsaker overordnet poteter, gulrøtter, agurker, purre osv. (Bußmann 2002: 286).

²⁷ Dette likner på det vi finner i spansk, nemlig eksempler som spansk *hijo* (sønn) og *hija* (datter), som har lik stamme, men ulik bøyning (Corbett 1991: 67).

STR 18 Ord for jord er f

I tillegg kan vi si at det i disse tilfeller er snakk om en metaforisk tilordning: Ord som *jord* og *leire* uttrykker fruktbarhet og er dermed semantisk f, i motsetning til ord som *betong* og *bronse* som står i opposisjon til dette og dermed er m. Det er altså plausibelt å betrakte dette som et resultat av metaforisk utviding av den biologiske basisen for genussystemet, dvs. som genusekstensjon (Trosterud 2001: 39, 40; Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 156).

Når det gjelder betegnelser for håndredskaper har disse ofte maskulint genus, for eksempel *hammer*, *høvel*, *kniv*. I Trosteruds regelsett kommer de fleste håndredskaper inn under regel STR 16 (Trosterud 2001: 39; Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 156):

STR 16 Ord som refererer til avlange objekter er m

Terrengformasjoner kan ifølge NRG ha alle tre genus, men likevel er det slikt at et bestemt genus dominerer innenfor en bestemt gruppe av terrengord. For eksempel har ord for terrengforhøyninger ofte maskulint genus, for eksempel *haug*, *kam*, *nut*, og ord for terrengfordypninger har ofte feminint genus, for eksempel *dokk*, *grav*. Også disse reglene finner vi igjen i Trosteruds regelsett:

STR 11 Metaforisk genustilordning: Ord for terrengtopper og avlange terrengformasjoner er m

STR 12 Metaforisk genustilordning: Ord for terrengfordypninger er f

NRGs forfatterne nevner bl.a. *fjell*, *berg* (som begge er n) og *dal* (som er m) som unntak: *Dal* kommer inn under regel STR 11. Både *fjell* og *berg* kommer inn under STR 10 (Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 156; Trosterud 2001: 38):

STR 10 Ord for steder er n

Sitatord, dvs. ord fra andre ordklasser som blir brukt metaspråklig som substantiv, er ofte nøytrum: *Et klart ja*, *det store vi*, *et hvorfor*. Navn på bokstaver har ofte maskulint genus (som appellativet *bokstav*): *A-en*, *b-en*, *prikke over i-en* osv. (Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 156). I Trosteruds regelsett kommer sitatord inn under regel STR 20 og bokstaver under regel STR 21 (Trosterud 2001: 40):

STR 20 Ord for lyder og språkhandlinger, og for sitatord er n

STR 21 Ord som refererer til bokstaver er m

Også stedsnavn²⁸ har ofte genus i samsvar med det appellativet de assosieres med. Norske elvenavn er derfor gjerne femininum som appellativet *elv* eller *å*: *Begna, Glomma, Vorma*. Tilsvarende har fjordnavn, øynavn, bynavn og landsnavn gjerne samme genus som appellativene *fjord*, *øy*, *by* og *land*. Fjordnavn (m): *Gloppen, Gulen, Vanylven*. Øynavn (f): *Hitra, Utsira*. Bynavn (m): *Ordføreren fortalte om Kristiansand. Den (*det) er grunnlagt av Kristian IV i 1643*; Landsnavn (n): *Norge, mitt Norge; Danmark er vakkert*. Både landsnavn, bynavn og øynavn tar gjerne adledd i nøytrum når de inngår i en substantivfrase med et foranstilt adjektiv: *det opprinnelige Norge, det gamle Oslo* (Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 157).

Oppsummerende har vi altså grunn å hevde at Trosterud og NRGs forfattere, til tross for ulikt utgangspunkt, kommer til liknende resultat når det gjelder genustilordning i norsk: Det finnes et sett regler for genustilordningen, og vi kan gjenfinne mange av Trosteruds regler også i NRG til tross for at forfatterne hevder at vi ikke kan se av formen på substantivet hvilket genus det har.

I tillegg til morfologiske og semantiske tilordningsregler, finnes det i Trosteruds artikkel også et lite sett fonologiske regler. Det er bl.a. fornavn som kommer inn under disse reglene, og ifølge Trosterud underligger genusdistinksjonen ved fornavn og personnavn de samme typer regler for genustilordning, og dette bekrefter at genustilordningen er regelstyrt og ikke tilfeldig (Trosterud 2001: 37-38). De overordnede fonologiske reglene er som følger (R=resonant) (Trosterud 2001: 47-48):

FTR 1 Ord på *-idd, -emd, -erd, -Cn, -rg, -ft, -o:d, -vd, -pt, -kt, -V[+høy]:l*, og enstavet ord som slutter på *-gd* og *-V*: er f; fridd; blygd; velferd; agn; berg; drift; flod; dypt; akt

FTR 2 Ord på *-V:d, -om, -e:m, -um, -ym, -a:r, -ie:r, -iv, -a:t* er n; blad, bed; aksiom; diadem, emblem; album; akronym; inventar; adjektiv; apparat

FTR 3 Ord på *-Rbe* og *-V:be* er m; kolbe, gambe, jambe, plombe, rombe, trombe

Som en korollar av Regel 1-2 følger at flerstavet ord på andre vokaler enn *-e* er m. Denne generaliseringen er svært vanntett, mest sannsynligvis på grunn av at disse ordene er lånord, og de havner dermed rett i defaultklassen. De viktigste unntakene er semantisk motivert,

²⁸ Mange stedsnavn finnes ifølge *Norsk referansegrammatikk* bare i bestemt form, og det kan være vanskelig å avgjøre om den bestemte formen markerer genus. Historisk sett er *-a* i navn som *Begna* identisk med den bestemte artikkelen i femininum, mens *-en* i navn som *Lågen* er identisk med den bestemte artikkelen i maskulinum. Når det gjelder nynorsk kan en også vise til *Begna* med pronomenet *ho*, mens en kan bruke *han* om *Lågen* (Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 157).

genus er n, og ordene refererer til steder eller til talelyder. Ord som refererer til steder og er n, er for eksempel *delta*, *kasino*, *inferno*, og ord som refererer til lyder, er for eksempel *abrakadabra*, *hallo*, *hurra* (Trosterud 2001: 48-49).

Etter overordnet Regel 3 er en stavet ord på vokal f. Maskuline unntak er bl.a. *by*, *bø*, *sjø*. En del enstavete vokalfinale ord er nøytrum. Av disse kommer flere under semantiske regler som overstyrer Regel 3. Ord for talelyd er n (STR 20), ord for stoff er n (STR 19), og ord for steder er n (STR 10). Alt i alt er restkategorien for Regel 3 ganske stor. Når vi i tillegg vet at flere av de ordene som kommer under den, også kommer under ulike semantiske reglene, er det mulig at Regel 3 bør forkastes (Trosterud 2001: 49/50).

2.4.2.1. Genus ved lånord i norsk

Ord som er lånt inn i det norske språket, kan beholde sitt opprinnelige genus når de er lånt fra eller via et genusspråk, mens de kan få genus i analogi med hjemlige ord når at de er lånt fra et språk uten genus. Ofte er det slik at genus ved lånord fester seg sent, og det er flere faktorer som påvirker genusvalget (Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 158; se for øvrig Haugen 1969: 442 og s. 37 i denne oppgaven).

Ord som er lånt inn direkte fra et språk som også har et trekjønnsystem, kan ha samme genus i norsk om det passer inn med det norske språksystemet. For eksempel:

Fra latin: prolog (m) - historie (f) - museum (n)

Fra tysk: skai (m) - frue (f) - gevær (n)

Ord som er innlånt fra språk med et tokjønnsystem, kan også beholde samme genus i norsk som det har i kilde språket:

Fra fransk: balkong (m) - kuvøse (f)

Mange lånord er kommet inn via dansk, som har tokjønnsystem med felleskjønn og nøytrum. Ord med opprinnelig feminint genus er blitt felleskjønn i dansk, og har ofte fått maskulint genus (i bokmål ev. felleskjønn som i dansk) i norsk. Dette gjelder for eksempel ord som *visitas* (fra latin *visitatio* f), *substans* (fra latin *substantia* f), *intrige* (fra fransk *intrigue* f) og ord på *-ett*, *-sjon*, *-ur* som *asjett* (fra fransk *assiette* f), *nasjon* (egentlig fra latin *natio* f), og *figur* (egentlig fra latin *figura* f). Andre lånord har fått nøytralt genus etter dansk eller tysk mønster, for eksempel *departement* (fra fransk *departement* m), *humør* (fra fransk *humeur* f),

kompani (fra fransk *compagnie* f), *portrett* (fra fransk *portrait* m) (Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 158/159).

Ord som er lånt inn fra språk uten grammatisk kjønn kan få genus i samsvar med hjemlige norske ord i form eller betydning. Engelske ord på *-er* som betegner personer får f.eks. maskulint genus i samsvar med andre personbetegnelser på *-er* (eller eventuelt *-ar*) i norsk: *entertainer*, *partner*, *springer*. Verbalsubstantiver dannes analogt til hjemlige ord som er avledet med *-ing*, og får som regel feminint genus: *brifing*, *doping*, *mobbing*. Ord som engelsk *pantry*, på norsk også *penteri*, er nøytrum i samsvar med andre substantiver på *-eri*. Når det gjelder sammensatte ord, kan de også få genus etter tilsvarende eksisterende etterledd i norsk: *weekend* m, *carport* m, *plattform* f, *jetsett* n. Ord som *backhand* og *forehand* er derimot maskuline. Mange enstavelsesord fra engelsk har samme form som verbstammer og får ofte maskulint genus, som tilsvarende hjemlige ord med samme form, f.eks. *bløff*, *jobb*, *test*. Nøytralt genus får bl.a. *rush*, *show*, *sjokk*. Mange andre enstavelsesord som ikke er dannet av verb, er maskuline, bl.a. *biff*, *gjeng*, *goal*, *klubb*. Noen slike ord er nøytrale, f.eks. *draft* (jf. kart), *pledd* (jf. teppe), *team* (jf. lag), *triks* (*trikk*, jf. knep) (Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 159).

2.4.3. Språkpolitisk innflytelse på feminint genus i bokmål

Det feminine genuset i både bokmål og nynorsk har vært utsatt for betydelig utvikling helt siden begynnelsen av det 19. århundret. Interessant er at evolusjonen av genuset ikke nødvendigvis representerer forandringer i det muntlige språket i seg selv, men har sine årsaker i den norske språkpolitikken. I den danske tiden (1380-1814) ble det norske skriftspråket erstattet med det danske språket innenfor administrasjons-, kirke- og utdanningsvesenet. Resultatet har vært at det danske tokjønnsystemet står ovenfor et trekjønnsystem i nesten alle norske dialekter. Til tross for at systemet med tre genus er dominerende, finnes systemet med to genus fortsatt i noen konservative sosiolekter (Duke 2009: 187). Et eksempel er Bergen bymål, der vi bare har to genus.

Dette særtrekket ved morfologien i de norske dialektene ble gjenspeilet i riksmålets²⁹ 1917-reform. Reformen inneholdt både obligatoriske og valgfrie former. Blant de valgfrie formene var språkbrukeren fri å bruke *-a* i bestemt form entall feminin, for eksempel *bygda*, *kveita* osv., når det gjaldt særnorske ord (Duke 2009: 187; Otnes & Aamotsbakken 2000: 158).

²⁹De to målformene riksmål og landsmål fikk endret navnet til *bokmål* og *nynorsk* i 1929 (Otnes & Aamotsbakken 2000: 162).

Denne perioden betegnes også som *striden om trykklett-a*, fordi den rammet flere aspekter i morfologien der /ə/, som er den eneste trykklette vokalen i dansk, ble erstattet med /a/ i norsk. Denne reformen ble veldig godt mottatt av landsmåltilhengerne, mens riksmålsfolk kom med sterk motstand. Proposisjonen til den nye reformen kom opp i Stortinget og ble vedtatt, men i etterkant kan vi se at målsettingene med de valgfrie formene verken fikk gjennomslag i viktige oppslagsbøker eller skolebøkene (Duke 2009: 187; Otnes & Aamotsbakken 2000: 157-162).

Ved den neste reformen i 1938 ble begrepene *hovedformer* og *sideformer* (også *klammerformer*) innført. Hovedformene blir brukt i skolebøkene, sideformene var tillatt i det skriftlige, men var ikke anbefalt for bruk i skolebøkene. Også når det gjelder genuset, forandret situasjonen seg ved denne reformen betydelig i det at *a*-formene i bestemt entall femininum, som var valgfrie etter 1917-reformen, nå ble obligatoriske i mer enn tusen ord, for eksempel *bjørka*, *høna*, *øksa*. I tillegg ble *a*-endingen obligatorisk i bestemt form flertall av nøytrumsord i ord med særnorsk lydform (*barna*, *dyra*). Denne gangen ble disse formene fort integrert i oppslags- og skolebøkene, og det banet veien for at det feminine genuset kom tilbake i det norske skriftspråket (Duke 2009: 187/188; Otnes & Aamotsbakken 2000: 163-164).

Den siste omfattende reformen i 1981 medførte nye forandringer som påvirket genussystemet: De feminine *a*-formene som var obligatoriske etter 1938-reformen ble satt tilbake til å være valgfrie. Vedtaket førte til at det nå var mulig med former som *boka-boken*, *sola-solen*, mens særnorske ord som bl.a. *kua*, *hytta* fortsatt skulle ha *-a* i skolebøkene (Duke 2009: 188; Otnes & Aamotsbakken 2000: 173). I reformen fra 2005 var fokuset på å avhjelpe forskjellen mellom hovedformer og sideformer; med andre ord var det nå tillatt å benytte seg av både genussystemet med felleskjønn og genussystemet med tre kjønn (Duke 2009: 188).

Situasjonen blir enda mer komplisert og forvirrende når man tar i betraktning den ubestemte artikkelen. Det er mulig å velge mellom den feminine formen *ei* og den maskuline/felles formen *en*, selv om en bestemmer seg for å bruke formen *-a* i bestemt feminin entall. Med andre ord kan man bruke formene *en bok* og *boka* i en og samme teksten. Reglene for de possessive pronomener er mer konsekvent: I ethvert tilfelle der det possessive pronomenet følger den bestemte artikkelen, må genuset på det possessive pronomenet samsvare med genuset på den bestemte artikkelen (*boken min*, *boka mi*), mens det er mulig å velge genuset i tilfeller der possessive pronomenet står foran substantivet (*min bok*, *mi bok*) (Duke 2009:

188). Men når pronomenet står etter, blir det synlig misforhold i frasen, fordi det da er **boka min* og **bokEN mi*. Når pronomenet står først, er det ikke et synlig misforhold i frasen, *min bok, mi bok*.

2.4.4. Genus i norsk som andrespråk

I litteraturen om norsk som andrespråk finnes en del generaliseringer om hva som er vanskelig for utlendinger å lære seg. Når det gjelder genuslæring uttaler forfatterne seg ofte svært pessimistisk. I boka *Hva er vanskelig i grammatikken? Sentrale emner i norsk som andrespråk* skriver forfatterne at det å lære seg genus på norske substantiver ofte er "en håpløs oppgave" for utlendinger (Golden, Mac Donald, Michalsen & Ryen 1990: 15).

I lærebøker som brukes i undervisningen for utenlandske elever, finnes det informasjon om at norsk har de tre genusene maskulinum, femininum og nøytrum, hvordan både den ubestemte og den bestemte artikkelen blir brukt, og at man prinsipielt kan bruke enten maskulin artikkel *en* eller feminin artikkel *ei* på alle substantiver av feminint genus. Men i bøkene finnes det ofte ingen strategier eller hjelpemidler som kan hjelpe en utenlandsk elev med å lære seg genus på norske substantiver og heller ikke noe om hvorfor et substantiv har fått tilordnet et bestemt genus (Ellingsen & Mac Donald 2004: 34/35; Kvifte & Berg 1999: 12/37; Schirmer 2001: 11/42). Som andrespråkstilegner av norsk har jeg også personlig erfaring for at det ikke er lett å lære seg genus på norsk, bortsett fra genustilordning etter semantiske regler. Lærerne som underviste i norsk (og som oftest var disse morsmålsbrukere i norsk) anbefalte oss å lære oss genuset på substantivene enten samtidig som vi lærer ordets betydning, eller de anbefalte oss rett og slett å pugge ordene som har nøytralt genus, fordi antallet er relativt lite, og resten av substantivene får så tilordnet maskulint genus, fordi maskulint genus kan tilordnes alle substantiver som ikke spesifikt er nøytrale. I samtaler med lærere som underviser i norsk som andrespråk for voksne innvandrere (i Norge), kom det frem at det finnes forskjellige læringsstrategier som avhenger av elevenes skole- og utdanningsbakgrunn. Elever med lite eller ingen (skole)utdanning lærer ofte bare to genus, nemlig maskulinum (felleskjønn) og nøytrum. Det feminine genuset blir bare nevnt når det gjelder veldig frekvente ord som *jente* eller *avis*. Når elevene har mer eller høyere utdanning, undervises alle tre genus, men da er det som oftest elevene selv som kutter ut det feminine genuset når de får vite om at de kan bruke maskulint genus på alle substantiver, unntatt substantivene som spesifikt er av nøytralt genus (Trygve Henriksen, N2-lærer, personlig samtale).

Jeg skal her ta for meg to grammatikkbøker for norsk som andrespråk, Jon Erik Hagens (1998) *Norsk grammatikk for andrespråklærere* og *Norsk som fremmedspråk. Grammatikk* fra Anne Golden, Kirsti Mac Donald og Else Ryen (3. utg. 2008), for å undersøke hva de sier om genus i norsk. Forskjellen mellom disse to bøkene er at Hagens grammatikk heller sikter på fremmedspråkliges norsklærere som hovedmålgruppene enn de fremmedspråklige elevene selv. Golden, Mac Donald og Ryen har studenter, elever i videregående skole og deltakere ved voksenopplæringskurs som hovedmålgruppe, men presiserer at boka også kan være til hjelp for lærere som underviser i norsk som andrespråk/fremmedspråk.

Golden, Mac Donald og Ryen (2008) skriver at norsk har tre genus, maskulinum, femininum og nøytrum, men at det ved de fleste substantivene ikke er noe tegn ved selve ordet som tyder på hvilket genus et substantiv har. Som genusmarkører angis ubestemte artikler og suffikser i bestemt entall: Mask. *en* student/studenten, fem. *ei* bok/boka og nøyt. *et* hus/huset. Forfatterne presiserer at den ubestemte artikkelen *en* og bestemt suffiks *-en* også kan brukes ved alle femininer, og gir generell informasjon om bruken av formene *-a* og *-en*, for eksempel at det er mer bruk av *a*-endelser ved konkrete substantiver enn ved abstrakter, at det finnes noen ord der bruk av *-en* i bestemt form singular er uvanlige (*bikkja, jenta, hytta*, o.fl.) og at tendensen er at *a*-endelsen er mer brukt i muntlig språk, og at *-en* brukes i mer formelt språk. Til tross for påstanden om at det bare finnes få regler for hvilke substantiver tilordnes hvilket genus, tilbyr forfatterne likevel et sett generelle regler:

1. Sammenfall mellom naturlig kjønn og genus
2. Ord på *-else, -sjon, -dom* og *-het* er maskulinum
3. Ord med suffikset *-ning* er valgfritt maskulinum eller femininum; personbetegnelser på *-ning* er maskulinum; unntak er ord som får sammenfall mellom biologisk kjønn og genus, f.eks. *ei/en dronning*
4. Verbalsubstantiv på *-ing* er femininum
5. Personbetegnelser på *-er* er maskulinum
6. Ord på *-eri* er nøytrum
7. Ord på *-skap* som omfatter personer er maskulinum; abstrakter som *vitenskap* er maskulinum
8. Ord som betegner en masse er ofte nøytrum, men det finnes mange unntak

I en kontrastiv kommentar skriver forfatterne i tillegg at genuskategorien i norsk gjøres enda mer komplisert ved at bøyning av substantiv, adjektiv, possessiver og demonstrativer henger sammen med substantivets genus (Golden, Mac Donald & Ryen 2008: 11-13).

Jon Erik Hagen (1998) tilordner genus, ved siden av distinksjon sterk/svak, til substantivets underklasse, og nevner tre genusklasser: Maskulinum, femininum og nøytrum, samtidig som han definerer genus som "en inherent kategori ved substantivet, som bidrar til å bestemme hvordan substantivets styrer kongruens" (Hagen 1998: 59). Etter denne definisjonen er genus en rent formell størrelse som bidrar til formriktighet. Fra et rent semantisk synspunkt er genus ifølge Hagen overflødig, og i mange språk lite overskuelig for andrespråkelever som følgelig ofte har store vansker å lære genus. Bortsett fra sammenfall mellom naturlig og grammatisk kjønn, tilbyr Hagen ingen generelle genustilordningsregler og nevner at, i henhold til sin definisjon, feminint genus ikke egentlig kan beskrives som en genusklasse, fordi forekomsten av *a*-endelser ikke er et tilstrekkelig kriterium på feminint genus. Feminint genus burde heller beskrives som en ren bøyingsklasse, hvis *a*-endelsen i bestemt form singular var den eneste forskjellen mellom de to gruppene.

Videre skriver Hagen at tre genusklasser genereres av to *genuskategorier*. Både engenus- og togenuskoder gjør forskjell mellom nøytrum på den ene side og maskuliner/femininer på den andre. Ifølge oppfatninger om hvordan genusforskjeller i norsk belyses av bøyningssystemet og kongruenssystemene, påstår han at vi kan fremstille et språk med størst forutsigbarhet hvis vi går ut fra at forskjellen mellom nøytrum og ikke-nøytrum er større enn forskjellen mellom maskuliner og femininer. Dette gir ifølge Hagen grunn til å analysere genusgruppene i norsk ved to kategorier som er dannet av to enheter: Den primære kategorien nøytralitet [\pm nøytrum] og kategorien feminitet [\pm femininum] som skiller mellom ikke-nøytrale substantiver. Genus tilordnes dermed et substantiv ved to regler:

$$\begin{array}{l} N \quad \rightarrow \quad [\pm n\text{øytrum}] \\ [-n\text{øytrum}] \quad \rightarrow \quad [\pm \text{femininum}] \end{array}$$

Disse reglene gir grunnlag for å konstruere tre forskjellige genusmatriser som er videre grunnlag for tre genusklasser (Hagen 1998: 59-61):

Maskuliner	Femininer	Nøytrum
-nøytrum	-nøytrum	+nøytrum
-femininum	+femininum	

2.5. Oppsummering

Andrespråklæring går altså ut på at et språk læres både i klasseromssituasjon og i naturlig kommunikasjon gjennom sosial omgang utenfor klasserommet. Om hvilke mekanismer og omstendigheter som spiller en rolle ved innlæring av et andrespråk, finnes ulike teorier med grunnlag i forskjellige antakelser. I kapittel 2.1. nevnte jeg ulike læringsteorier og det er hovedsakelig tre av disse som jeg kommer til å bruke i denne oppgaven: Sosial læringsteori, fordi jeg antar at læringsmiljøet spiller inn i innlæringen, morsmålstransfer, fordi jeg antar at morsmålet påvirker innlæringen, særlig blant informanter med genusforskjell i morsmålet, og i en viss grad kontrastiv analyse, fordi det jeg ønsker å fokusere i denne oppgaven er forskjellen i genusinnlæringen mellom informanter med og informanter uten genusforskjell i morsmålet.

Når det gjelder selve genustilegnelsen i både første- og andrespråket, er forskningen langt fra å kunne forklare hvordan både barn og voksne tilegner seg genus. Forskningen tyder på at både semantiske og formelle elementer som spiller en rolle ved innlæringen, og det er disse trekk som jeg skal ta med i undersøkelsen. I kapittel 2.3. diskuterte jeg de ulike genustilordningssystemer med vekt på lånord, fordi det er grunn til å tro at genustilordning på lånord likner situasjonen andrespråksinnlærere står ovenfor, når de lærer seg et andrespråk.

Kapitlet 2.4. presenterte jeg genussystemene i bokmål og nynorsk, og diskuterte NRGs og Trosteruds regler for genustilordning i norsk. En del av disse reglene skal trekkes inn som en forklaring for genusbruk blant andrespråksinformantene. Det ble også diskutert hva som forskningen sier om genus i norsk som andrespråk, og det kom frem at genus i norsk kan være vanskelig å lære seg og at det ofte ikke finnes generelle regler i de fleste lærebøkene.

3. Metode, informantene og deres genussystemer

Min undersøkelse ble gjennomført på grunnlag av et informantkorpus. Dette korpuset ble produsert av 13 voksne informanter som har lært seg norsk gjennom kurset *norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandre*. Det var to forskjellige typer tester: En cloze-test³⁰, for å måle informantenes allmenne språkferdigheter, og en genustest, som i sin tur bestod av to ulike tester. I tillegg inkluderte testen et skjema, der informantene først ble bedt om å

³⁰ Slike tester blir gjerne brukt for å måle informantenes generelle norskkunnskaper for å ha en mer objektiv vurdering enn for eksempel forskerens personlig vurdering eller informantenes egen vurdering av språkkunnskapene (Jin 2007: 69).

samtykke i at de blir brukt som informanter i dette forskningsprosjektet, og deretter om å gi nærmere opplysninger om seg selv (som alder og kjønn), morsmålet sitt, utdanningsnivå og hvilke andre språk de kan, i tillegg til morsmålet (og norsk); se vedlegg 1.

Det egentlige feltarbeidet ble gjennomført i en klasseromssituasjon. Informantene fikk ikke bruke hjelpemidler som ordbøker eller lærebøker. De ble også bedt om å ikke diskutere sine genusvalg med hverandre. Det var ingen tidsbegrensning for å ta testene, men de fleste informantene brukte cirka en time til sammen på begge tester.

3.1. Informanter, spørreskjema og feilanalyse som metode

Datainnsamling i språkvitenskapelige undersøkelser kan skje på flere måter: Språkforskeren kan bruke informanter, introspeksjon³¹ eller et allerede eksisterende materiale. I dag er det mulig for mange språk å benytte seg av elektroniske korpus, og forskeren kan på den måten få tak i store mengder språkeksempler. Dette har fått stor verdi for mange typer språkforskning, særlig for sosiolingvistisk forskning og diskursanalyse, fordi bruk av introspeksjon alene er utilstrekkelig i slike typer forskning (Johannessen 2003: 133).

Innsamling av språkvitenskapelige data ved hjelp av informanter kan brukes for mange formål og det finnes flere situasjoner hvor bruk av informanter er spesielt nyttig: 1) språket er ukjent og man trenger data, 2) språket er kjent, men ens egen intuisjon er ikke pålitelig nok, og 3) språket er kjent, men det finnes variasjon som skal kartlegges. Til tross for problemene forskeren står overfor ved denne metoden (noe jeg skal komme tilbake til i avsnittene nedenfor), har det mange fordeler å bruke informanter som datakilde i språkvitenskapelige undersøkelser. Det viktigste er kanskje at man som forsker jobber med mennesker og ikke med bøker eller datamaskiner. Det vil si at det er mulig å ha toveis kommunikasjon med informantene, noe som for eksempel gir mulighet å stille oppfølgingsspørsmål som oppstår underveis, eller når noe er uavklart. Dette innebærer at det også er mulig å stille negative spørsmål, som for eksempel å konstruere ugrammatiske setninger og granske informantenes reaksjon. Et potensielt problem ved toveis kommunikasjon er at den kan føre til at informanten påvirkes i en gitt retning som passer best med språkforskerens egne hypoteser, at informanten er "for samarbeidsvillig". En annen måte å bruke informanter på er spørreskjema.

³¹ Introspeksjon er en psykologisk forskningsmetode som innebærer bevisst iakttagelse og rapportering av egne opplevelser. Introspeksjon er en av den klassiske psykologiens hovedmetoder som ble sett på som uvitenskapelig under fremkomsten av behavioristisk psykologi, mens nyere psykologi har tatt opp igjen introspeksjon, for eksempel i form av selvvurdering og høyttenkning som én blant flere metoder (www.snl.no/introspeksjon, 4.3.12).

Ved å bruke disse kan forskeren unngå personlig påvirkning av informantene, men mister samtidig muligheten til å foreta en direkte oppfølging, selv om det er mulig å formulere nye spørreskjema etter å ha analysert og vurdert svarene fra de første spørreskjema (Johannessen 2003: 134-137).

I et snevert syn er det man gjør når man bruker informanter, å be informantene å bruke introspeksjon, sin språklige intuisjon. Begrepet introspeksjon brukes likevel særlig om situasjonen hvor forskere spør seg selv hvilke grammatiske konstruksjoner som er akseptable eller uakseptable. Dette skjer gjerne ved at forskere konstruerer setninger eller fraser som informanter får prøve seg på (Johannessen 2003: 138-139).

3.1.1. Spørreskjema

I kvalitative undersøkelser er formålet med et spørreskjema (eller forskningsintervju) å fremskaffe mest mulig omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon (Dalen 2011: 13). Når vi utformer spørreskjema er det flere ting vi må ta hensyn til. Spørreskjemaet skal omfatte sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse (Dalen 2011: 26).

Spørreskjema kan brukes både som hovedmetode for å samle inn data og kunnskap, og som bimetode for å supplere og komplettere annet innsamlet forskningsmateriale (Dalen 2011: 14). Vi kan altså si at spørreskjemaet er hoved- eller delgrunnlag for undersøkelsen. Derfor er det viktig at spørreskjemaet inneholder så mye relevant informasjon som mulig. I tillegg er den måten spørsmål stilles på viktig, og det er følgende kriterier vi kan forholde oss til (Dalen 2011: 26-27):

- Er spørsmålet klart og utvetydig?
- Er spørsmålet ledende?
- Krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon informanten kanskje ikke har?
- Inneholder spørsmålet for sensitive områder som informanter vil vegre seg å uttale seg om?
- Gir spørsmålsstillingen rom for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger?

Dessuten er anonymisering av personlige opplysninger svært viktig (Dalen 2011: 19). En slik anonymisering kan for eksempel skje ved at informanten får tilordnet en referansebetegnelse eller et referansenummer. Når det gjelder informantene i min undersøkelse, fikk hver informant tildelt en referansebetegnelse.

3.1.2. Feilanalyse

Feilanalyse dreier seg om en systematisk beskrivelse av språklige feil. Innenfor feilpedagogikken innebærer en feilanalyse også vurdering og terapi av feil. Feil som avvik av målspråksnormen klassifiseres etter forskjellige aspekter (Bußmann 2002: 214):

- 1) Modalitet: Ferdigheter i språkdiraktikken (snakke, høre, skrive, lese)
- 2) Lingvistiske beskrivelsesnivåer: Ortografi/grafemikk, fonetikk/fonologi, morfologi, syntaks, leksikk, fraseologi, stilistikk
- 3) Formen: Innsettelse, forbytting osv.
- 4) Feiltype: Normfeil, systematiske feil, forefallende feil (glipp), kompetanse-performance-feil
- 5) Årsak: Interferens, utviklingsbetingete feil, interimsspråk

Ved vurdering av feil spiller også graden av kommunikasjonsfeil og -forstyrrelser og tendens til at feilene fester seg (*fossilisering*) en rolle. I sammenheng med kontrastiv lingvistikk kan feilanalysen gi nærmere opplysninger om transferprosesser, mulige lærevansker og språkinnlæringsprosessen (Bußmann 2002: 214).

Det at språkinnlærere gjør feil, har blitt sett på som en strategi for å teste hypoteser om målspråksregelmessigheter, noe som brukes i alle typer språklæring. Samtidig gir disse feilene oss muligheten til å rekonstruere språkinnlærerens kunnskaper i språket. Feilanalysen som teori og metode oppstod i sammenheng med oppgjøret med den kontrastive analysen, men holdt fast ved at morsmålet hadde en avgjørende betydning i læringsprosessen. Til tross for betydningen som overføringer fra førstespråket har i feilanalysen, gir sammenlikningen mellom første- og andrespråket bare grunnlag for å kartlegge feil - og ikke grunnlag for å predikere feil. Innenfor feilanalysen finnes hovedsakelig tre kategorier av feil: 1) transferfeil, som er et resultat av at elementer fra ett språk brukes når man snakker et annet, 2) intralingvale feil som gjenspeiler innlærerens kreative kreasjoner, og 3) "unike" feil som er en restkategori for feil som ikke entydig kan plasseres som en av de andre feiltypene, og som ofte har individuelt opphav. Forenklet kan feilanalysen fremstilles i seks operasjoner, og med bakgrunn i andrespråkelevers (tekst)produksjon kan man gå frem på følgende måte (Berggren & Tenfjord 2011: 50-52):

- 1) Identifiser feilen
- 2) Lag en konstruksjon i tråd med målspråksnormen

- 3) Påvis hva som er forskjellen mellom originalen og rekonstruksjonen
- 4) Identifiser målspråksregelen som er brutt i originalen
- 5) Formuler hypotetiske regler som generer originalen
- 6) Let etter parallelle eksempler i teksten som helhet for å finne støtte for den hypotetiske regelen

Selv om feilanalysen har blitt sett på som et nyttig redskap i både forskningssammenheng og i undervisningen, har den også blitt utsatt for kritikk. For eksempel var det vanskelig å bestemme feilenes årsak metodisk, fordi man ikke kunne predikere feil på grunnlag av sammenlikning mellom første- og andrespråket, men hvis det dukket opp feil som faktisk hadde paralleller i morsmålet, og dermed kunne skyldes overføring fra førstespråket, ble disse uten videre karakterisert som transferfeil. Diagnosestilling for feilenes årsak var rent induktiv. Hvis det ble stilt hypoteser, ble disse ikke nødvendigvis testet, og dermed var feilanalysen en svært begrenset metode. Forskeren/læreren kunne bare bruke den til å generere hypoteser om strategier som førte til feil i andrespråkstilegnelsen (Berggren & Tenfjord 2011: 52-53).

Til tross for metodiske problemer og teoretisk utilstrekkelighet, finnes fasetter av feilanalysen også i de nye teoriene om andrespråklæring, for eksempel:

- Systematiske feil gir innsikt i elevens underliggende kompetanse
- Å følge utviklingen av feil kan gi innsikt i hvordan språk utvikler seg på en naturlig måte
- Distinksjonen mellom innputt og inntak problematiserer hva som er lærbart til enhver tid

Dessuten har samling av resultater fra mange feilanalyser vært en viktig kilde for å finne og analysere typiske trekk ved utviklingen av innlærerspråk. Det var feilanalysen som pekte på at innlærerspråk har fellestrekk i svært stor grad, uavhengig av morsmålsbakgrunner (Berggren & Tenfjord 2011: 52/53).

3.1.3. Mulige feilkilder i metoden

Den største utfordringen ved å bruke informanter som forskningsmetode er utvalget av de "riktige" informantene for undersøkelsen. Vanskeligheter med utvalg av informanter er ikke et nytt fenomen. Språkforskeren Georg Morgenstierne, som forsket i Nordvest-India, Afghanistan og Iran i begynnelsen av det forrige århundre, observerte hvor viktig utvalget av informantene kan være i språkvitenskapelig datainnsamling: "Så har det vært en god del individer som [nn] har fisket opp. Noen viste seg straks å være ubrukbare, andre underkastes en kortere eller lengre eksaminasjon for å få rede på de viktigste eiendommeligheter i deres

dialekt.” (Morgenstjerne 1992, i Johannessen 2003: 134). En annen utfordring ved utvalg av informantene er at utvalget er mest mulig representativt for den aktuelle undersøkelsen. Det er svært viktig å tilgodese at informantutvalget gjør det mulig å svare på et gitt forskningsspørsmål, og at det ideelt sett er mulig å generalisere resultatene av undersøkelsen, dvs. at man kan overføre resultatene også til andre personer utenfor informantgruppen. Samtidig er en generalisering av resultater i en kvalitativ undersøkelse vanskelig, fordi datamengden vanligvis ikke er stor nok til å trekke allmenne slutninger.

Som allerede diskutert ovenfor, er det et kjent problem ved denne metoden at forskeren kan påvirke informanten og gi svarene en retning som passer best ens egne hypoteser. Når det gjelder bruk av spørreskjema, kan man på den ene siden unngå en slik personlig påvirkning, men samtidig miste den direkte oppfølgingen, noe som kan føre til at man ikke kan kontrollere om skjemaene tolkes riktig. I tillegg er der en stor fare at ikke alle informanter kommer på alle mulige typer kontekster, inkludert negative (Johannessen 2003: 137/138).

Når det gjelder introspeksjon som metode, har den hatt stor spredning, særlig i den teoretiske lingvistikkforskningen, hvor det i lang tid var vanlig å kun forske på sitt eget språk. Vitenskapelig sett er bruken av (egen) introspeksjon problematisk, fordi denne metoden feiler på mange punkter: 1) det er umulig for andre forskere å etterprøve dataene, 2) forskeren bruker bare data fra sin egen dialekt eller idiolekt og dermed er det meningsløst for andre å argumentere mot riktigheten av data, 3) det er vanskelig å vurdere generaliserbarheten til hypotesene og teoriene som er dannet på grunnlag av dataene, 4) det er stor fare for at forskeren vil påvirke evalueringen av data ut fra hypotesen eller sitt teoretiske ståsted, 5) mange har en feilaktig oppfatning av sin egen språkbruk, og 6) mangelen på innputt fra andre kan føre til at man overser andre relevante data (Johannessen 2003: 138-139).

Som ved alle typer datainnsamling finnes det problemer og utfordringer ved arbeidet med informanter også i denne undersøkelsen. Alle informantene er to- eller flerspråklige³², noe som innebærer at forskeren må ta spesielle hensyn (Lanza 2003: 61). Det er viktig å huske at en tospråklig informant ikke er summen av to enspråklige. Det er også viktig å ta hensyn til dette når vi skal undersøke bare ett av språkene som står til informantens rådighet. I tillegg er det en del aspekter i informantenes profil som må trekkes inn som variabler i

³² Termen to- eller flerspråklig bruker jeg om to ulike forhold, for det første at informanter alternativt bruker to språk om hverandre i kommunikasjonssituasjoner (Bußmann 2002: 124) og for det andre at informantene kan ett (eller flere) språk i tillegg til morsmålet sitt. Jeg skal i det som følger bruke ordet tospråklig for å betegne begge disse forhold.

forskningsprosjektet, særlig når det gjelder valg av informanter. For eksempel informantenes språkhistorie, språkferdigheter, biografiske data og etiske hensyn. Også konteksten ved selve datainnsamlingen kan være en faktor for typen data som samles inn, noe som er en problemstilling for alle forskningsprosjekter som handler om språk, fordi variasjon i språkbruk er avhengig av sammenhengen. En annen faktor som kan påvirke datainnsamlingen er forskeren selv, i og med at språkbruk og uttrykt identitet hos intervjueren kan være medbestemmende for i hvilken grad de to språkene blir aktivert hos informanten. Det er altså slike forhold mellom forskeren og informanten som må tas hensyn til under alle faser av forskningsarbeidet. To spørsmål som må stilles i denne sammenhengen, er i hvilken grad informanten skal trekkes inn i undersøkelsen, utover det å bidra med språklig materiale, og i hvilken grad forskningsmetoden skal være aktiv interaksjon med informanten. Dette er et metodisk spørsmål som er aktuelt for alle språklige forskningsprosjekter, men spesielt når det gjelder prosjekter med informanter som har en annen språk- og kulturbakgrunn (Lanza 2003: 59-79).

3.2. Valg av metode

Det var flere grunner til at jeg bestemte meg for å bruke informanter som grunnlag for undersøkelsen min. For det første synes jeg at det er litt mer spennende å arbeide med ”levende” informanter. For det andre ville jeg gjerne snakke med informantene om hva de synes om genus i norsk og hvordan de vurderte sine egne kunnskaper i å tilordne genus, og for det tredje ville jeg få et førstehåndsintrykk av språket i bruk, altså hvordan informantene klarer seg i muntlig norsk, og informantenes vurdering av sine egne generelle norskkunnskaper. Derfor var det ikke aktuell for meg å bruke et elektronisk korpus.

Det er altså en kvalitativ undersøkelse som skal gjennomføres. Kvalitative undersøkelser handler om fenomenets karakter og leter etter kunnskap om menneskets erfaringer, opplevelser og tanker. Formålet er å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner (Dalen 2011: 13-15). I denne undersøkelsen gjelder det altså forståelsen av genustilegnelse i norsk som andrespråk. Alle typer forståelse etterfølger en førforståelse eller en forståelseshorisont, som inkluderer meninger og oppfatninger vi på forhånd har om fenomenet som undersøkes. Det er av vesentlig betydning å bruke sin førforståelse på en måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens erfaringer og ytringer. Vi kan altså si at forskeren er delaktig i forskningsprosessen, og at forskeren bruker

seg selv som instrument ved at vedkommende har nærhet til både personene og miljøene det forskes på (Dalen 2011: 15-17).

Når det gjelder spørreskjemaet i denne undersøkelsen, som også har en kvantitativ komponent³³, var ikke alle de relevante spørsmålene å finne på skjemaet. Siden jeg hadde planlagt å ha personlige samtaler med informantene, ble spørsmålene om hvordan informantene vurderer sine egne språkferdigheter i norsk og sine kunnskaper i genus, stilt under selve intervjuet.

Som tidligere nevnt, bestod feltarbeidet av to forskjellige tester, en cloze-test og en todelt genustest. Grunnen til at jeg valgte to ulike typer genustester for å skaffe meg data, er at de forskjellige metodene kan utfylle hverandre, noe som alltid gir mer pålitelige data. Dette kalles også for *triangulering*. Fordi jeg ikke kunne finne en standardtest for å måle generelle språkkunnskaper i norsk som andrespråk, bestemte jeg meg for å utvikle en cloze-test basert på og i sammenlikning med cloze-tester som ble brukt i andre forskningsprosjekter, for eksempel Jin (2007). For å ha en grunnleggende tekst oversatte jeg en tekst om språk i Norge³⁴ fra tysk til norsk. Siden jeg ikke er morsmålsbruker i norsk, ba jeg en innfødt nordmann med norsk som (eneste) morsmål om å rette oversettelsen og selve teksten. I cloze-testen som ble utlevert til informantene var det 41 tomrom som skulle fylles med preposisjoner, konjunksjoner og kvantorer (se vedlegg 2). Informantene fikk informasjon om at hvert tomrom skal erstattes med ett ord. Selve genustesten var delt i to, den ene delen var skriftlig og den andre delen en bildetest. Den skriftlige testen bestod av 38 substantiver, både abstrakte og konkrete, og informantene ble bedt om å tilordne et genus til substantivene. Bilde-testen bestod av 24 tegninger av dyr og gjenstander, og på samme måte som i den skriftlige testen, ble informantene bedt om å tilordne et genus til objektene som var avbildet på bildene. Informantene, både andrespråksinformanter og kontrollgruppen, var bedt om å skrive både artikkelen og selve substantivet i svarfeltet. I tillegg ble alle informanter bedt om å kommentere sine valg (se vedlegg 3 og 4). Når det gjelder utvalget av substantiver tok jeg hensyn til at jeg fikk med både abstrakte og konkrete substantiver, at jeg fikk med frekvente ord, for å undersøke om frekvens eventuelt gir utslag i undersøkelsen, og i tillegg valgte jeg å ta med ord der genustilordning har vært vanskelig for meg personlig. Ved bildetesten gjaldt

³³ En kvantitativ tilnærming går i bredde og har som mål å formidle forklaringer. Når vi bruker kvantitativ metode i en undersøkelse, kan informasjon formes til målbare enheter, noe som muliggjør statistiske beregninger. Kvantitativ metode brukes når en ønsker breddekunnskap, f.eks. i befolkningsstudier, når en ønsker å teste hypoteser, og når en ønsker å teste årsakssammenhenger. Datamaterialet er tall og data analyseres ved hjelp av statistikk (Bußmann 2002: 408, 547).

³⁴ http://www.norwegen.no/About_Norway/policy/Bevolkerung/language/ (31.10.2011)

det også å få et mest mulig bredt utvalg av forskjellige typer substantiver, og i tillegg var det et mål å finne gjenstander og dyr som er lett og entydig å tegne for å hindre mulige feiltolkninger av tegningene. I analysen av datamaterialet kom det frem at det var en del feiltolkninger av tegningene, slik at bildetesten er noe mindre pålitelig enn den skriftlige testen. Dette ble til dels utlignet ved at jeg hadde bedt om å skrive både artikkel og substantiv, slik at jeg fikk se hvordan informantene hadde feiltolket tegningen, og hvordan de hadde tilordnet genus til det ordet de valgte. Siden disse feiltolkninger slår ut som feiltildordninger i denne undersøkelsen, kan dette forstyrrer statistikken på den måten at det finnes mer genusfeil. En del informanter skrev flere artikler på hvert substantiv, særlig på substantiver med valgfritt genus maskulinum/femininum. Slike tilfeller ble regnet som riktig tilordnet genus, og ble oppført som tilordning maskulinum/femininum i diagrammene i kapittel 4.

3.2.1. Valg av informantene

Utvalg av informanter for en vitenskapelig undersøkelse kan ha grunnlag i flere forskjellige kriterier: For eksempel kan informantene velges ut etter kriterier som morsmål, alder, kjønn, utdanning eller en kombinasjon av noen eller alle kriterier (Lanza 2003: 64). I denne undersøkelsen var hovedkriteriet for utvalget av informantene at de har et morsmål med eller uten genusforskjell. Dette betyr at jeg rett og slett tok med de informantene jeg fikk tak i, og at jeg, med et unntak, ikke bestemte meg på forhånd hvilke språk som skulle være representert i datagrunnlaget. Unntaket var at jeg hadde planlagt å ha med informanter med tysk som morsmål, fordi tysk også er mitt morsmål. I andre omgang, og etter å ha hatt samtaler med erfarne N2-lærer om språkferdighetene på de ulike kursnivå, foretok jeg et nærmere utvalg. Jeg bestemte meg for å velge informantene etter kriteriene utdanning og alfabetisering for å få best mulig tilbakemelding fra informantene. I tillegg forutsetter bruk av spørreskjema et visst utdanningsnivå hos informantene (Johannessen 2003: 137). Dette nærmere utvalget førte ikke til at informanter ble utelot i undersøkelsen.

Informantene i denne undersøkelsen representerer noen av de største innvandringsgruppene til Norge, blant annet Irak, Somalia, Tyskland, Russland, Filippinene og Thailand³⁵. Dette gir grunn for å si at informantutvalget er grunnleggende representativt for innvandrere i Norge. Likevel finnes det en del feilkilder i dette utvalget av informanter som delvis skyldes begrensning i omfanget av denne undersøkelsen. For det første har mer enn halvparten av

³⁵ <http://www.ssb.no/innvandring/> (7.3.2012); De 15 største innvandringsgrupper i Norge. 1. januar 2011. Absolutte tall.

informantene mine høgskole eller universitetsutdanning fra hjemlandet sitt, noe som ikke er representativt for mange andre grupper av innvandrere³⁶. For det andre er oppholdstiden i Norge svært forskjellig, noe som muligens kan gi utslag i undersøkelsen i det at de informantene som har vært utsatt for det norske språk lengst, tidsmessig sett, muligens oppnår bedre resultater enn informanter med relativt lite oppholdstid i Norge.

3.3. Informantene

Informantene mine var 13 voksne (7 kvinner og 6 menn) mellom 20 og 51 år gamle, som har vært i Norge mellom cirka en uke og åtte år, da de tok testen jeg presenterte for dem. De fleste har vært i landet mellom ett og et halvt år og tre år. En av informantene bor ikke fast i Norge, men jobber her og pendler mellom Norge og hjemlandet sitt i to-ukers-turnus.

Alle informanter var eller har vært deltaker i minst ett norskkurs, to av informantene gjennomførte kurset utenfor Norge. En informant hadde avlagt *Test i norsk - høyere nivå* ("Bergenstesten"), 11 skal gjennomføre *Norskprøve 3* ("Språkprøven")³⁷ tidlig i sommer i år. En informant har bare gjennomført norskkurset, og vedkommende har foreløpig ikke planer om å ta noen prøve. Informantene kommer fra 11 forskjellige land og har 10 forskjellige morsmål, noen med og noen uten genusforskjell (se tabellen 3.3. nedenfor). Ti av 13 kan engelsk og i tillegg til informantenes respektive morsmål er følgende språk representert blant de språkene informantene samlet sett behersker (mer eller mindre godt): Italiensk, dansk, russisk, arabisk amharisk, flamsk, spansk og tysk. En av informantene har ingen utdanning, men jobbet i forskjellige typer butikker i hjemlandet sitt. Under samtalen fortalte informanten at vedkommende tilegnet seg de nødvendige kunnskaper og ferdigheter ved å se på andre kolleger og ved at kollegene viste hvordan bestemte typer arbeid skal utføres. De to informantene med skoleutdanning tok en skoleeksamen som tilsvarer grunnskolen i Norge. En informant har yrkesfaglig utdanning, og 9 av informantene har høgskole- eller universitetsutdanning fra hjemlandet sitt.

Alder	20 – 30	30 – 40	40 – 50	50 – 60
Antall	2	6	4	1

Tabell 3.1. Aldersfordeling blant informantene

³⁶ <http://www.ssb.no/emner/04/01/utinnv/> (8.3.2012)

³⁷ Norskprøve 3 ("Språkprøven") er norskkrav som er en forutsetning for å fortsette på videregående skole etter å ha avsluttet kurset *Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*, mens Test i norsk - høyere nivå ("Bergenstesten") tilsvarer nivå 4 i Språkprøven og er et språkrav som brukes som forutsetning for å søke opptak til norske høgskoler og universiteter.

Utdanning	ingen	skole	yrke	høgskole	universitet
Antall	1	2	1	2	7

Tabell 3.2. Informantenes utdanningsnivå

Morsmål	tysk	Russisk	tigrinya	bulgarsk	Thai	kinesisk
Antall	2	1	1	1	2	1
Morsmål	tagalog	nederlandsk	Somali	arabisk		
Antall	2	1	1	1		

Tabell 3.3. Informantenes morsmål

Språk	tysk	dansk	italiensk	russisk	arabisk	amharisk	flamsk	Spansk	engelsk
Antall	1	1	1	2	3	1	1	1	10

Tabell 3.4. Andre språk som er representert blant de språkene informantene behersker, i tillegg til morsmålet sitt og norsk

3.3.1. Kontrollgruppen

Kontrollkorpuset ble produsert av tre nordmenn med norsk som morsmål. Også alle informanter i kontrollgruppen er etter definisjonen i 3.1.3. (fotnote 32) tospråklige, men vokste opp med bare norsk som morsmål, og alle tre er født og oppvokst i området der feltarbeidet ble utført. I tillegg til morsmålet norsk er følgende språk representert som fremmedspråk blant informantene i kontrollgruppen: Engelsk (alle), tysk (to av tre), svensk, dansk, fransk og arabisk. Informantene er mellom 31 og 59 år gamle, og alle tre har fullført videregående skole. En av informantene tok yrkesfaglig utdanning etter skolen, de andre to tok høgskoleutdanning.

Informantene ble bedt om å samtykke i å bli brukt som informant i kontrollgruppen, og deretter å ta både cloze-testen og genustesten. De ble varslet på forhånd om at det er flere ord med valgfritt genus maskulinum/femininum i genustesten, og ble bedt om å skrive det genus de bruker mest. To av tre informanter presiserte under samtalen at de snakker en talt variant av nynorsk³⁸ eller dialekt, men skriver bokmål i det daglige og på jobb. Grunnen er at de synes at det er lettere å kommunisere skriftlig på bokmål, særlig i jobbsammenheng og i kontakt med kolleger og bedrifter på Østlandet.

³⁸ Bokmål og nynorsk er skriftstandarder.

3.3.2. Vurdering av tospråkliges ferdigheter

Når det gjelder tospråkliges eller andrespråkelevers ferdigheter i et gitt språk, er det en utbredt oppfatning, blant både lærere og elevene, at de helst burde komme morsmålsbrukeres ferdigheter så nær som mulig. To spørsmål som må stilles i denne sammenhengen er for det første *hva* en morsmålsbruker egentlig er, og for det andre *hvilke(n)* morsmålsbruker(e) som skulle brukes som målestav. Det finnes forskjellige definisjoner for termen *morsmålsbruker*, for eksempel ”The first language a human being learns to speak is his *native language*; he is a *native speaker* of this language” (Bloomfield 1933, jf. Cook 2008: 171). En annen, liknende definisjon er at en morsmålsbruker er en person som har snakket et bestemt språk fra tidlig barndom av (McArthur 1992, jf. Cook 2008: 171). I tillegg er det mulig å definere en morsmålsbruker ut fra komponenter som karakteriserer morsmålsbrukeren eller å definere en morsmålsbruker ut fra dennes språkidentitet, i den forstand at vårt språk viser hvem vi er. Med andre ord: Å være en morsmålsbruker viser identifikasjon med en bestemt gruppe av språkbrukere og medlemskap i et bestemt språksamfunn. Men samtidig er ”morsmålsbrukergruppen” bare en av gruppene en person hører til og denne gruppen er ikke nødvendigvis viktigere enn andre. Disse definisjonene er altså ikke særlig til hjelp for språklærere: Gitt definisjonen om at morsmålet er det språk som læres først i livet, kan en andrespråkselev aldri bli morsmålsbruker i et andrespråk. Komponentdefinisjonen trekker frem spørsmålet om andrespråkselever i det hele tatt bør behandles som morsmålsbrukere, og identitetsdefinisjonen stiller spørsmål om hvilken gruppe vi ønsker at elevene skal identifiseres eller identifisere seg med. Når det gjelder spørsmålet om *hvilke(n)* morsmålsbruker(e) som skal brukes som målestav for språklæringen, er problemet at et språk kan vise seg å ha mange varieteter som blant annet er avhengig av landet, regionen, klasse, kjønn og utdanning. I tillegg finnes det mye variasjon når det gjelder aksent og sosiale og regionale dialekter (Cook 2008: 171-172). I et land som Tyskland, der det bare finnes ett offisielt språk (høytysk) med bare en (offisiell) målform³⁹ og bare en måte å skrive på, kunne en si at en morsmålsbruker er en person som snakker (og skriver) høytysk. Men også her har vi det problemet at det finnes mange dialekter og at det egentlig bare er ett område (i delstaten Niedersachsen), der det faktisk vanligvis snakkes høytysk. Når vi tar for oss den språklige situasjonen i Norge, blir det litt mer komplisert: Norsk er det offisielle språket i Norge, men det har to målformer, bokmål og nynorsk. Er da en morsmålsbruker en som skriver bokmål og

³⁹ Majoriteten av befolkningen i Tyskland snakker sin (regionale) dialekt i det daglige liv, både privat og på jobb, mens det er krav om høytysk i alle offentlige og offisielle sammenhenger.

snakker en talt variant av bokmål, eller en som skriver nynorsk og snakker en talt variant av nynorsk eller en som snakker en talt variant av nynorsk og skriver bokmål eller omvendt? Det finnes altså ingen enkel ideell morsmålsbruker som kan være forbildet for alle andrespråkselever. Derfor deler nyere forskning i andrespråklæring den oppfatningen at andrespråkselever bør vurderes etter sine behov og formål med språket, og at læringsmodellen bør ta alle typer variasjon i betraktning (Cook 2008: 172-173).

3.4. Genussystemer i informantenes morsmål

Jeg har valgt å dele informantenes morsmål inn i to grupper: Språk med genusystem og språk uten genusystem. Når det gjelder genuspråk, vil jeg presentere de forhold som er potensielt relevant for genustilordning i det aktuelle språket. Dette valget har som grunnlag at jeg antar at informanter som har et genusystem i morsmålet er mer bevisst på dette fenomenet også når de lærer seg et andrespråk, og at de samtidig har en større sjanse å lære seg genusystemet i målspråket på en målspråkskonform måte. I tillegg gir eksistensen av et genusystem i morsmålet grunnlag for positiv eller negativ transfer. Når det gjelder språk uten genus, beskriver jeg hvordan bestemmende elementer knyttes til substantiver, fordi denne kunnskapen kan tenkes å gi utslag i undersøkelsen. Så vidt mulig skal jeg presentere innfødte eksempler. I tilfellene der jeg ikke har sitert slike eksempler i avsnittene nedenfor, der det ellers ville være naturlig, er det fordi jeg ikke har fått tak i morsmåleksempler.

3.4.1. Systemer med genusforskjell

Følgende språk med genusforskjell er representert i undersøkelsen: Tysk og nederlandsk fra den germanske språkfamilien, russisk og bulgarsk fra slavisk, tigrinja og arabisk fra den semittiske språkfamilien, og somali som er et kusjittisk språk.

3.4.1.1. Genusystemet i tysk

Tysk har tre genus, maskulinum, femininum og nøytrum, og det er grunn til å hevde at genustilordningen likner norsk når det gjelder arbitraritet. Det finnes noen generelle regler for hvilket genus som blir tilordnet til et substantiv: 1) det er ofte sammenheng mellom naturlig og grammatisk kjønn når det gjelder levende vesener, 2) substantiver som er tematisk knyttet til hverandre, har ofte også det samme genuset, f.eks. er substantiver for land, områder og byer ofte nøytrum, og 3) noen substantivendelser kan antyde genuset, f.eks. har substantiver på *-et* ofte maskulint genus som *Magnet* (magnet), *Planet* (planet); substantiver på suffiksene *-heit* og *-keit* er har ofte feminint genus, som *Kindheit* (barndom), *Menschlichkeit*

(menneskelighet, det å være menneskelig), substantiver på *-tum* og *-icht* har ofte nøytralt genus. Men det finnes en del unntak: Både *Mädchen* (jente) og *Fräulein* (ugift kvinne, frøken) er semantisk feminine, men formelt nøytrale, fordi *-chen* og *-lein* kjennetegner diminutiver som alltid danner substantiver i nøytrum; som nevnt har substantiver på *-et* ofte maskulint genus, men ordet *Gebet* har nøytralt genus, substantiver på *-tum* har ofte nøytralt genus, men både *Reichtum* (rikdom) og *Irrtum* (mistak, feiltakelse) har maskulint genus. I tillegg er det en del substantiver som har ustabil genus, det vil si at ett og samme ord kan ta forskjellige genus uten at det er betydningsforskjell⁴⁰: *der/die Abscheu* (avsky), *das/der Barock* [barokk(tiden)], *das/der Biotop* (biotop), *das/der Bonbon* (drops, sukkertøy) (Hamm, Hasekamp, Junck & Lucht uten år: 93-95).

Genus i tysk viser seg i kongruens med artikler, adjektiver, pronomener og substantiver. Alle substantiver har genus, og genuset som blir tilordnet til substantivene, forandrer seg vanligvis ikke, substantivene har altså "fast genus". Artikler, adjektiver og pronomener derimot, forandrer genus i overensstemmelse med substantivet de står til (Bußmann 2002: 158/159):

der Abend	die Jacke	das Bild
ein schöner Abend	eine schöne Jacke	ein schönes Bild
unser Abend	unsere Jacke	unser Bild

Vi kan altså si at tysk har et middels synlig, overveiende formelt genussystem. En forskjell mellom norsk og tysk er at vi ikke kan se på formen av den ubestemte artikkelen i singular om et substantiv har maskulint eller nøytralt genus. Det finnes potensielt grunnlag for både positiv og negativ transfer: Tysk har et liknende genussystem som norsk, men samtidig er det stor fare for at innlærere overfører ikke-målspråkskonforme trekk til norsk. For meg er det for eksempel ofte vanskelig å tilordne riktig genus til ord som *kurs* og *rom*, som begge har nøytralt genus i norsk, mens *Kurs* og *Raum* begge har maskulint genus i tysk.

3.4.1.2. Genussystemet i russisk

I russisk har vi også tre genus og en utpreget markering av genuskongruens i maskulinum, femininum så vel som på verb i preteritum og kondisjonal (Bußmann 2002: 574). Et substantiv har enten maskulint, feminint eller nøytralt genus. Når det gjelder substantiver som

⁴⁰ Hvilket genus det er som brukes, er ofte avhengig av regionen man kommer fra. For meg heter det for eksempel *der Bonbon* og *der Barock*, mens informant tysk-1 bruker *das Bonbon* og *das Barock* og informant tysk-2 bruker *das Bonbon* og *der Barock*. Begge informanter kommer fra andre deler i Tyskland enn jeg kommer fra.

betegner personer, tilsvarer det grammatiske genuset det naturlige kjønnen. I en del tilfeller finnes det bare et mannlige substantiv som betegner både mannlige og kvinnelige personer, særlig når det gjelder yrkesbetegnelser, for eksempel *врач* (lege), *директор* (direktor), *товарищ* (kamerat). I et slikt tilfelle tar et adjektivisk attributt det samme genuset som substantivet (her maskulinum): *но́вый* (m) *директор* (m) *Петрова* (f) (den nye direktoren Petrowa). Når denne typen substantiv er subjektet i setningen, tar et verbalt predikat i preteritum referentens genus⁴¹: *Директор* (m) *Наталья* (f) *Петрова* (f) *ушла* (f) (Direktoren Natalja Petrowa har gått)⁴². Når det gjelder andre substantiver kan genuset utledes fra endelsen i nominativ singular (Kirschbaum & Kretschmar 1995: 9):

Genus	Nominativ singular	Eksempel
Maskulinum (ingen endelse)	- (-ь) (-й)	заво́д (fabrikk) рубе́ль (rubel) музе́й (museum)
Femininum	-а -я (-ь) (ingen endelse)	карта (kart) неде́ля (uke) тетра́дь (hefte)
Nøytrum	-о, -ё -е	сло́во (ord), бе́льё (vasketøy) расписа́ние (plan, register)

Tabell 3.5. Genus på substantiver som ikke betegner personer, etter Kirschbaum & Kretschmar (1995: 9)

Den lille gruppen substantiver som slutter på *-мя* har nøytralt genus, og substantiver som ikke kan deklineres, har som oftest også nøytralt genus. Denne gruppen tilhører ofte lånnord (Kirschbaum & Kretschmar 1995: 10/19).

Russisk har et middels synlig, formelt genussystem som viser semantiske trekk i det at substantiver som betegner personer tilordnes genus etter naturlig kjønn. Samtidig er genussystemet i russisk relativt systematisk, til tross for at det finnes unntak fra de nevnte reglene. Også har ser vi grunnlag for både positiv og negativ transfer, informantene er kjent med fenomenet genus, men også her ser jeg muligheter for negativ transfer i det at morsmålstrekk kan tenkes å bli overført til målspåket, fordi systemene likner, men de er ikke like.

⁴¹ Dette betyr at et verbalt predikat i preteritum tar feminint genus, når referenten (her direktor Natalja Petrowa) semantisk er femininum, selv om substantivet *директор* har maskulint genus.

⁴² I forskjell til *Директор* (m) *Василий* (m) *Петров* (m) *ушёл* (m) (Direktor Wassili Petrow har gått).

3.4.1.3. Genussystemet i tigrinya

Genussystemet i tigrinya har to genus, maskulinum og femininum, og genus markeres på substantiver, pronomener, demonstrativer, verbalet og adjektiver. Det skilles mellom naturlig og grammatisk genus. Naturlig genus tilordnes etter semantiske regler, dvs. at substantiver som beskriver mannlige personer har maskulint genus og substantiver som beskriver kvinnelige personer har feminint genus. Når det gjelder grammatisk genus, er tilordningsreglene ikke nødvendigvis umiddelbart forståelige. Maskulint eller feminint genus tilordnes til substantivene ved hjelp av konvensjon: For eksempel har ordene som betyr *sky*, *regn*, *vann*, *vind* og *flod/flom* maskulint genus og ordene som betyr *bil*, *ball*, *sykkel*, *sol* og *verden* har feminint genus⁴³. I tillegg finnes substantiver som beskriver animater, både mennesker og dyr, men som ikke har et kjennetegn for genus, når de står alene. Genuset kan i disse tilfeller bestemmes ut av sammenhengen, bl.a. gjennom:

- 1) å plassere demonstrativer, som har genusmarkering, foran substantivet
- 2) å tilføye et suffiks som markerer genuset til verbalet
- 3) å plassere et genusspesifikt adjektiv foran substantivet

Det finnes også noen få substantiver som grammatisk sett ikke har genus, dvs. at det kan ha begge genus. Dette gjelder for eksempel inanimate substantiver som *hus*, *gate*, *kirke* eller *bok*, som kan ta enten maskulin eller feminin kongruens (Melles 2001: 6-8). I tigrinya uttrykkes bestemthet ved hjelp av demonstrativer som betyr *den* i tilsvarende form for maskulint og feminint genus i singular, og i plural ved hjelp av demonstrativer som betyr *disse* i tilsvarende form for maskulint og feminint genus. Ubestemthet uttrykkes ved hjelp av ordet som betyr *én*, i overensstemmelse med substantivets genus (Melles 2001: 11). Dette systemet er altså ganske likt norsk.

Adjektiver kongruerer med substantivet i genus (og numerus). Den grunnleggende formen av adjektivet er 3. person maskulinum singular. Noen adjektiver har den samme formen i både maskulint og feminint genus. Det finnes ingen genusforskjell i plural (Melles 2001: 22-24). Pronomenene representerer substantivene og kongruerer med substantivet i genus. Det finnes genusforskjell i 2. og 3. person (maskulinum og femininum) i både singular og plural (Melles 2001: 27).

⁴³ Her har jeg ikke eksempler fra språket.

Tigrinya har et mindre synlig, overveiende formelt genussystem. Det finnes potensielt grunnlag for både positiv og negativ transfer. Det finnes foranstilte ord som viser genus, og artikler som likner de norske, men systemene er likevel ganske forskjellige.

3.4.1.4. Genussystemet i bulgarsk

I bulgarsk har vi tre genus - maskulinum, femininum, nøytrum - som viser seg i substantivene, den bestemte artikkelen (det finnes ingen ubestemt artikkel i bulgarsk), adjektiver og pronomener (personlige pronomener, demonstrativer, interrogativer). Når det gjelder substantivene, blir genus markert ved hjelp av ordendelsen. Substantiver som har konsonantendelse har som regel maskulint genus, for eksempel *град* (by), *път* (vei). Unntak er substantiver som slutter på *-a*, *-я* (feminin genusmarkør) eller *-o*, *-e*, *-u* (nøytral genusmarkør) som markerer personer som semantisk er maskuline, for eksempel *ваица* (far), *чичо* (onkel), *аташе* (attaché). Feminine substantiver har endelsene *-a* og *-я*, for eksempel *кухня* (kjøkken), *чанта* (veske). Substantiver med endelsen *-o* og *-e* har nøytralt genus, for eksempel *чело* (panne), *злато* (gull), *име* (navn). Andre nøytrale endelser er *-u* og *-y*, som ofte finnes ved lånord, for eksempel *такси* (taksi), *жюри* (jury), *меню* (menu). I tillegg har mange diminutiver nøytralt genus (Antova, Boichinova & Benatova 1991: 24-25).

Den bestemte artikkelen er etterstilt og har egne former for hvert genus og i plural. Den maskuline artikkelen har en lang og en kort form: Den lange formen, *-ът* eller *-ят*, brukes når substantivet fungerer som subjekt eller predikat, den korte formen, *-a* eller *-я*, brukes for alle andre syntaktiske funksjoner. Den feminine artikkelen har formen *-та* i singular, for eksempel *вода* - *водата* (vann). Alle nøytrale substantiver får artikkelen *-то*, for eksempel *легло* - *леглото* (seng) (Antova, Boichinova & Benatova 1991: 31-34).

Adjektiver bøyes i samsvar med substantivet de hører til, både i genus og numerus (Antova, Boichinova & Benatova 1991: 44-47). Delvis fungerer også kardinal- og ordenstall som adjektiver, og har egne former for maskulint, feminint og nøytralt genus (Antova, Boichinova & Benatova 1991: 53-58).

Alle pronomener, bortsett fra personlig refleksive pronomener, viser forskjellige former for maskulint genus, feminint genus og nøytralt genus. For eksempel har personlige pronomener forskjellige former i singular, plural og tredje person singular, for maskulint, feminint og nøytralt genus, for eksempel *мой* (han), *тя* (hun), *то* (det) (Antova, Boichinova & Benatova 1991: 62-80).

Bulgarsk har altså et middels synlig formelt genussystem, som i tillegg er relativt systematisk i det at det finnes mange elementer som viser genusforskjell. Det finnes også grunnlag for både positiv og negativ transfer. Positiv transfer kan være at informanten er kjent med et genussystem fra før og kan bruke denne kunnskapen i genusinnlæring i norsk, samtidig danner denne kunnskapen grunnlag for negativ transfer i det at ikke-målspråkskonforme prinsipper kan tenkes å bli overført fra morsmålet til målspråket.

3.4.1.5. Genussystemet i nederlandsk

I nederlandsk har vi et begrenset nominalt system nesten uten kasusmarkering og med bare to genus: fellesgenus og nøytrum (Bußmann 2002: 467). Men ifølge Farner kan det trekkes en språklig grense mellom den nordlige og den sørlige delen, i det at den sørlige delen har tre genus (maskulinum, femininum, nøytrum), mens den nordlige delen har de to før nevnte kategoriene (Farner 2006: 18). Det er ikke semantisk samsvar mellom naturlig og grammatisk kjønn i nederlandsk, fordi de to kategoriene maskulinum og femininum ikke eksisterer (med unntak for den sørlige delen) (Farner 2006: 18). Likevel kunne en si at det er en naturlig genusdistinksjon i det at animater har fellesgenus, og inanimater har nøytralt genus. Som diskutert i kapittel 3, er distinksjon animat/inanimat grunnlag for genusinndeling. Men det finnes en del unntak til dette i nederlandsk: For eksempel har ordene for *gris* og *hest* nøytralt genus, mens ordet for *skap* har fellesgenus. Genuset viser seg ved bruk av den bestemte artikkelen, *de* for fellesgenus og *het* for nøytrum. Den ubestemte artikkelen og possessiver har ikke genusmarkering i nederlandsk, f.eks. *mjin* er i bruk ved alle genus. Nederlandsk har to adjektivformer, en ubøyd form og en bøyd form på *-e*. Ifølge Farner kan den bøyde formen på *-e* forekomme overalt, bortsett fra når det er et foranstilt nøytralt ord i ubestemt entall (Farner 2006: 18, 24-25).

Farner gir noen formelle regler for hvilket genus som tilordnes et substantiv. Jeg skal gjengi en forkortet og forenklet oversikt. Ord som har nøytralt genus er 1) alle diminutiver, 2) verbalsubstantiver som er dannet av roten med forstavelsen *be-*, *ge-*, *ont-* og *ver-*, 3) substantiverte infinitiver: *eten*, *lachen*, 4) kollektiver på *ge-* + substantiv + *-te*: *gebergte*, 5) ord på *-imse* og *-sel*, og 6) fremmedord med trykk på siste stavelse. Ord som har fellesgenus er 1) verbalsubstantiv som er dannet av roten uten prefiks, og som hovedsakelig betegner handlingen, og 2) ord på suffiksene *-heid*, *-ing*, *-teit*, *-theek*, *-te*, *-nis*, *-ij*, *-iek*, *-ie*. I tillegg har ord på suffikset *-dom* nøytralt genus når de betegner kollektiv, religion eller et område, mens de har fellesgenus når de er adjektivabstrakter. Ord på *-schap* har nøytralt genus når de

betegner verdighet, mens de har fellesgenus når de betegner en følelse eller en tilstand (Farner 2006: 18-20).

Nederlandsk har altså et overveiende formelt genussystem med tilordningsregler som likner de norske. Det finnes kongruens mellom genus og visse avledningssuffikser. Samtidig kan vi si at nederlandsk ikke har en semantisk distinksjon som i norsk, fordi det ikke finnes distinksjon maskulinum/femininum, men fellesgenus/nøytrum. Derfor kan vi snakke om en distinksjon animat/inanimat. Det forventes både positiv og negativ transfer: Informantene er kjent med et genussystem fra før og kan bruke denne kunnskapen i genusinnlæring i norsk, mens denne kunnskapen samtidig danner negativ transfer i det at ikke-målspråkskonforme trekk kan tenkes å bli overført fra morsmålet til målspråket.

3.4.1.6. Genussystemet i somali

Somali har to genus, maskulinum og femininum. Ifølge Husby (2001) er det ingen ytre tegn på hvilket genus et substantiv har. Unntak er substantiver som betegner individer med naturlig kjønn, som for eksempel *naag* (kvinne) og *nin* (mann). Fordi det ikke finnes genuskongruens i ubestemte artikler i singular, er det vanskelig å avgjøre et substantivs genus ut fra grunnformen. Genus viser seg i bestemt form singular, hvor maskulinum og femininum har ulike artikler (Husby 2001: 25). Det finnes to bestemte artikler, den ene brukes for å uttrykke nærhet til objektet (i tid, rom, diskurs), og den andre ved fjernhet: femininum ikke-fjern *-ta*, fjern *-tii*; maskulinum ikke-fjern *-ka*, fjern *-kii* (Husby 2001: 25, 27-28). Noe som gjør tilordningsmønstrene enda mer ugjennomsiktige, er at substantivene i somali ofte skifter genus i pluralformene. For eksempel bøyes *naag* (kvinne) som feminint ord i singular, mens pluralformen *naago* bøyes som et maskulint ord. På samme måte har *inan* (gutt) maskulint genus i singular, mens pluralformen *inammo* har grammatisk sett feminint genus (Husby 2001: 25).

Genus i somali viser seg i kongruens med determinerende suffikser (bestemthetsmarkører), demonstrativer og possessiver. Disse suffiksene deles inn i to grupper: I den maskuline gruppen begynner suffiksene med *k-*, i den feminine med *t-* (Husby 2001: 25): For eksempel demonstrativene *kan* (mask.)/*tan* (fem.) (denne, dette, disse; nær taleren); possessivene *-kayga* (mask.)/*-tayda* (fem.) (betyr *min*). Genus reflekteres også i verbet i det at verbets endelse styres av genus, for eksempel 1./3. pers. sg. mask. *sugaa* (vente), 1./3. pers. sg. fem. *sugtaa* (vente), og i klitiske subjektspronomen. Disse pronomenene henges på verbet (*klitisering*) og formen for 3. pers. fem. sg. faller sammen med formen for 3. pers. pl., men eventuelle

tvetydigheter oppheves av verbendelser, som signaliserer subjektets genus (Husby 2001: 25, 34-35, 38-40).

I somali har vi ingen ytre tegn på substantivets genus i ubestemt singular, noe som gjør genussystemet mindre synlig. Genussystemet er overveiende formelt, og også her tilordnes genus delvis etter semantiske regler. Også her ser jeg grunnlag for både positiv og negativ transfer: Informanten er kjent med et genussystem fra før og kan bruke denne kunnskapen ved genusinnlæring i norsk, mens kan tenkes at ikke-målspråkskonforme trekk ble overført til norsk, som altså er negativ transfer.

3.4.1.7. Genussystemet i arabisk

Også i arabisk har vi to genus, maskulinum og femininum. Genus viser seg i substantiver, adjektiver, pronomener og kardinal- og ordinaltall. Maskuline substantiver har ingen spesiell form, mens feminine substantiver har flere former. Den mest vanlige måten å danne feminine substantiver (og adjektiver) er å føye endelsen *-atun* til den maskuline formen, for eksempel *huwa ṭālibun* [Han er (en) student], *hiya ṭālibatun* [Hun er (en) student]. Substantiver som refererer til objekter som er semantisk feminine eller til egenskaper/handlinger som bare kan ”utføres” av kvinner, har feminint genus, for eksempel *mor*, *brud*, (*å være*) *gravid*. I tillegg finnes noen substantiver som kan ha både maskulint og feminint genus, for eksempel *marked*, *kniv*. Et adjektiv følger etter substantiver som bestemmes nærmere, og adjektivet samsvarsbøyes med substantivet i genus, numerus og kasus (Abu-Chacra 2007: 33, 40-47).

Når der gjelder personlige pronomen, er det ingen genusforskjell i 1. pers. i noen av de numeruskategoriene (singular, dual, plural). I 2. og 3. person har pronomenene derimot ulike former for feminint og maskulint genus: 2. pers. sg. mask. *ʾanta* (du), 2. pers. sg. fem. *ʾanti* (du), 2. pers. pl. mask. *ʾantum* (dere), 2. pers. pl. fem. *ʾantunna* (dere); 3. pers. sg. mask. *huwa* (han, det), 3. pers. sg. fem. *hiya* (hun, det), 3. pers. pl. mask. *hum* (de), 3. pers. pl. fem. *hunna* (de). Når pronomenene i dual eller plural refererer til uenhetlig genus (dvs. en gruppe entiteter av ulikt genus), er maskulinum dominerende (Abu-Chacra 2007: 87). Demonstrativer har forskjellige former for maskulinum og femininum i singular og dual, mens det er ingen forskjell mellom de to genusene i plural: Nom. sg. mask./fem. *hādā/hāḍihi* (denne), nom. dual. mask./fem. *hādāni/hātāni* (disse to), nom. pl. mask. + fem. *hāʾulāʾi* (disse); nom. sg. mask./fem. *dālika (dāka)/tilka* (den), nom. dual. mask./fem. *dānika/tānika* (de to), nom. pl. mask. + fem. *ʾulāʾika* (de) (Abu-Chacra 2007: 98-99).

Formen på både kardinal- og ordenstall er avhengig av genus på det tilhørende substantivet. Når det gjelder kardinaltall er det substantivets genus i singular som bestemmer genuset på tallet. Noe som kompliserer bildet ved kardinaltallene er at numrene 3-10 har feminint genus når de står sammen med et maskulint substantiv, og maskulin form når de bestemmer et feminint substantiv. Ordenstall kongruerer med substantivet i både genus og kasus, men til forskjell fra kardinaltallene, refererer maskuline former til maskuline substantiver og feminine former refererer til feminine substantiver (Abu-Chacra 2007: 256/269).

Som vi ser har arabisk et overveiende formelt genussystem. Det finnes også genustilordning etter semantiske regler. Noe som kompliserer tilordningsbildet er at maskuline substantiver ikke har noen spesiell endelse, mens feminine substantiver har flere former uten at det finnes faste tilordningsregler. Det finnes grunnlag for å anta både positiv og negativ transfer: Også her er informanten kjent med et genussystem fra før og kan bruke sine kunnskaper ved genusinnlæring i norsk, mens det samtidig kan tenkes at ikke-målspråkskonforme trekk blir overført til norsk.

3.4.2. Systemer uten genusforskjell

Følgende språk uten genusforskjell er representert i undersøkelsen: Kinesisk fra den sinotibetaniske språkfamilien, thai som er et tai-språk fra den tai-kadaiske språkfamilien, og tagalog fra den austronesiske språkfamilien (Bußmann 2002: 136, 695, 677).

3.4.2.1. Klassifikatorsystemet i kinesisk

Det kinesiske språket er et såkalt klassifikatorspråk, som betyr at substantiver ikke direkte kan knyttes til numeraler. Kategoriene numerus og genus dannes derfor ved hjelp av partikler, klassifikatorer (Bußmann 2002: 346, 470). Jeg skal her se på substantivene og elementene som er tett knyttet til disse: Numeraler, demonstrativer, klassifikatorer og attributtiver. I kinesisk finnes en generell klassifikator *gè*, men de aller fleste klassifikatorer er spesifikke for enkelte substantiver eller sett av substantiver. Bestemthet uttrykkes ikke gjennom artikler, men heller gjennom stillingen substantivet har i setningen, fordi plassering av substantivet før verbalet uttrykker bestemthet, mens plasseringen av substantivet bak verbalet uttrykker ubestemthet, for eksempel *Māo zài nǎr?* (Hvor er katten/kattene?), *Tā xǐhuan māo.* (Hun liker katter). Pronomener er semantisk bestemte referenter. Pronomenet *tā*, 3. person singular, kan uttrykke alle tre genus, maskulinum, femininum, nøytrum, i det muntlige, mens forskjellen blir tydelig i skriftlig form (Yip & Rimmington 2006: 9-10).

Substantiver har en eller flere stavelser og hver stavelse fremstilles med et eget skriftlig symbol. Substantiver med to eller flere stavelser dannes ved at betydningsrelaterte stavelser bygges rundt et hovedord. For eksempel *bǐ* (stift), *qiānbǐ* (blyant), *bǐjìbě* (hefte). Substantivene forandrer ikke form verken i singular eller i plural, eller når de er subjekt eller objekt i setningen. For eksempel *yī zhī bǐ* (en/én stift), *hěnn duō bǐ* (mange stifter), *bǐ zài zhèr* (Stiften er her), *wǒ yǒu bǐ* (Jeg har en stift). Når kardinaltall eller ordenstall står sammen med et substantiv, må disse etterfølges av klassifikatorer, for eksempel *bàn gè píngguǒ* (et halvt eple) (Yip & Rimmington 2006: 13-20).

Demonstrativer i kinesisk er *zhè* (denne/dette) og *nà* (den/det), for eksempel *Zhè shì wǒde* (Denne/dette er min/mitt); *Nà shì nǐde chēpiào* (Det er togbilletten/bussbilletten din). Disse demonstrativene kan også spesifisere substantiver som *demonstrative adjektiver*, som må stå sammen med en klassifikator. Når demonstrativer brukes i sammenheng med tall, er ordstillingen som følger: *Demonstrativ - tall - klassifikator - substantiv* (Yip & Rimmington 2006: 28-36).

Med hensyn til ord som bestemmer et annet ord nærmere, altså adjektiver og attributter, står disse alltid foran ordet de hører til. Når adjektiver brukes som attributter, skilles det mellom adjektiver med en stavelse og adjektiver med mer enn en stavelse. Adjektiver med en stavelse står direkte foran substantivet de bestemmer nærmere i setningen, for eksempel *jiù shū* (gamle bøker), *yī tiáo hóng qúnzi* (et rødt skjørt). Når det gjelder adjektiver med flere stavelser, plasseres klassifikatoren *de* mellom adjektivet og substantivet som bestemmes nærmere, for eksempel *niánqīng de gūniang* (unge jenter) (Yip & Rimmington 2006: 28-42).

Trekk som er relevant for genustilordning i norsk som andrespråk er, hvordan ubestemthet/bestemthet uttrykkes, og hvordan bestemmende elementer knyttes til substantiver og hvordan disse kongruerer med hverandre. Det kan tenkes at informantene bruker denne kunnskapen også til å tilordne et genus i norsk, men samtidig er det fare for negativ transfer i det at informantene overfører ikke-målspråkskonforme trekk til andrespråket.

3.4.2.2. Klassifikatorsystemet i thai

I dag er det ingen enighet om hvordan ord best skal klassifiseres blant forskere i thai, fordi typer av klassifisering utviklet for å kategorisere ord i vestlige språk passer ikke nødvendigvis så godt for ikke-vestlige språk. Likevel er det mulig (og viktig) å etablere ulike ordklasser på

grunnlag av strukturelle, semantiske og funksjonelle kriterier (Iwasaki & Ingkaphirom 2005: 8-9):

- 1) Substantivrelaterte ord: Substantiver, pronomen, demonstrativer, preposisjoner, klassifikatorer, numeraler
- 2) Verbalrelaterte ord: Verbaler, hjelpeverb, negasjonsord
- 3) Modifiserende ord: Adjektiver, adverbialer
- 4) Andre ord: Linker, partikler, eksklamativer

Noe som er veldig karakteristisk for thai, er at det finnes et svært stort antall personlige pronomen. Den relevante formen velges etter sosiolingvistiske synspunkter, som samtalepartnerens alder og kjønn, og forholdet mellom dem sosialt sett (jf. Iwasaki & Ingkaphirom 2005: 49).

Når det gjelder strukturen til substantivfraser, består disse av et hovedsubstantiv og ett eller flere elementer som modifiserer substantivet. I substantivfraser i thai plasseres slike modifikatorer alltid bak hovedsubstantivet og det finnes 7 forskjellige modifikatorer i to grupper. Modifikatorer som tilhører type 1 er begrenset i bruk, fordi de bare kan forekomme en gang i en substantivfrase, for eksempel er *tre glass av fem flasker vin ugrammatisk, fordi hovedsubstantivet *vin* modifiseres av to type-1-modifikatorer. Type-2-modifikatorer kan brukes mer enn en gang i substantivfrasen og er dermed ikke begrenset i bruk. Alle disse modifikatorene kan settes sammen på ulike måter for å danne modifiserende fraser og når det gjelder rekkefølgen av modifikatorene i setningen, er det den demonstrative modifikatoren som generelt er det siste elementet (Iwasaki & Ingkaphirom 2005: 61-67).

Type-1-modifikatorer:

1) Numerale modifikatorer:

a) kardinaltall (modifiserer antallet av et objekt): *hovedsubstantivet + [(pre-num +) tall + klassifikator]*; Tallet *en* er et unntak i det at tallet kan stå foran (fokus på antall, *én hund*) eller etter en klassifikator (fokus på ubestemtheten av hovedsubstantivet, *en hund*).

b) ordinaltall markeres ved hjelp av *thîi* og en klassifikator: *Hovedsubstantiv + [klassifikator + thîi + tall]*

2) Demonstrative modifikatorer: *hovedsubstantiv + [(klassifikator) + demonstrativ]*.

3) Interrogative og ubestemte modifikatorer: *hovedsubstantiv + [(klassifikator) + interrogativ/ubestemt ord]*

Type-2-modifikatorer:

- 4) Genitiv-modifikatorer: *hovedsubstantiv + [(khǒŋ) + NP]*
- 5) Adjektiviske modifikatorer: *hovedsubstantiv + [(klassifikator) + adjektiv]*
- 6) Preposisjonsfrase: *hovedsubstantiv + [(klassifikator) + preposisjon + NP]*
- 7) Relativsetninger: *hovedsubstantiv + [(thîi, sŭŋ, an +) + setning]*

Trekk som er relevant for genustilordning i norsk som andrespråk er, hvordan ubestemthet/bestemthet uttrykkes, og hvordan bestemmende elementer knyttes til substantiver og hvordan disse kongruerer med hverandre. Vi kan tenke oss at informantene bruker denne kunnskapen som grunnlag for å lære seg norsk, men samtidig finnes også her fare for negativ transfer i det at informantene overfører ikke-målspråkskonforme trekk.

3.4.2.3. Klassifikatorsystemet i tagalog

I 1937 ble tagalog utnevnt som nasjonalspråk på Filippinene. Det var flere grunner for dette: Språket var felles for og forstått av mange innbyggere, og i tillegg hadde tagalog i lang tid vært språket i hovedstaden. I sammenheng med konstitusjonen i 1987 fikk språket et nytt navn: Filipino (Husby 2009: 9). Jeg skal i det som følger omtale språket som tagalog.

Det finnes ikke genusmarkering på opprinnelige tagalogord⁴⁴ (Husby 2000: 27). Tagalog har tre tallkategorier, entall, total og flertall, som dannes ved hjelp av klassifikatorer. Entall markeres ved de foranstilte partiklene *ang* og *si*. *Ang* brukes foran fellesnavn, *si* foran egennavn, for eksempel *ang bata* (barnet), *si Jose* (herr Jose)⁴⁵. Total uttrykkes ved hjelp av partikkelen *mag*, for eksempel *mag-asawa* (mann og kone, ektefeller). Flertall dannes ved hjelp av den foranstilte partikkelen *mga*, for eksempel *mga tao* (personer), *mga paaralan* (skoler). Også kategorien bestemthet uttrykkes ved hjelp av partikler:

	Ubestemt	Bestemt
Entall	Estudyante	<i>ang</i> estudyante
Flertall	mga estudyante	<i>ang</i> mga estudyante

Tabell 3.6. Bestemthet i tagalog etter Husby (2000: 29)

⁴⁴ Husby nevner at en del lånord, både substantiver og adjektiver, fra spansk fortsatt viser genusforskjell, f.eks. *amigo*, *amiga* (Husby 2000: 27).

⁴⁵ Ifølge Husby finnes ingen direkte tilsvarende form for *si* i norsk. De nærmeste er muligens titler som *herr*, *fru*, *frøken* (Husby 2000: 28).

Når det gjelder partiklene, henger de sammen med den syntaktiske rollen et ledd har som er knyttet til partiklene. Det skilles mellom personlige og upersonlige partikler. Personlige partikler står foran personnavn. Formene er *si* for entall og *sina* for flertall, for eksempel *Si Carlos ay masipag* (Carlos er arbeidsom). Når det gjelder de upersonlige partiklene, markerer *ang* - *ang mga* setningens tema, altså det/den setningen handler om. I setningen *ang summundo kay Juan ay si Pablo* for eksempel uttrykker partikkelen *ang*, at denne setningen handler om det etterfølgende leddet, en person som heter Juan (Husby 2000: 29-31).

Personlige pronomener i tagalog har flere sett, *ang*-former brukes i tema, *ng*- og *sa*-former i kommentar. Det finnes ingen forskjell mellom kjønn i 3. person entall (Husby 2000: 31/32):

Adjektiver kan plasseres både foran og etter ordet de bestemmer nærmere. Flertall dannes ofte ved at det redupliseres andre stavelser, for eksempel *Masipag siya*. 'Han er arbeidsom', *Masisipag ba sila?* 'Er de arbeidsomme?' (Husby 2000: 41-43).

Trekk som er relevant for genustilordning i norsk som andrespråk, er hvordan ubestemthet/bestemthet uttrykkes, og hvordan bestemmende elementer knyttes til substantiver og hvordan disse kongruerer med hverandre. Som nevnt har vi i tagalog en del lånord fra spansk som fortsatt viser genusforskjell også etter innlån til tagalog. Vi har altså grunn til å tro at informantene er mer eller mindre bevisst om at det finnes en kategori genus. Det kan tenkes at informantene bruker disse kunnskapene for å lære seg genus i norsk, men samtidig er det også fare for negativ transfer i det at informantene overfører ikke-målspråkskonforme trekk.

3.4.3. Oppsummering genussystemer

Som nevnt i kapittel 2, kan genus vise seg på ulike måte. I dette avsnitt har jeg tatt opp morsmålenes klassifisering av substantiver på ulike genuskategorier, noen regler for genustilordning og hvordan genus viser seg i de ulike språk. Både tysk, russisk og bulgarsk har tre genus, mens somali, arabisk, tigrinja og nederlandsk har to genus. Kinesisk, thai og tagalog har ikke genus, men har i stedet systemer av klassifikatorer som står til substantivet og slik skaper klasser.

Genustilordningen i både tysk og nederlandsk kan betegnes som mer eller mindre arbitrær som i norsk. I tillegg har disse to språk liknende formelle tilordningsregler med norsk, siden det finnes kongruens mellom genus og visse typer substantivavledninger. I likhet med norsk skiller både tysk, russisk, bulgarsk, tigrinja, somali og arabisk mellom substantiver som er biologisk maskuline eller feminine og grammatisk kjønn, mens nederlandsk ikke viser et slikt

semantisk samsvar, fordi det ikke finnes motsetning mellom maskulinum og femininum. Derimot finnes distinksjon animat/inanimat, som i store trekk følger skillet mellom felleskjønn og nøytrum.

Russisk og bulgarsk har morfologiske genussystemer. I somali har vi ingen ytre tegn på genus ved substantiver i ubestemt form singular, med unntak av substantiver der genus kan tilordnes etter semantiske regler, og også her tilordnes genus overveiende etter formelle regler. Det samme gjelder arabisk og tigrinja.

Når gjelder klassifikatorsystemene i både kinesisk, thai og tagalog, dannes kategorier som tilsvarer genus og numerus ved hjelp av partikler, såkalte klassifikatorer. Disse klassifikatorene har forskjellige former og funksjoner, for eksempel singular/plural, ubestemt/bestemt osv. Vi kan si at tagalog skiller seg ut fra de andre genusløse språk i en viss grad, fordi det finnes en del lånord fra spansk som selv etter innlån til tagalog viser genusforskjellen maskulinum/femininum (som i spansk).

4. Studien

4.1. Forskningsspørsmål

På grunnlag av kapittelet om genus, andrespråklæring og genustilegnelse skal jeg stille noen forskningsspørsmål. Hovedspørsmålet er det følgende: **Kan jeg finne et visst systematisk bilde og fellestrekk i genusinnlæring i norsk for informanter med og uten genusforskjell i morsmålet?** For å kunne svare på dette spørsmålet skal jeg undersøke

- 1) det generelle tilordningsbildet blant alle informanter, samlet sett
- 2) kontrastiv genustilordning fra informanter med og uten genusforskjell i morsmålet
- 3) bruken av feminint genus
- 4) genustilordningen til ordene *klokke* og *brev* som finnes i begge genustester, i et nærstudium
- 5) om kompetanse i genus kan knyttes til generell språkkompetanse
- 6) genustilordning i norsk når tysk er morsmålet, i et nytt nærstudium

4.2. Avgrensning av undersøkelsen og datamateriale

I teorikapitlet om genus og i avsnittet om genussystemene i informantenes morsmål (3.4.) har vi sett at genussystem kan variere mye på tvers av verdens språk, både når det gjelder hvor

mange genus språkene har, grunnlaget for hvilket genus som blir tilordnet til substantivene og på hvilken måte genus viser seg i språkene. Disse distinksjonene danner grunnlag for at genus kan oppfattes som en svært kompleks kategori å tilegne seg, fordi de er tett knyttet til hverandre og vanskelig å isolere. Som nevnt er det kjent at genusinnlæring kan være en stor utfordring for andrespråkselever, og det antas at både genuskategorier, genustilordning og genuskongruens har noe å si for innlæringen. I tillegg kan likhetene og ulikhetene mellom morsmål og målspråk sannsynligvis påvirke andrespråklæringen. Men dette skal vi studere nærmere i det som følger.

På grunn av oppgavens omfang og tidsbegrensning er det nødvendig å avgrense forskningsområdet. Derfor bestemte jeg meg for å undersøke genustilordning i norsk som andrespråk på grunnlag av de tre ubestemte artiklene i norsk, *en*, *ei* og *et* som, ifølge Norsk Referansegrammatikk, er de viktigste kjennetegnene på substantivets genus (Faarlund, Lie & Vannebo 1997: 150). Som tidligere diskutert, undersøkte Jin (2007) og Glahn et.al. (2001) andrespråktilegnelse av substantivfraseintern genuskongruens på adjektiv. Jeg valgte å ikke undersøke kongruens med andre elementer i setningen bortsett fra artiklene, ettersom vi i norsk ikke trenger mer enn den ubestemte formen (dvs. artikkel pluss substantiv) i singular for å bestemme hvilket genus et substantiv har. Dette alene gir altså et grunnlag for å si noe om tilegnelsen av genus i norsk, selv om det selvfølgelig ikke avslører alle detaljer ved dette bildet.

4.2.1. Analysen av datamateriale

Vurderingen av datamateriale skjer på grunnlag av resultatene av en kontrollgruppe (K-gruppe) med 3 morsmålstalere av norsk, samt bokmålsordlisten (2. utg., 5. opplag 2009). Cloze-testen vurderes på grunnlag av morsmålsbrukeres kompetanse. Som diskutert i avsnittet 3.3.2., blir det ofte understreket at andrespråkselever ikke skal vurderes med grunnlag i morsmålsbrukernes kompetanse, men etter sitt eget behov og mål med språklæringen (Cook 2008: 173). Selv om jeg støtter denne oppfatningen, skal jeg ikke ta hensyn til dette i denne oppgaven, fordi det er umulig for meg å vurdere hva som er godt nok norsk for det informantene har planlagt i fremtiden. Derfor skal jeg støtte meg på morsmålskompetansen av de tre innfødte nordmenn i kontrollgruppen og bokmålsordlisten. For mitt formål, som er å si noe om eventuelle fellestrekk hos gruppene med og uten genusforskjell i morsmålet, burde feilanalysen være et godt nok redskap, fordi feilanalysen har vært mye brukt i slike kontrastive studier, som er nettopp det jeg ønsker å fokusere på her.

4.2.2. Resultater kontrollgruppe

Ved analysen av kontrollgruppens (K-gruppen) resultater kom det frem at informantene delvis hadde andre svar enn forventet, dvs. at det fantes andre resultater enn jeg hadde planlagt. I analysen av resultatene fra (andrespråks)informantene skal jeg forholde meg etter K-gruppens svar, og hvis det var forskjellige svar gjelder *flertallsprinsippet*, dvs. hvis to av tre morsmålstalere hadde det samme resultatet, blir dette tatt som grunnlag. Jeg skal gjøre et unntak fra dette: Substantivene *klokke* og *brev* finnes i begge tester, og det var meningen å undersøke genustilordning ved disse ordene for å finne svar på forskningsspørsmålet. Det jeg har planlagt å undersøke er om det eventuelt finnes ustabilitet i genustilordningen, når informantene skal tilordne til genus til ett og samme ord i skriftlig og bildeform. Derfor skal jeg ta min intensjon (og bokmålsordlisten) som grunnlag for analysen. Det var to informanter i K-gruppen som feiltolket tegningen av *brevet* som *en konvolutt* i bildetesten.

4.2.2.1. Det generelle tilordningsbildet

Som nevnt var det 38 substantiver i den skriftlige testen, og 24 tegninger i bildetesten. Diagrammene nedenfor fremstiller det generelle tilordningsbildet blant informantene i kontrollgruppen.

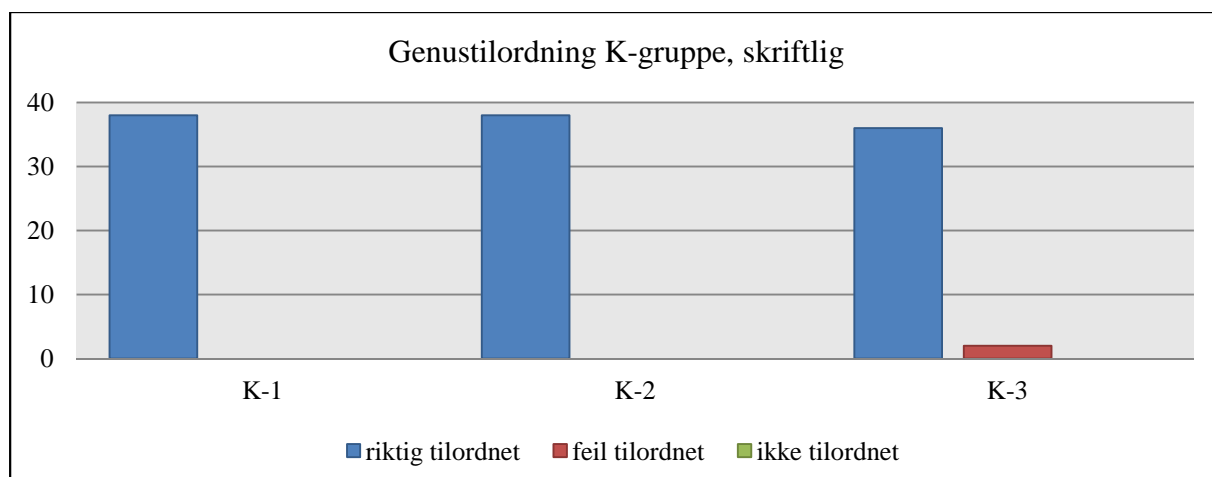


Diagram 4.1. Generell genustilordning, K-gruppe, skriftlig test

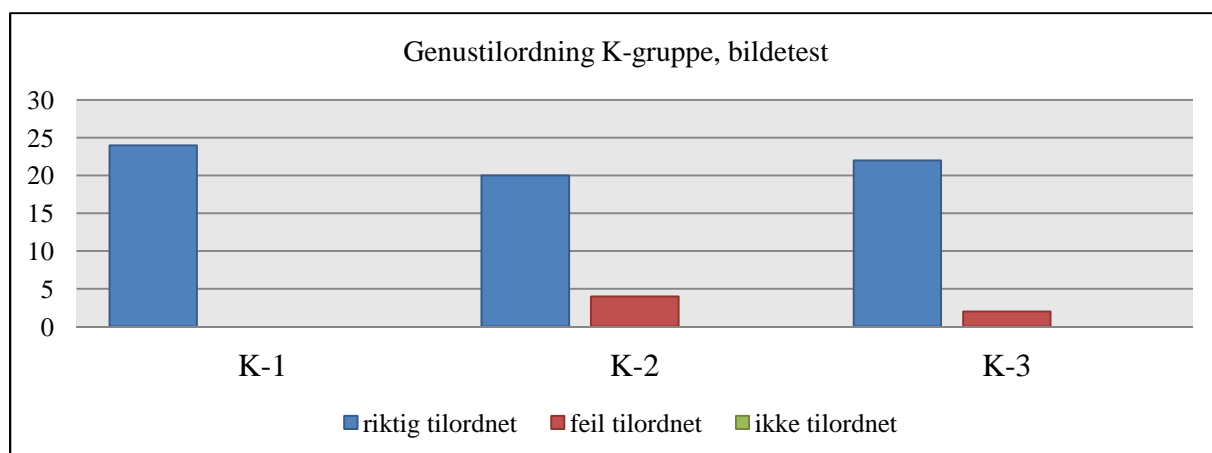


Diagram 4.2. Generell genustilordning, K-gruppe, bildetest

Som vi ser i diagrammene 4.1. og 4.2., viser resultatene fra informantene i K-gruppen at heller ikke morsmålsbrukere alltid oppnår 100 % ”riktige” eller forventete svar, når de blir testet i sin språkkompetanse. I det generelle tilordningsbildet tilordnet både informant K-1 og informant K-2 riktig genus til alle 38 substantiver i den skriftlige testen, mens informant K-3 hadde to ”feil” eller i det minste ukonvensjonelle svar i tilordning av genus til substantivene *ei ånd* og *ei øl*⁴⁶. Når det gjelder substantivet *øl*, skrev informanten som kommentar at det er naturlig for ham å bruke feminint genus ved substantivet *øl*, noe som også ble bekreftet fra andre morsmålsbrukere. Tilordningen av feminint genus til substantivet *øl* er altså ikke å betegne som feil, men fordi de andre to informanter i kontrollgruppen skrev *en øl*, slår dette i denne undersøkelsen ut som feiltilordning. Substantivet *ånd* er ifølge Nynorskordlisten femininum på nynorsk, og siden disse informantene sier at de snakker en talt variant av nynorsk, kan det være at talespråket som slår gjennom her. I bildetesten hadde bare informant K-1 100 % riktige svar på alle 24 tegninger. Informant K-2 tilordnet feil genus til fire av tegningene, men disse skyldes i alle fire tilfeller en feiltolkning av tegningene. Informant K-3 hadde to feiltilordninger av genus. En av disse skyldes feiltolkning av tegningen, mens jeg ville regne den andre rett og slett som en glipp (dvs. forefallende, enkeltstående feil): Informanten skrev **et TV* i testen. Det er også mulig at vedkommende informant hadde *et TV-apparat* som intensjon, men ikke skrev *apparat* i testen.

⁴⁶ Substantivet *øl* har to mulige referenter i norsk, og har nøytralt genus når det er væsken og maskulint genus når det er individuert (å ta seg en øl). Ifølge andre morsmålsbrukere i norsk er det mulig å si *ei øl* i ubestemt form, mens dette ikke er mulig i bestemt form. Da må det hete *ølen* eller *ølet*, avhengig av om det skal være væsken eller individuert.

4.2.2.2. Bruk av feminint genus

Diagrammene 4.3. og 4.4. nedenfor i hvilken grad informantene i K-gruppen brukte feminint genus ved de i alt 21 substantivene som har valgfritt genus maskulinum/femininum. Data ble analysert som følger: Når informantene brukte feminint genus, ble de tilordnet to poeng, og når de brukte maskulint genus, ble det tilordnet ett poeng.

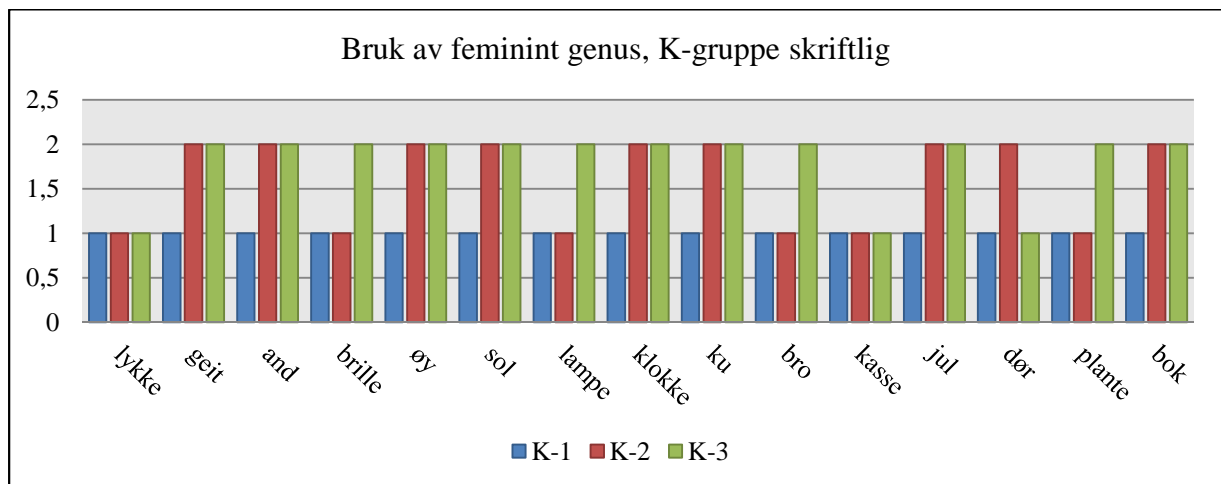


Diagram 4.3. Bruk av feminint genus, K-gruppe, skriftlig genustest

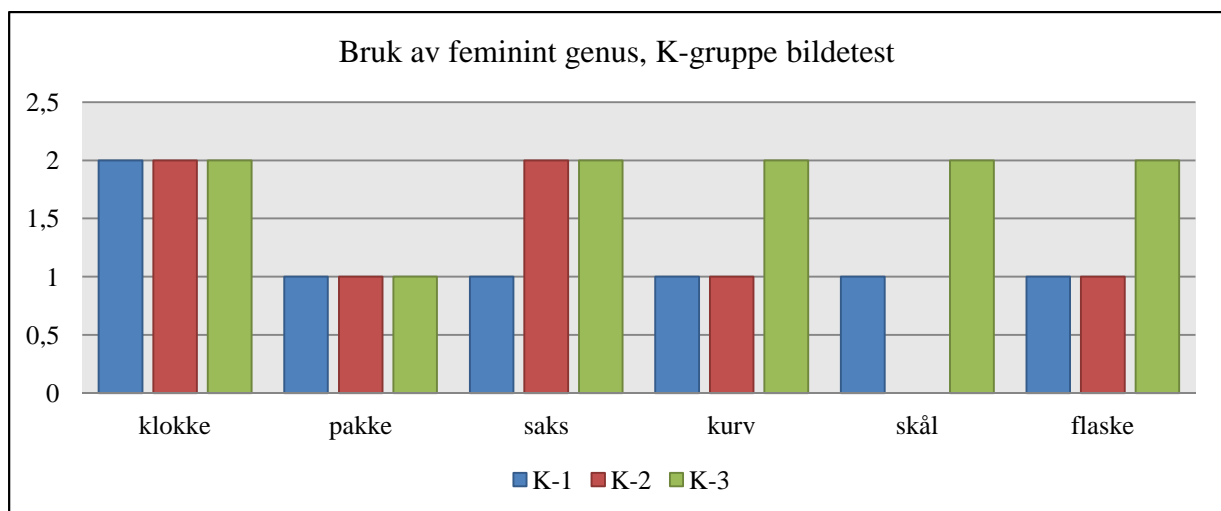


Diagram 4.4. Bruk av feminint genus, K-gruppe, bildetest

Som vi ser i oversiktsresultatene, er tilordningsbildet ved bruk av feminint genus ved substantivene med valgfritt genus (maskulinum/femininum) forskjellig blant informantene: K-1 brukte ikke feminint genus, verken i den skriftlige eller bildetesten, med unntak av substantivet *klokke* der vedkommende tilordnet feminint genus i bildetesten (mot maskulint genus i den skriftlige testen). Informant K-1 var en av de to informantene, som under samtalen sa at vedkommende skriver bokmål, men snakker en talt variant av nynorsk. Både

informant K-2 og informant K-3 derimot brukte feminint genus i begge genustestene. K-2 tilordnet feminint genus til 9 av 15 substantiver, og informant K-3 til 12 av 15 substantiver med valgfritt genus. I tillegg valgte alle informanter i K-gruppen maskulint genus ved substantivene *lykke* og *kasse* i den skriftlige genustesten og ved substantivet *pakke* i bildetesten.

Siden informant K-1 var den eneste informanten i kontrollgruppen som, med et unntak, ikke brukte feminint genus, og siden dette er et kjent trekk ved Bergen bymål, ble informanten spurt om vedkommende på en eller annen måte har forbindelse med Bergen og Bergen bymål. Svaret var at vedkommende ikke har bodd i Bergen selv, men at det er nære familiære relasjoner til Bergen, i tillegg har vedkommende en del sosiale kontakter i byen. Det kan altså tenkes at denne kontakten påvirker informantenes språkbruk.

4.2.2.3. Tilordning klokke/brev

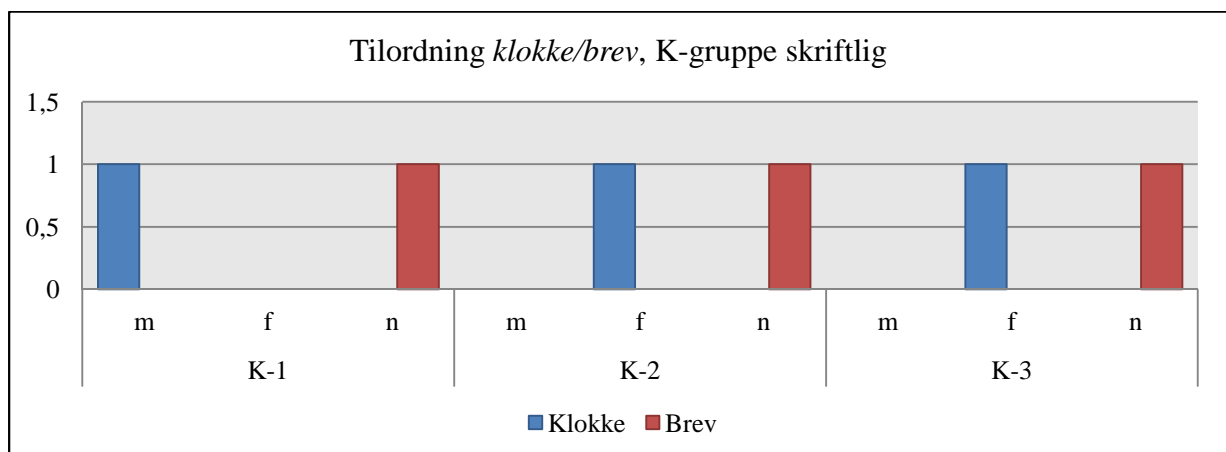


Diagram 4.5 Tilordning klokke/brev, K-gruppe, skriftlig test

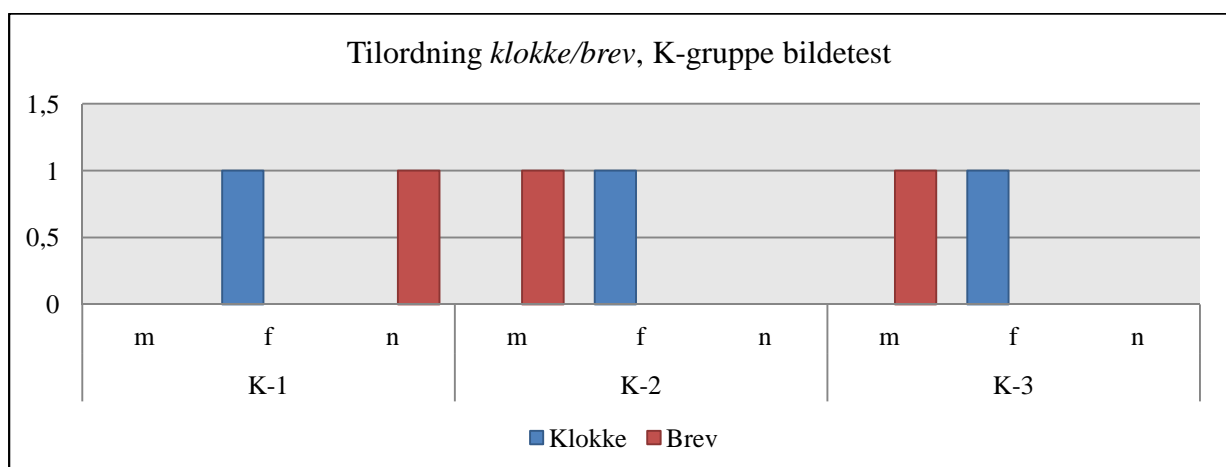


Diagram 4.6. Tilordning klokke/brev, K-gruppe, bildetest

Tilordningen til substantivene *klokke* og *brev* viser at genustilordningen heller ikke er helt stabilt blant morsmålstalere: Informant K-1 tilordnet maskulint genus til ordet i den skriftlige testen, mens vedkommende tilordnet feminint genus i bildetesten. Alle informantene i K-gruppen tilordnet nøytralt genus til substantivet *brev* i den skriftlige testen, mens informant K-2 og K-3 tilordnet maskulint genus i bildetesten. Dette skyldes at tegningen ble feiltolket som *en konvolutt* av begge disse informantene. Som tidligere diskutert, ba jeg informantene om å skrive både artikkelen og substantivet som betegner det de så på tegningene i testen.

4.2.2.4. Cloze-test vs. genustest

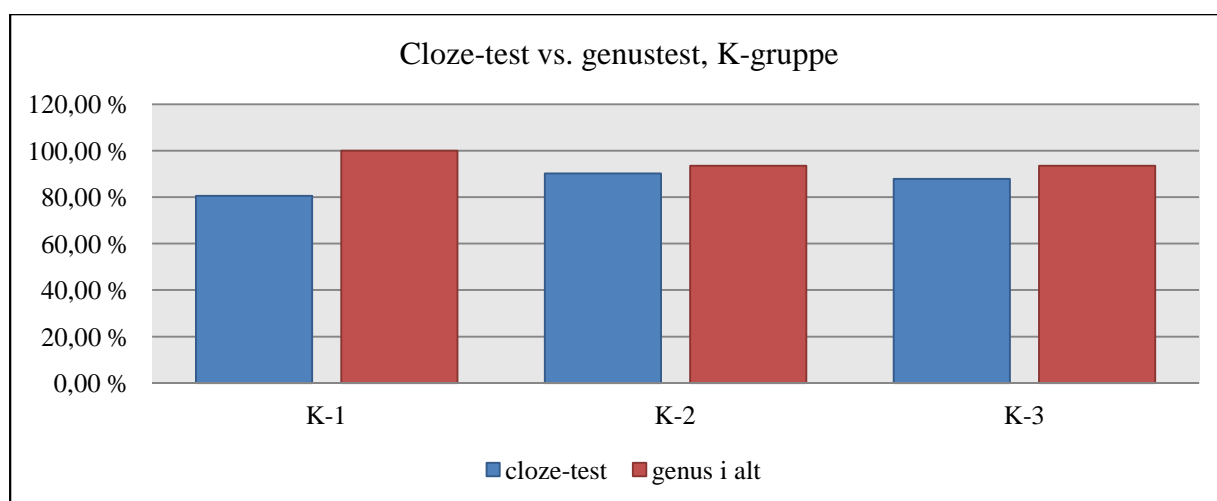


Diagram 4.7. Clozetest vs. genustest i alt, K-gruppe

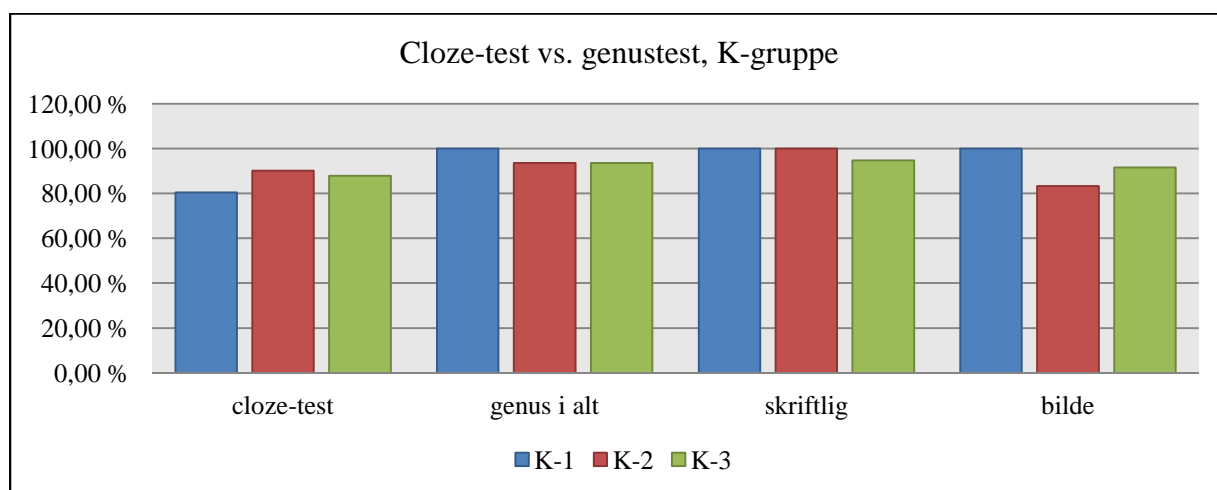


Diagram 4.8. Cloze-test vs. genustestene, K-gruppe

I vurderingen av cloze-testene kom det frem at ingen av informantene i K-gruppen oppnådde 100 % riktige svar i overensstemmelse med min opprinnelige "fasit-person", altså den morsmålsbrukeren i norsk som var bedt om å rette oversettelsen av den tyske teksten som var

grunnlag for cloze-testen. Dette viser at det også finnes variasjon i morsmålsbrugergruppen, når det gjelder språkbruken:

Informant	K-1	K-2	K-3
Cloze-test	80,5 %	90,2 %	87,8 %

Tabell 4.1. Resultater i cloze-testen, K-gruppe

”Fasit-personen” var ikke en av informantene i kontrollgruppen, fordi vedkommende var for mye involvert i utviklingsprosessen av både cloze-testen og genustestene, og i tillegg for godt informert om formålet med oppgaven. Dette kunne ha ført til at vedkommende hadde vært ”for samarbeidsvillig”, og dermed kunne fordreie resultatene i det at vedkommende prøvde å tilpasse svarene i en retning som passer best med formålet med oppgaven.

Når det gjelder genustestene, var det bare informant K-1 som samlet sett oppnådde 100 % riktige svar, mens både informant K-2 og informant K-3 samlet sett hadde 93,5 % riktige svar.

Informant		K-1	K-2	K-3
Genustest	I alt	100 %	93,5 %	93,5 %
	Skriftlig	100 %	100 %	95 %
	Bilde	100 %	83,3 %	91,6 %

Tabell 4.2. Resultater i genustestene, K-gruppe

Som nevnt skyldes resultatene som informant K-2 og informant K-3 oppnådde delvis feiltolkninger av tegningene i bildetesten⁴⁷, men likevel kan vi også her se at det finnes både ustabilitet i genustilordning og variasjon i språkbruk.

4.3. Fremstilling av resultatene - andrespråksinformanter

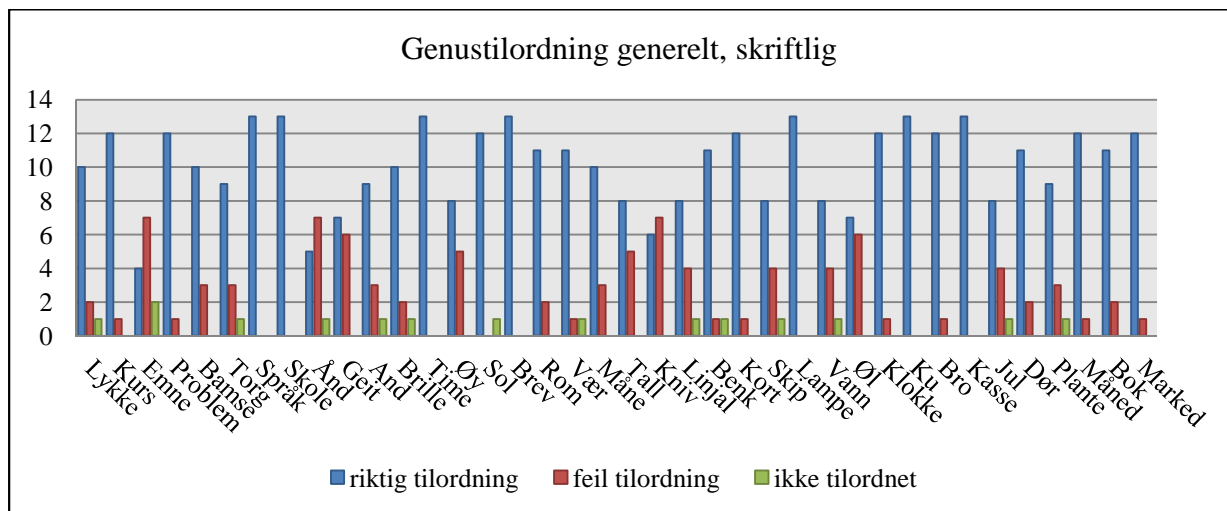
I dette kapitlet skal jeg fremstille og diskutere resultatene i undersøkelsen. Jeg vil først presentere oversiktsresultatene i diagrammer (MG = informanter med genus i morsmål, UG = informanter uten genus i morsmål), og deretter diskuterer jeg resultatene med utgangspunkt i de enkelte punktene jeg satte opp for å kunne svare på hovedforskningsspørsmålet i denne undersøkelsen, nemlig om det finnes et visst systematisk bilde og fellestrekk ved innlæringen av genus i norsk som andrespråk. I tillegg skal jeg drøfte mulige feilkilder både i selve undersøkelsen og i testene som kunne fordreie resultatene. I avsnitt 4.3.6. skal jeg undersøke nærmere mulige årsaker for feiltilordning av genus til substantiver, og diskutere om det er en

⁴⁷ Informantene hadde riktig genus på det substantivet de valgte i stedet, noe som jeg vil diskutere nærmere senere i kapitlet.

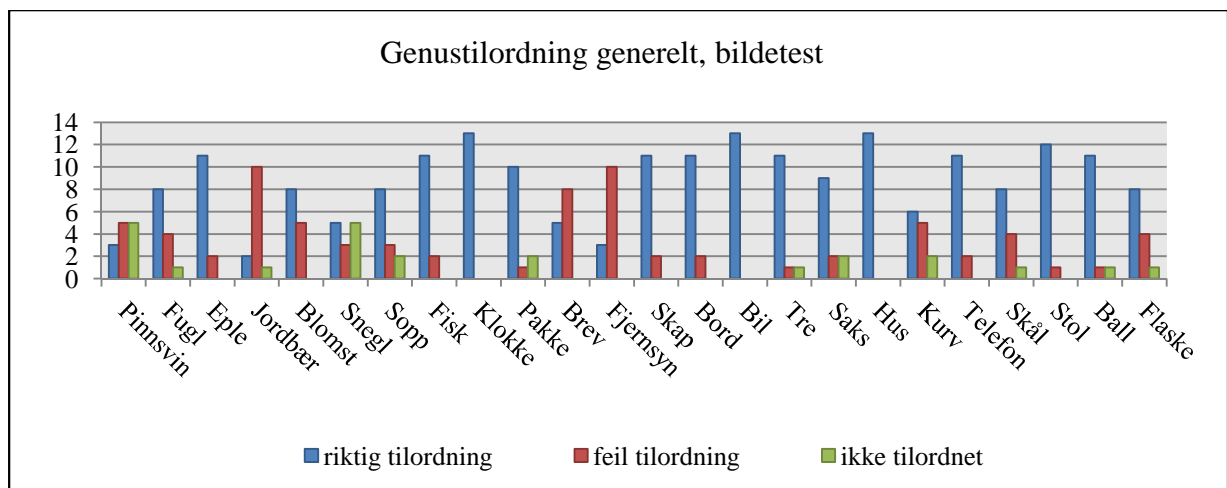
fordel eller ulempe å ha et genuspråk som morsmål ved å gjennomgå resultatene fra informantene med tysk som morsmål. I det siste avsnittet skal jeg nevne mulige forklaringer for resultatene i denne undersøkelsen.

4.3.1. Det generelle tilordningsbildet

Antallet andrespråksinformanter var 13, og i de tilfeller søylen i diagrammene nedenfor når opp til 13 har samtlige informanter tilordnet riktig genus. Riktig genus betyr enten maskulinum eller femininum der dette er valgfritt.



4.9. Generell genustilordning, andrespråksinformanter, skriftlig test



4.10. Generell genustilordning, andrespråksinformanter, bildetest

Den skriftlige testen bestod, som allerede nevnt, av 38 substantiver, både konkrete og abstrakte, og informantene ble bedt om å tilordne et genus til hvert enkelt substantiv. Ved 35 av 38 (92,1 %) ord ble riktig genus tilordnet til substantivet av minst halvparten av

informantene. Ved 7 av 38 tilordnet alle informanter riktig genus til substantivet. Den riktige tilordningen gjelder ikke bare konkrete eller frekvente ord, men også abstrakter. For eksempel ble det riktige genuset tilordnet til ordet *lykke* av 10 av 13 informanter. Dessuten var det ingen ord der genuset ble feil eller ikke tilordnet av samtlige informanter.

De 7 substantivene der genus ble riktig tilordnet til substantivet av samtlige informanter er de følgende: *Språk, skole, time, brev, lampe, ku* og *kasse*. De første tre ordene er frekvent i bruk i klasserommet og under opplæringen og dette er nok en viktig årsak til at genuset ble riktig tilordnet av alle elever. Både *brev* og *kasse* kan etter min mening også regnes som relativt frekvente ord. Ofte må informantene, som er jo innvandrere, ordne en del administrative ting, for eksempel at de registrerer seg hos politiet, søker om et visum eller om fornyelse av visumet, søker om et personnummer osv. Når søknaden om for eksempel visumet er vedtatt eller personnummeret er generert, sendes vedtaket ofte i posten. Vedkommende søkere får da informasjon om at de får *et brev* i posten. Også *kasse* kan regnes som et ord som ofte er i bruk. Selv om det ikke så ofte blir brukt som et enkeltord, men i sammenheng (eller sammensatt) med andre, for eksempel søppelkasse, postkasse osv. Verken *lampe* og *ku* ville jeg regne som ord som blir særlig hyppig brukt i undervisningen. *Lampe* er muligens frekvent når elevene skal beskrive et rom eller leiligheten sin eller huset sitt, noe som kan være en mulighet til å få elevene til å snakke fritt i undervisningen. Ordet *ku* er etter min mening det med lavest frekvens i forhold til de andre. At genuset likevel blir riktig tilordnet til substantivet fra alle informanter ville jeg tyde som at det er en viss fellesassosiasjon blant informantene. Dette kan tyde på at informantene brukte den semantiske distinksjonen *mannlig/kvinnelig*, altså distinksjonen mellom mannlige og kvinnelige husdyr (*ku/okse*). Dessuten er det mulig at distinksjonen *animat/inanimat* spiller inn her.

Kurs, problem, kort, klokke, bro, måned, marked og *sol* er substantiver der genus blir riktig tilordnet av 12 informanter. Også her mener jeg å kunne si at frekvensen er av betydning for at et genus blir riktig tilordnet til et substantiv. Både *kurs, problem* og *klokke* er ord som er ofte i bruk så vel i norskkurs som i det daglige livet, for eksempel i fraser som *Hva er klokka?* At substantivet *marked* fikk tilordnet det riktige genuset fra nesten alle informanter mener jeg har grunnlag i en slags felles kunnskap blant informantene. Feltarbeidet ble gjennomført ved et læringscenter i Haugesund og det finnes et stort handlesenter midt i byen som heter nettopp *Markedet*. Derfor kan man anta at denne betegnelsen har blitt automatisert i informantene. En annen ting som kan spille inn her, er at det ser ut som om det er en fast regel at *steder* og *navn på steder* har nøytralt genus. I kapittel 2 skrev jeg om genustilordning i norsk at ord for steder

har nøytralt genus, etter Trosteruds regel STR 10. Andre substantiver som fikk tilordnet riktig genus fra svært mange informanter er blant annet *brille*, *bamse*, *dør*, *bok*, *rom*, *vær*, *måne*, *tall* og *linjal*. At *vær*, *måne* og *sol* fikk mange riktige tilordninger kan ha årsak i at været er et svært omtalt tema blant nordmenn og i Norge, slik at disse ordene og tilhørende grammatiske kategorier læres fortere og bedre enn andre. Også ord som *dør*, *bok*, *rom*, *tall* og *linjal* kan hevdes å være flittig i bruk innenfor klasserommet og i undervisningen, og *brille* og *bamse* er dagligdagse ord. Substantivene *emne* og *ånd*⁴⁸ er de substantivene som fikk tilordnet korrekt genus fra et lite antall informanter, og det kan ha årsak i at det for det første ikke er veldig frekvente ord, og for det andre at de kan være knyttet til veldig personlige anledninger. *Ånd* for eksempel henger sammen med religion, som *Den hellige ånden* i kristendommen, og er nok veldig personlig. Jeg regner med at andrespråkelever har vanskeligheter med å uttrykke seg på et annet språk enn morsmålet om et slikt emne, og at det derfor også kan være vanskelig å tilordne riktig genus her. I tillegg kan vi si at de informantene som unnlot å tilordne et genus til disse ordene (til sammen 3), kunne ha gjort det mer eller mindre bevisst, og at vi dermed kan snakke om en unngåing. Unngåing, som diskutert i kapittel 2, innebærer at innlæreren mer eller mindre bevisst unngår visse konstruksjoner, fordi disse kan medføre produksjonsproblemer. Dette er et kjent fenomen i andrespråkstilegnelse (se side 110 i dette kapitlet for nærmere diskusjon).

Også i bildetesten var det mye mindre genusfeil enn forventet. Som nevnt bestod testen av 24 tegninger av dyr og gjenstander og ved 19 av disse ble riktig genus tilordnet til substantivene av minst halvparten av informantene. Alle informanter tilordnet riktig genus til tre av disse 24 tegningene: *Klokke*, *bil* og *hus*. Også ved disse ordene er det etter min mening sannsynlig at frekvensen, både i opplæringen og det daglige livet, kan være avgjørende for riktig genustilordning, ettersom dette er høyfrekvente ord. Av særlig interesse er det at alle informanter tilordnet riktig genus til substantivet *klokke* i bildetesten, mens det var en informant som valgte feil genus, nøytrum, i den skriftlige testen. Jeg skal komme tilbake til dette i avsnittet 4.3.4. om genustilordning ved substantivene *klokke* og *brev*.

Bildetesten inkluderte også tegninger av et *pinnsvin* og en *snegl*, som begge fikk få riktige tilordninger. Disse bildene var også de tilfellene der de fleste informantene valgte å ikke tilordne et genus. Dette kan skyldes at informantene var usikre på hvilket genus disse

⁴⁸ Som diskutert i avsnitt 4.2.2.1. hadde også informant K-3 "feil" tilordning av ordet *ånd*, noe som kan tyde på at det kan være talespråket som slår gjennom, siden vedkommende sa under intervjuet at vedkommende snakker en talt variant av nynorsk. Når det gjelder andrespråksinformantene kan vi altså tenke oss at dette går ut på innputt: Det var i alt 4 andrespråksinformanter som tilordnet feminint genus.

substantivene har og derfor valgte enten ingen genus eller maskulint genus⁴⁹, som kan tilordnes til alle substantiver, unntatt de som spesifikt har nøytralt genus. Også her kan vi altså si at informantene muligens unngikk å tilordne et genus, fordi informantene selv identifiserte dette som vanskelig. Tegningen av *jordbæret* fikk bare to riktige tilordninger samlet sett: Det var 10 feiltildordninger fra alle informanter (9 informanter valgte maskulint genus, 1 informant feminint genus, og 1 informant tilordnet ikke noe genus). Jeg tror ikke at det har noe å gjøre med at ordet (eller bildet) ikke er kjent eller frekvent, men at informantene var usikre på hvilket genus ordet har. Siden de fleste vet at det bare er få ord som har nøytralt genus i norsk, og at det er mulig i norsk å tilordne maskulint genus til (så godt som) alle feminine ord, mener jeg at informantene tilordnet maskulint genus, fordi sannsynligheten for at dette genuset er det riktige, statistisk sett er større enn ved feminint eller nøytralt genus.

Det er også av interesse at både tegningen av *fjernsynet* og tegningen av *brevet* fikk få riktige tilordninger i bildetesten, særlig når vi ser at alle informantene tilordnet riktig genus til substantivet *brev* i den skriftlige testen. At det er betydelig færre riktige tilordninger i bildetesten, kan ha to årsaker: Feiltolking av tegningen, i det at informantene så noe annet i bildet enn det som var min intensjon, og at informantene har flere mulige referenter for en og samme tegning. Når det gjelder brevet ble bildet feiltolket av 7 informanter: To informanter skrev *en/ei lommebok*, to andre informanter tolket bildet som *en/ei (hånd)veske*, og fire tolket bildet som *en konvolutt*. Men likevel ble riktig genus tilordnet til det aktuelle substantivet (det de valgte i stedet) av 6 av disse informantene. Bildet av *fjernsynet* har to betegnelser: *Fjernsyn* og *TV*. Ti av 13 informanter tilordnet maskulint genus til substantivet og en av informantene skrev som kommentar ”Hvis vi bruker fjernsyn, skal det bli *et*.” At så mange informanter tolket bildet som en *TV*, har etter min mening grunnlag i at *TV* er et internasjonalt ord og frekvent på tvers av språk i hele verden. Dessuten kan her spille inn at *TV-en* er en gjenstand som er daglig i bruk og daglig i blikkpunktet, og i tillegg kan ”det som gikk på *TV* i går” være et hyppig omtalt tema i klasseromsdiskusjoner. *Fjernsyn* er slik sett et mer gammeldags ord, og jeg burde kanskje ha forventet at informantene kunne komme til å velge *TV* i stedet.

⁴⁹ Dette burde ha vært riktig resultat for *snegl*, men ingen av informantene tilordnet maskulint genus til dette substantivet. Det var to informanter som tilordnet feminint genus, en informant tilordnet nøytralt genus, og 4 informanter tilordnet ikke noe genus.

4.3.2. Genusspråk vs. ikke-genusspråk

Når vi analyserer tilordningsresultater fra informanter med genus i morsmålet (MG) og resultatene for informanter uten genusforskjell i morsmålet (UG), blir det enda tydeligere hvor lite genusfeil som ble gjort i denne undersøkelsen, og dette gjelder begge informantgruppene. Som nevnt var til sammen 13 informanter med i denne undersøkelsen: Av disse har åtte genus i morsmålet og fem har ikke genus i morsmålet. Når søylene i diagrammene 4.11. og 4.12. nedenfor når opp til 8, tilordnet alle MG-informanter riktig genus til disse substantivene. Når søylene i diagrammene 4.13. og 4.14. nedenfor når opp til 5, tilordnet alle UG-informanter riktig genus til disse substantivene.

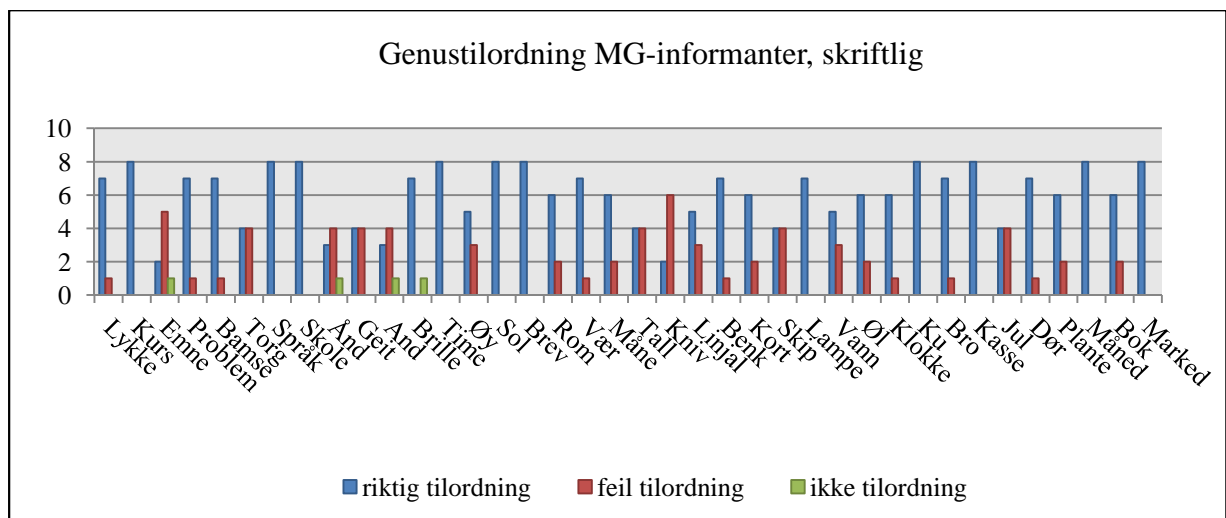


Diagram 4.11. Genustilordning MG-informanter, skriftlig test

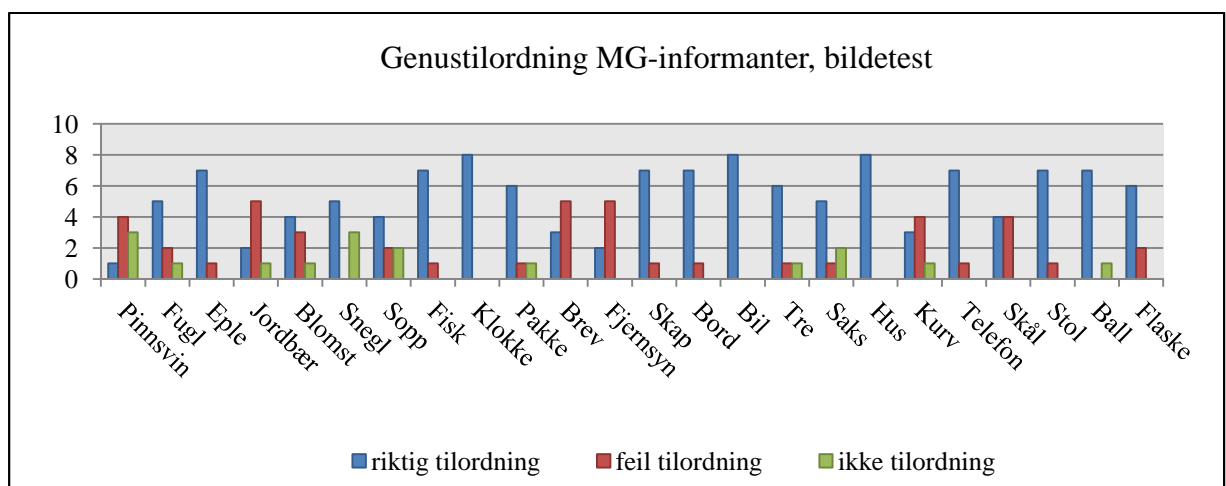


Diagram 4.12. Genustilordning MG-informanter, bildetest

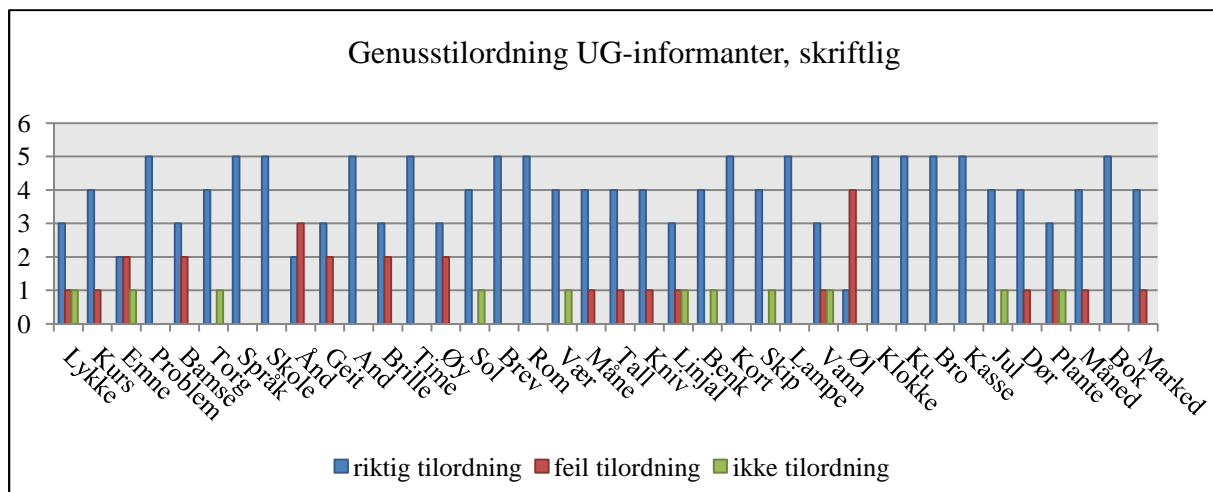


Diagram 4.13. Genustilordning UG-informanter, skriftlig test

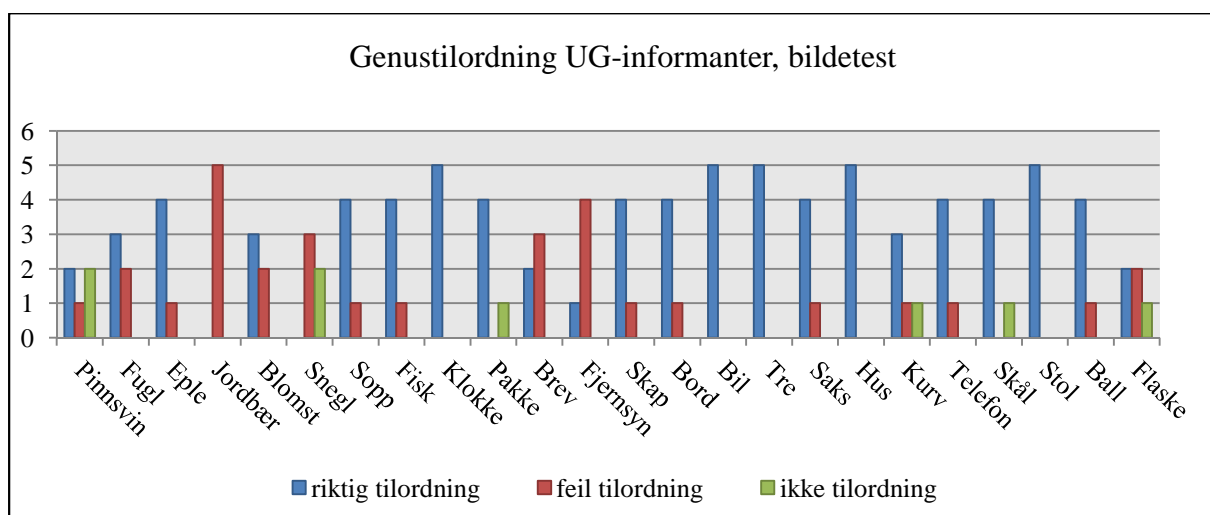


Diagram 4.14. Genustilordning UG-informanter, bildetest

Alle informanter med genusforskjell i morsmålet tilordnet riktig genus til 11 av 38 substantiver i den skriftlige testen. De substantivene som alle informantene i MG-gruppen hadde riktig, var *kurs*, *språk*, *skole*, *time*, *sol*, *brev*, *lampe*, *ku*, *kasse*, *måned* og *marked*. Også her kan vi argumentere for at det sannsynligvis i første rekke er frekvensen som er avgjørende for riktig genustilordning. Både *språk*, *skole*, *time*, *brev* og *kasse* var blant substantivene som fikk tilordnet riktig genus fra alle informanter i den skriftlige testen og er, mener jeg, svært frekvent i bruk. I tillegg kommer ordet *kurs*, men det er heller ikke overraskende, siden også dette substantivet kan regnes som frekvent. Når vi går tilbake til det allmenne tilordningsbildet blant alle informantene, ser vi at substantivet *kurs* fikk tilordnet riktig genus i 92,3 % av tilfellene (12 av 13 informanter). Egentlig kan vi si at *kurs* fikk tilordnet riktig genus av alle informanter: 12 informanter tilordnet nøytralt genus, og en informant tilordnet

maskulint genus (*en kurs* = lei, retning; verdi: valutakurs, aksjekurs), men siden alle informanter i K-gruppen tilordnet nøytralt genus til substantivet *kurs*, slår dette (muligens noe urettmessig) ut som feiltilordning. Når det gjelder UG-gruppen, var det 14 av 38 substantiver som ble tilordnet riktig genus av alle informantene. Disse ordene var *problem, språk, skole, and, time, brev, rom, kort, lampe, klokke, ku, bro, kasse* og *bok*. Her ser vi at også mange av disse substantivene er blant de som generelt fikk mange riktige genustilordninger, men i tillegg kommer ordene *problem, rom* og *bok*. Også disse kan regnes som frekvente i opplæringen.

Noe som er interessant er at en del ord der alle eller flesteparten av informantene i UG-gruppen tilordnet riktig genus, fikk færre riktige genustilordninger fra informantene i MG-gruppen. Blant disse substantivene er *torg, and, tall, kniv, skip* og *jul*. Her kan jeg tenke meg at det er morsmålet som påvirker genustilordningen. For eksempel tilordnet informant nederlandsk maskulint genus til både *torg* og *tall*. De tilsvarende substantivene *markt* (*torg*) og *getal* (*tall*) har felleskjønn i nederlandsk. Samme informant tilordnet nøytralt genus til substantivet *jul*. I nederlandsk har vi to betegnelser for jul: *Kerst* som har fellesgenus og *kestfeest* som har nøytralt genus. Informant russisk tilordnet maskulint genus til ordet *skip*, som har maskulint genus i russisk. En av informantene med tysk som morsmål tilordnet maskulint genus til substantivene *torg*, og nøytralt genus til substantivene *kniv* og *jul*. I tysk har *Markt* (*torg*) maskulint genus, og både *Messer* (*kniv*) og *Weihnachten* (*jul*) har nøytralt genus. Når det gjelder de to tyske informantene, skal jeg komme nærmere tilbake til dette i avsnittet om genustilordning i norsk når tysk er morsmål (avsnitt 4.4.6.).

I bildetesten tilordnet alle MG-informanter riktig genus til 3 av 24 substantiver, *klokke, bil* og *hus*. UG-informantene tilordnet riktig genus til 5 av 24 substantiver, *klokke, bil, tre, hus* og *stol*. I denne sammenlikningen ser vi noe nytt: Ingen av UG-informantene tilordnet riktig genus til både *snegl* og *jordbær*. Alle 5 UG-informantene tilordnet feil genus til substantivet *jordbær*, og 3 UG-informanter tilordnet feil genus til ordet *snegl*, 2 UG-informanter valgte å ikke tilordne et genus til dette ordet. Dette kan vi regne som unngåing, siden vi kan tenke oss at det er vanskelig for informantene å tilordne et genus her.

Det som er felles for informanter fra begge gruppene, er at det i alt er færre genusfeil enn forventet. I den skriftlige testen ble riktig genus tilordnet til 36 av 38 substantiver (94,7 %) av 3 eller mer informanter i UG-gruppen (i alt 5 informanter) og til 33 av 38 substantiver (86,8 %) av 4 eller mer informanter i MG-gruppen (i alt 8 informanter). Likevel finnes det en del

forskjell mellom de to gruppene. For det første er det mer genusfeil blant informantene med genusforskjell i morsmålet: Her var det 68,4 % feiltilordninger fra en eller flere informanter med genusforskjell i morsmålet, mens det var 47,3 % feiltilordninger fra en eller flere informanter uten genus i morsmålet. For det andre valgte flere UG-informanter å ikke tilordne et genus til et substantiv (11/38) enn blant MG-informantene (4/38). Når det gjelder bildetesten er det påfallende at det er nesten like mange genusfeil blant informantene med (17/24) og uten genusforskjell i morsmålet (19/24). Det som utgjør en forskjell mellom de to informantgruppene, er at det var flere ikke-tilordninger av genus i MG-gruppen (11/24) enn i UG-gruppen (6/24). Dette kan etter min mening ha årsak i at UG-informantene er mindre påvirket fra tidligere kunnskaper i det at de ikke har genuskategorien fra før og derfor bare tar en sjanse. Når de slik bare ”prøver seg” tenker de kanskje litt mindre på hvilket genus som kan være det riktige.

4.3.3. Bruk av feminint genus

I dette avsnittet skal jeg undersøke om og i hvilken grad informantene forenkler det norske genussystemet ved å unngå det feminine genuset. 21 av de til sammen 62 substantivene⁵⁰ i genustesten har valgfritt genus, maskulinum eller femininum. Det er bare ett av substantivene som kan regnes å være semantisk feminint, nemlig *ku* som er et kvinnelig dyr. I den skriftlige testen var 15 ord med valgfritt genus, og i bildetesten var 6 ord med valgfritt genus.

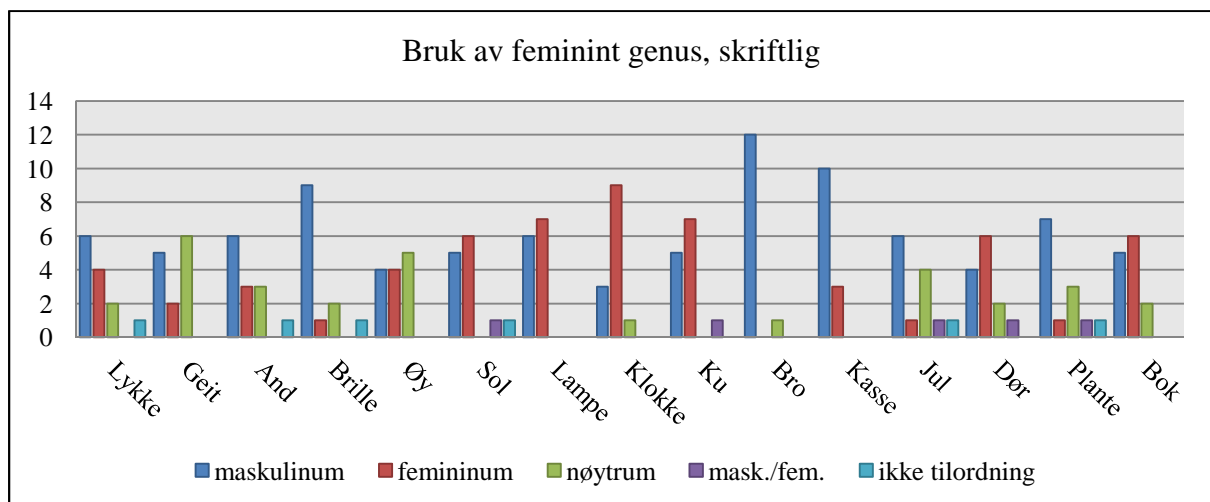


Diagram 4.15. Bruk av feminint genus, skriftlig test

⁵⁰ Det er ikke 62 ulike substantiver, for to av substantivene er de samme i den skriftlige testen og i bildetesten. Jeg vil likevel behandle dem som ulike, siden mange tilordnet ulikt genus til *klokke* og *brev* i de to testene.

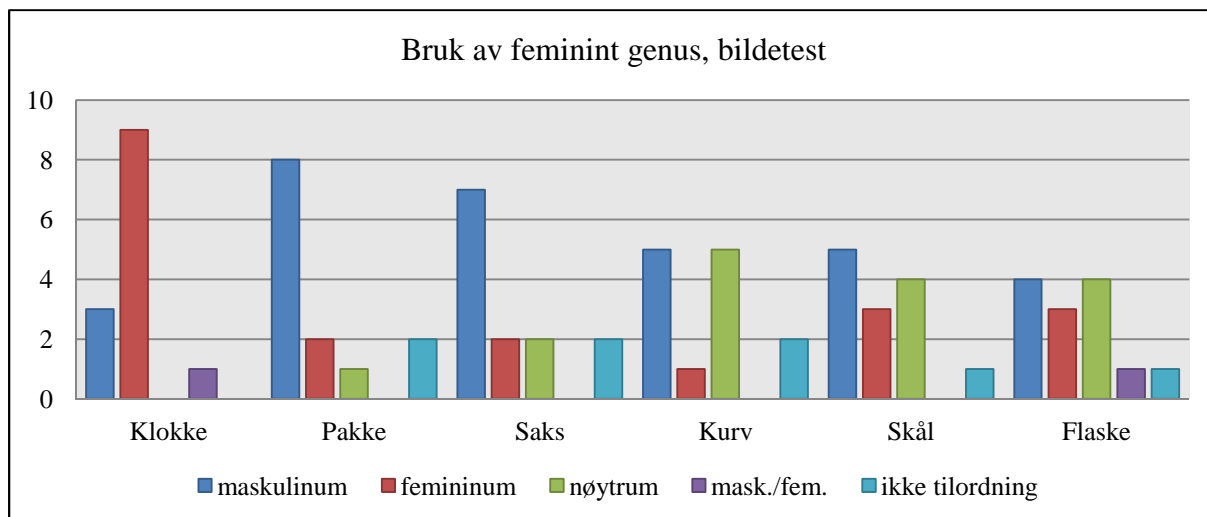


Diagram 4.16. Bruk av feminint genus, bildetest

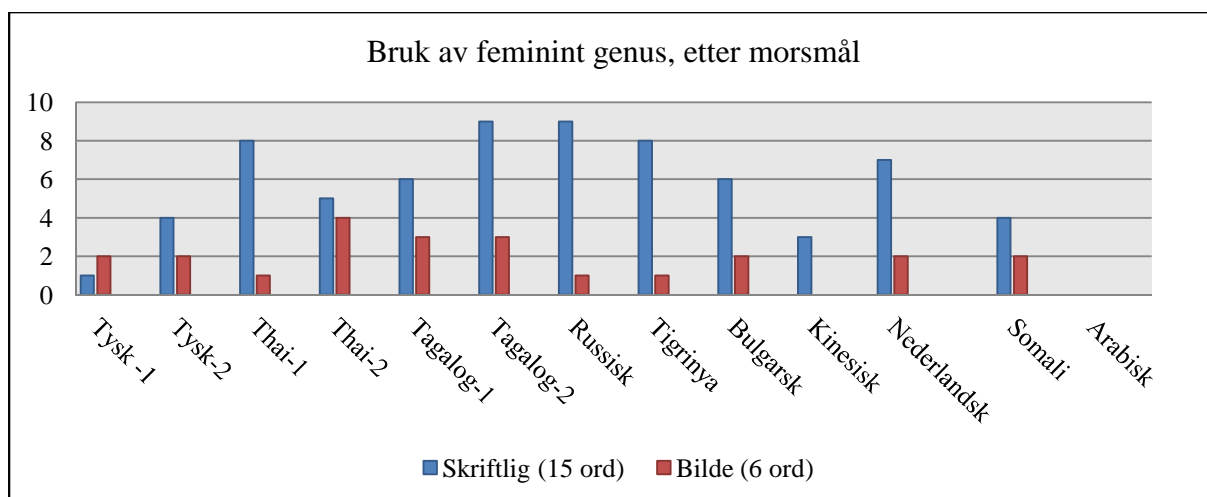


Diagram 4.17. Bruk av feminint genus, etter morsmål

Overordnet kan vi se i oversiktsresultatet at feminint genus blir brukt, men det er veldig stor forskjell på hvilke ord som tilordnes femininum fra de ulike informantene. Ved noen substantiver med valgfritt maskulinum eller femininum ble nøytralt genus (og dermed feil genus) tilordnet fra flere informanter enn feminint genus, blant disse er *geit*, *øy* og *jul* i den skriftlige resten og *kurv*, *skål* og *flaske* i bildetesten. I tillegg er det relativt mange ord der noen av informantene valgte å ikke tilordne et genus, 6 av 15 i den skriftlige testen og 5 av 6 i bildetesten. En del informanter skrev både den ubestemte maskuline og den ubestemte feminine artikkelen foran enkelte substantiver, blant annet *sol*, *ku*, *jul* og *dør* i den skriftlige testen og *klokke* og *flaske* i bildetesten. Dette er gjengitt som maskulin/feminin tilordning i diagrammene om bruk av feminint genus i den skriftlige testen og i bildetesten.

I den skriftlige testen ble maskulint heller enn feminint genus tilordnet til 8 av 15 substantiver: *Lykke, geit, and, brille, bro, kasse, jul* og *plante*. Jeg kan tenke meg at informantene heller valgte å tilordne maskulint genus til ordene når de var usikre på genustilordningen. De fleste maskuline tilordninger fikk substantivet *bro*: 12 av 13 informanter valgte å tilordne maskulint genus. Ved 6 av 15 substantiver var det feminint heller enn maskulint genus som ble tilordnet: *Sol, lampe, klokke, ku, dør* og *bok*. At disse substantivene fikk så mange feminine genustilordninger, mener jeg kan ha sammenheng med (den muntlige) språkbruken av morsmålsbrukere i norsk. Det er mange som heller bruker *sola, lampen, klokka, døra* og *boka*, enn å etterstille den maskuline artikkelen *en* i muntlig norsk, og jeg personlig kjenner ingen (innfødte) nordmenn som velger maskulint genus på substantiver som *sol* eller *klokke* i muntlige samtaler. K-gruppen bekrefter delvis denne antakelsen: To av tre informanter i denne gruppen tilordnet heller feminint enn maskulint genus til ord som *klokke, sol* og *bok*. At ordet *ku* fikk mange feminine tilordninger, har sannsynligvis grunnlag i det at ordet semantisk er feminint.

Substantivet *klokke* ble oftest tilordnet feminint genus. I hver av testene tilordnet 9 informanter feminint genus til dette substantivet. Alle de andre valgfrie substantivene i bildetesten (*pakke, saks, kurv, skål* og *flaske*) fikk oftere tilordnet maskulint genus enn feminint genus. I tillegg er det interessant at substantivene *kurv, skål* og *flaske* oftere ble tilordnet nøytralt genus enn feminint genus.

Når vi tar hvert morsmål for seg, er tilordningsbildet litt annerledes og litt mer variert. Mens for eksempel informantene tagalog-1 og tagalog-2 samlet sett tilordnet feminint genus til 15 av 21 ord (71,4 %), tilordnet informant kinesisk femininum til bare 3 av 21 ord (14,2 %). Også informant tigrinya tilordnet feminint genus til 9 av 21 ord (42,8 %), mens maskulint genus ble tilordnet til 5 av 21 ord (23,8 %)⁵¹. Tre informanter brukte feminint og maskulint genus om hverandre og relativt jevnt; informantene bulgarsk (m: 9/21, f: 8/21), nederlandsk (m: 10/21, f: 7/21) og somali (m: 8/21, f: 6/21) tilordnet feminint genus til substantivene nesten like mange ganger som maskulint genus. Informantene med tysk og thai som morsmål tilordnet hovedsakelig maskulint genus til substantivene; de som har tysk som morsmål tilordnet for eksempel maskulint genus til 17 av 21 ord, samlet sett (mot 8 av 21 ord med feminine tilordninger). Delvis skrev informantene både *en* og *ei* foran substantivene, særlig

⁵¹ Grunnen til at antall substantiver ikke utgjør 100 % er at substantivene (i dette tilfellet 7 substantiver) enten fikk tilordnet feil genus (nøytrum) eller at det ikke ble tilordnet et genus til substantivet.

informant russisk som tilordnet begge genus til 5 av 15 ord i den skriftlige testen. Informant arabisk tilordnet ikke feminint genus til substantivene i det hele tatt.

Det er også av interesse at informantene med samme morsmål delvis landet på ulike genus på samme substantiv. Både for tysk, thai og tagalog var det to informanter, og i alle disse morsmålsgruppene finnes det eksempler på ulikt genus på ett og samme ord. For eksempel bestemte de to tyske informantene seg for ulikt genus blant annet ved ordene *lykke* (m/f), *sol* (m/f), *klokke* (m/f), *jul* (m/n) og *dør* (f/n). Informantene thai-1 og thai-2 valgte ulik genus blant annet ved ordene *and* (m/f), *kasse* (m/f) og *pakke* (m/f), og informantene med tagalog som morsmål valgte ulikt genus blant annet ved ordene *jul* (m/f), *dør* (m/f) og *bok* (m/f).

4.3.4. Genustilordning til *klokke* og *brev*

Begge genustestene omfattet substantivene *klokke* og *brev*. Som nevnt var det planlagt å undersøke om det eventuelt finnes ustabilitet i genustilordningen, når informantene skal tilordne et genus til ett og samme ord i skriftlig form og i bildeform.

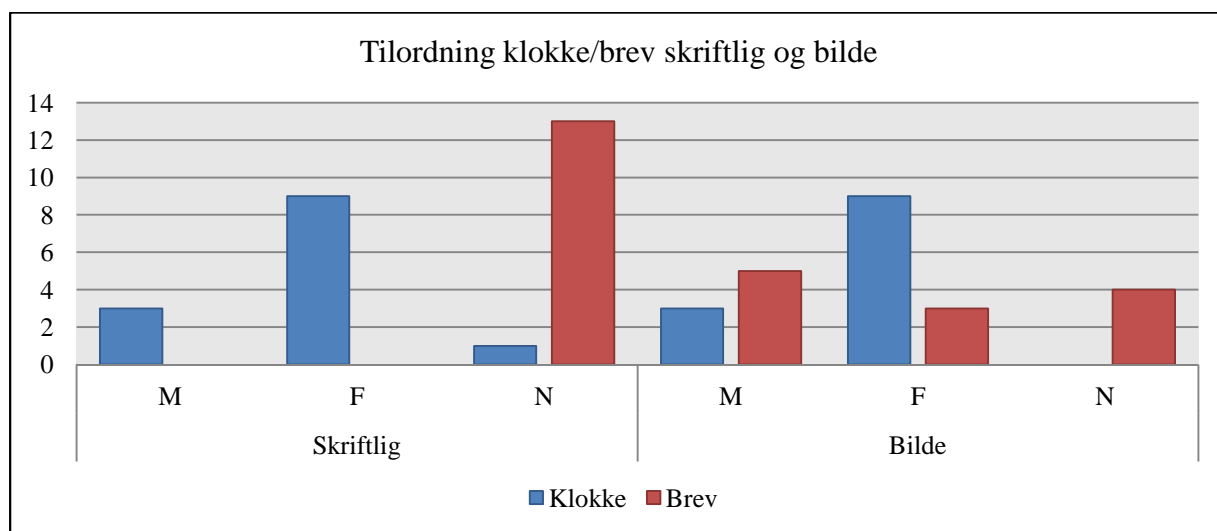


Diagram 4.18. Tilordning *klokke* og *brev*, skriftlig test og bildetest

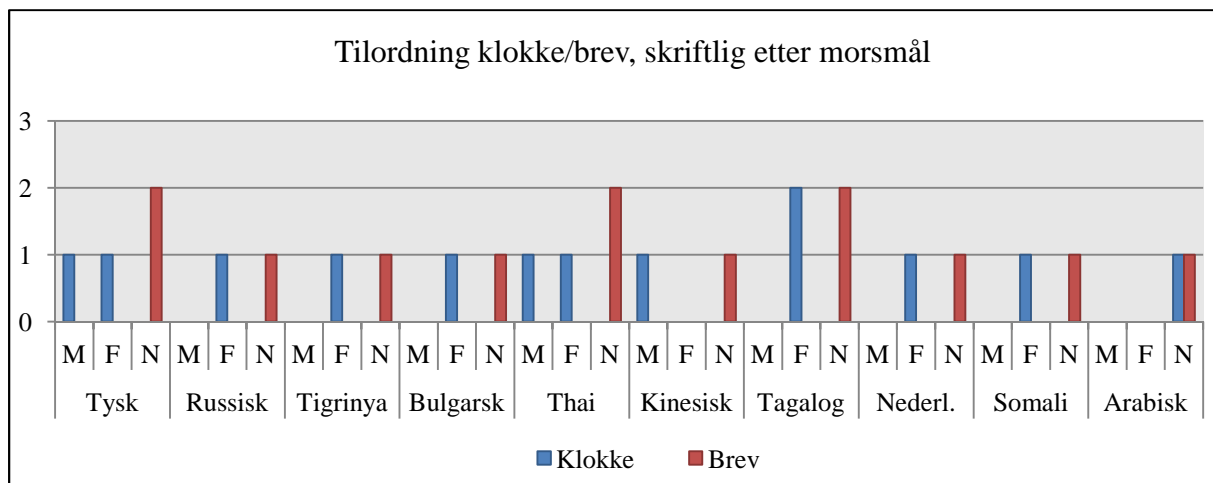
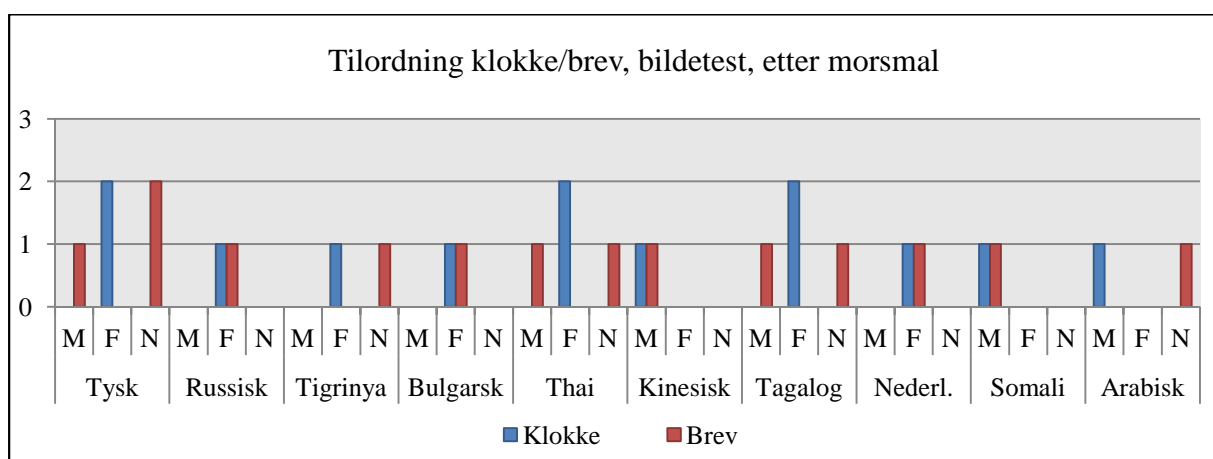


Diagram 4.19. Tilordning klokke og brev, skriftlig test, etter morsmål



4.20. Tilordning klokke og brev, bildetest, etter morsmål

Som vi kan se i oversiktsresultatene ble riktig genus tilordnet til substantivet *klokke* fra 12 av 13 informanter, dvs. i 92,3 %, i den skriftlige testen, selv om ikke alle tilordnet det samme genuset til substantivet: Tre informanter tilordnet maskulint genus, 9 informanter tilordnet feminint genus. Når det gjelder substantivet *brev* var riktig genus tilordnet fra alle informanter i den skriftlige testen. I bildetesten er forholdene ved substantivet *klokke* nesten de samme som i den skriftlige testen: Denne gangen tilordnet alle informanter riktig (eller tillatt) genus, men heller ikke her valgte alle informanter det samme genuset. Igjen tilordnet tre informanter maskulint genus, mens de resterende 10 informanter tilordnet feminint genus. Substantivet *brev* derimot fikk mange feiltildninger i bildetesten: 6 informanter tilordnet maskulint genus, 3 feminint genus og bare 4 nøytralt genus. Som nevnt skyldes dette hovedsakelig feiltolkninger av selve tegningen av brevet. Det kunne ha vært en grunn å vurdere å ta denne delen ut av undersøkelsen, fordi tegningen av *brevet* (eller det som for "fasit-personen" og meg avbildet et brev) var ikke vellykket. Men det som gjorde at jeg ville inkludere denne

delen likevel, var at mange informanter likevel tilordnet riktig genus til det de faktisk så i tegningene. For eksempel tolket tre informanter tegningen som *konvolutt* og alle tre tilordnet maskulint genus. To informanter tolket tegningen som (*hånd*)*veske* og disse informantene tilordnet riktig genus: En informant tilordnet maskulint genus, den andre tilordnet feminint genus. En informant tolket tegningen som *lommebok* og tilordnet feminint genus.

Når vi undersøker de enkelte informantene nærmere, er det også her påfallende at informantene delvis valgte ulikt genus i bildetesten og i den skriftlige testen, også dette på tvers av morsmålene. For eksempel valgte informant arabisk å tilordne nøytralt genus til både *klokke* og *brev* i den skriftlige testen, mens vedkommende tilordnet maskulint genus til *klokke* og nøytralt genus til *brev* i bildetesten. Informant somali tilordnet feminint genus til *klokke* i den skriftlige testen, mens vedkommende tilordnet maskulint genus til det samme ordet i bildetesten. Informantene tysk-1 og tysk-2 valgte ulikt genus i samme type test: Substantivet *klokke* fikk tilordnet maskulint genus en gang og feminint genus en gang i den skriftlige testen, mens begge informanter tilordnet feminint genus i bildetesten. Begge informanter tilordnet nøytralt genus til ordet *brev* i den skriftlige testen, mens en informant valgte maskulint og den andre informanten valgte nøytralt genus i bildetesten. Det samme ustabile bildet ser vi blant informantene med thai som morsmål: Informant thai-1 tilordnet feminint genus til ordet *klokke* i den skriftlige testen, og skrev *ei/en klokke* i bildetesten. Informant thai-2 tilordnet maskulint genus til ordet *klokke* i den skriftlige testen og feminint genus i bildetesten. Begge informanter tilordnet nøytralt genus til ordet *brev* i den skriftlige testen, mens informant thai-1 tolket tegningen som *en konvolutt* og tilordnet maskulint genus.

4.3.5. Cloze-test vs. genustest

I dette avsnittet skal jeg undersøke om ”genuskunnskaper” kan knyttes til allmenn språkkunnskap i norsk. For å kunne svare på dette spørsmålet, er vurderingen av testresultatene delt i to: I første omgang ble resultatene av cloze-testen og de to genustestene analysert hver for seg og sett i kontrast med hverandre, dvs. cloze-test mot genustester. I andre omgang betraktes også resultatene av den skriftlige genustesten og bildetesten hver for seg, og i kontrast til cloze-testen.

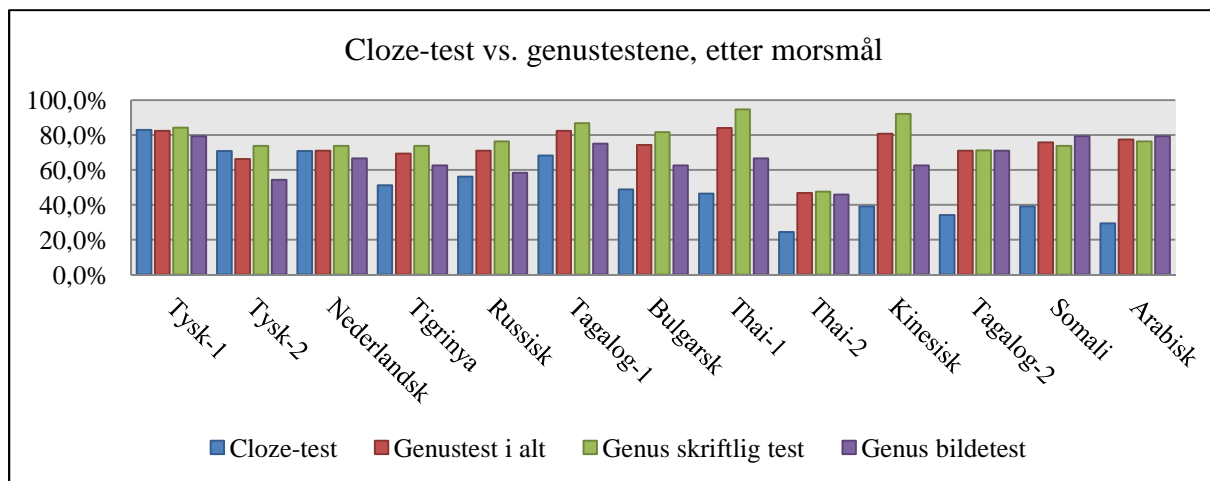


Diagram 4.21. Cloze-test vs. genustestene, etter morsmål

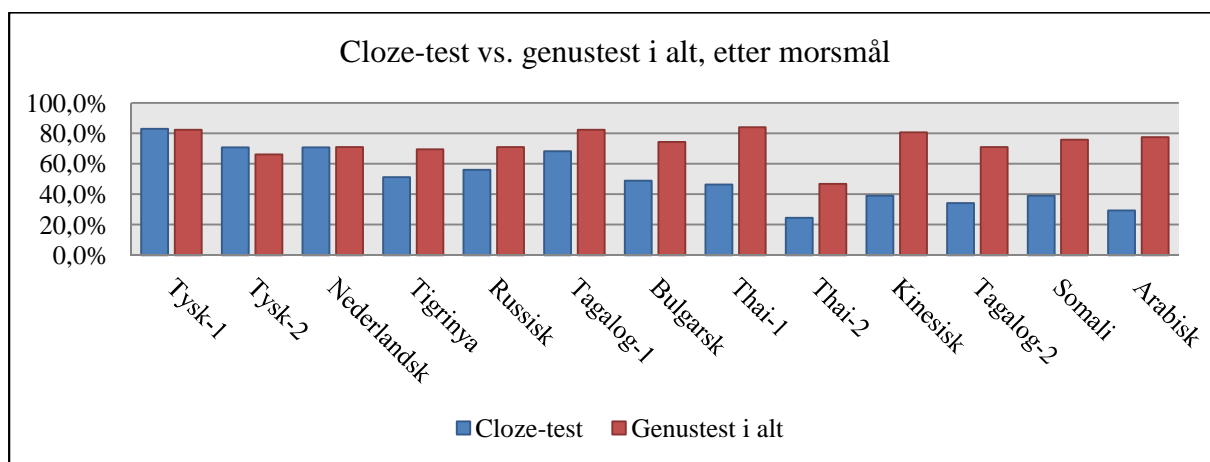


Diagram 4.22. Cloze-test vs. genustest i alt, etter morsmål

Som nevnt tidligere er det få genusfeil i denne undersøkelsen, men samtidig er det tildels stor forskjell mellom informantene. For eksempel hadde noen informanter nesten like gode resultater både i cloze-testen og genustestene under ett, og også når vi betrakter den skriftlige genustesten og bildetesten hver for seg. I motsetning til dette var det delvis veldig stor forskjell mellom resultatene i cloze-testen og genustestene (både samlet, og skriftlig og bildetest hver for seg) hos andre informanter. Informant tysk-1 og informant nederlandsk hadde nesten like gode resultater:

Resultatene		Morsmål	
		Tysk-1	Nederlandsk
Cloze-test		82,9 %	70,7 %
Genustest	I alt	82,3 %	71,0 %
	Skriftlig	84,2 %	73,7 %
	Bilde	79,2 %	66,6 %

Tabell 4.3. Resultatene tysk-1/nederlandsk

Som vi ser hadde disse to informantene henholdsvis rundt 80 % og 70 % riktige svar i begge hovedtester i denne undersøkelsen. Informant tysk-2, informant tigrinya og informant russisk hadde ikke like gode resultater i de to testene, men forskjellen mellom resultatene i de to hovedtestene (dvs. cloze-testen og genustesten) var ikke så store som hos andre informanter:

Resultatene		Morsmål			
		Tysk-2	Tigrinya	Russisk	Tagalog-1
Cloze-test		70,7 %	51,2 %	56,1 %	68,3 %
Genustest	I alt	66,1 %	69,4 %	71 %	82,3 %
	Skriftlig	73,7 %	73,7 %	76,3 %	86,4 %
	Bilde	54,2 %	62,5 %	58,3 %	75 %

Tabell 4.4. Resultatene tysk-2/tigrinya/russisk/tagalog-1

Informant tysk-2 oppnådde i sammenlikning bare 54,2 % i bildetesten, fordi vedkommende informant unnlot å tilordne genus til 6 av 24 substantiver i bildetesten, noe som slår ut som feiltildordninger. Det samme gjelder informant russisk som unnlot å tilordne genus til to substantiver. Av interesse er også at informant tysk-2 er den eneste informanten som hadde prosentvis færre riktige svar i genustestene, sett under ett, enn i cloze-testen. Informantene tysk-1 og nederlandsk hadde som nevnt nesten like gode resultater i cloze-testen og genustesten sett under ett. Som vi ser i tabellene 4.4 ovenfor og 4.5 nedenfor oppnådde alle andre informanter betydelig bedre resultater i genustestene enn i cloze-testen:

Resultater		Morsmål					
		Bulgarsk	Thai-1/2	Kinesisk	Tagalog-2	Somali	Arabisk
Cloze-test		48,8 %	46,3 % /24,4 %	39 %	34,1 %	39 %	29,3 %
Genustest	I alt	74,2 %	83,9 % /46,8 %	80,6 %	71,0 %	75,8 %	77,4 %
	Skriftlig	81,6 %	94,7 % /47,7 %	92,1 %	71,1 %	73,7 %	76,3 %
	Bilde	62,5 %	66,6 % /45,8 %	62,5 %	70,9 %	79,2 %	79,2 %

Tabell 4.5. Resultatene bulgarsk/thai-1+2/kinesisk/tagalog-2/somali/arabisk

For eksempel ser vi at informant thai-1 bare hadde 46,3 % riktige svar i cloze-testen, mens vedkommende informant hadde til sammen 83,9 % riktige svar i genustestene og hele 94,7 % i den skriftlige genustesten. Dette betyr at denne informanten tilordnet genus feil til bare to substantiver, og dermed hadde det høyeste antall riktige svar av samtlige informanter i den skriftlige genustesten. Omtrent like (gode) resultater ble oppnådd av informant kinesisk, med til sammen 80,6 % riktige svar i genustestene og 92,1 % i den skriftlige testen (mot 39 % riktige svar i cloze-testen). At det bare er 62,5 % riktige svar i bildetesten skyldes i stor grad feiltolkninger av bildene. Informant thai-2 hadde færrest riktige svar i alle tester, men likevel har denne informanten betydelig bedre resultater i genustesten enn i cloze-testen. En ting som er påfallende, er i tillegg at fire av disse informantene, informant thai-2, informant tagalog-2, informant arabisk og informant somali, har omtrent like gode resultater i genustestene sett under ett så vel som i den skriftlige testen og bildetesten sett hver for seg.

Etter disse resultatene ser det altså ikke ut som om ferdigheter i genustilordningen generelt kan knyttes direkte til allmenne språkferdigheter. Ti av 13 informanter oppnådde bedre resultater i genustestene enn i cloze-testen, to av 13 oppnådde omtrent like gode score i cloze-testen som i genustestene, mens kun en informant hadde dårligere score i genustestene enn i cloze-testen. I kapittel 2.4.4. nevnte jeg at norsklærer anbefalte å pugge riktig genus på substantivene, og etter analysen av resultatene i cloze-testen og genustestene, har vi grunn til å hevde at det er mulig å pugge seg til kunnskap om riktig genus på substantivet, mens dette ikke er mulig med cloze-testen. For her dreier det seg om riktig bruk av preposisjoner og

kvantorer osv., og det krever språkbeherskelse på et helt annet plan enn det å skulle pugge seg til riktig genus.

4.3.6. Genustilordning i norsk når tysk er morsmålet

I dette avsnittet skal jeg diskutere mulige svar på hvorfor det tilordnes feil genus til substantiver, om det er en fordel å ha et genussystem i morsmålet, og spesielt et morsmål med et liknende genussystem som i norsk. Som et grunnlag for dette, skal jeg ta for meg substantiver der feil genus ble tilordnet fra de to informantene med tysk som morsmål. Grunnen for dette valget er at tysk, som nevnt, også er mitt morsmål. Det å være morsmålsbruker i tysk gjør meg selvfølgelig ikke til en kompetent lingvist i tysk, men jeg vil utnytte min kompetanse som morsmålstaler i tysk og andrespråkstilegner av norsk. Denne parallellkompetansen har jeg ikke for noen av de andre morsmålene som er representert i informantgruppen.

Som nevnt har tysk tre genus, maskulinum, femininum og nøytrum, og tilordning av genus fungerer på liknende måte som i norsk. Men det er, i motsetning til norsk, ikke mulig å tilordne maskulint genus til feminine ord, for eksempel kan det aldri hete **der Frau* (maskulinum) i stedet for *die Frau* (femininum). Mange andre utlendinger sier at det må være lett å lære seg norsk når man har et morsmål som tysk, engelsk eller nederlandsk. Når det gjelder for eksempel ordforrådet og uttalen, er det sikkert en fordel å lære seg et språk som er nært beslektet med ens eget morsmål, men ut fra egne erfaringer vil jeg påstå at det slett ikke er lett når det gjelder de grammatiske kategoriene.

De to tyske informantene tilordnet feil genus til følgende substantiver: *emne* (2)⁵², *torg*, *ånd*, *geit*, *and*, *rom*, *tall*, *kniv*, *linjal*, *benk*, *skip*, *jul*, *dør*, *bok* (2), *pinnsvin*, *jordbær* (2), *fisk*, *brev*, *fjernsyn*, *telefon*, *skål* og *stol*. Det var enten maskulint eller nøytralt genus som ble feiltilordnet:

*Genus	*Maskulinum	*Nøytrum
Substantiver	emne (2), torg, rom, tall, skip, pinnsvin, jordbær (2), brev, fjernsyn	ånd, geit, and, kniv, linjal, benk, jul, dør, bok (2), fisk, telefon, skål, stol

Tabell 4.6. Feiltilordnet genus, informantene tysk-1 og tysk-2

⁵² Tallet i parentes betyr at begge informanter tilordnet feil genus til det aktuelle substantivet. Når det ikke står noe tall i parentes, ble dette tilordnet bare av en informant.

*Genus	*Maskulinum	*Nøytrum
Skriftlig test	emne (2), torg, rom, tall, skip,	ånd, geit, and, kniv, linjal, benk, jul, dør, bok (2)
Bildetest	pinnsvin, jordbær (2), brev, fjernsyn	fisk, telefon, skål, stol

Tabell 4.7. Feiltilordnet genus, skriftlig test og bildetest, informantene tysk-1 og tysk-2

Ved to substantiver skyldes feiltilordning av genus en feiltolking av tegningene. Disse substantivene er *brev* som ble feiltolket som *en konvolutt*, og *fjernsyn*, der tegningen som nevnt har to mulige betegnelser, nemlig *et fjernsyn* og *en TV*. Likevel er det også en mulig forklaring at det har skjedd en overføring fra morsmålet i begge tilfeller. Substantivet *brev* (der Brief) har maskulint genus i tysk, og *fjernsyn* har ikke bare to betegnelser, men også to mulige referenter i tysk. Den ene referenten er apparatet, *der Fernseher/der Fernsehapparat*, som har maskulint genus, og den andre referenten er beskjeftigelsen, *das Fernsehen*, som har nøytralt genus. Også ved flere av de andre substantivene mener jeg at feiltilordningen av genus til substantivene kan skyldes påvirkning fra morsmålet. Blant substantivene der informantene tilordnet feil maskulint genus har både *torg* (der Markt), *rom* (der Raum) og *pinnsvin* (der Igel) maskulint genus i tysk, *jordbær* (die Erdbeere) og *tall* (die Zahl) har feminint genus. Det som er av interesse her er at begge informantene tilordnet riktig genus til substantivet *marked*, mens *torg* fikk tilordnet feil genus. Begge ordene har den samme betydningen i tysk, *der Markt*, som har maskulint genus. Blant substantivene som fikk feiltilordnet nøytralt genus, er det mange som har nøytralt genus i tysk: *Kniv* (das Messer), *linjal* (das Lineal), *jul* (das Weihnachten eller das Weihnachtsfest), *bok* (das Buch) og *telefon* (das Telefon). Av egen erfaring kan jeg si at det ofte har vært vanskelig å tilordne riktig genus til ord som er like eller nesten like i tysk og norsk når det gjelder ortografien, men har ulikt genus. For meg er det for eksempel vanskelig å bruke riktig genus på ordene som *kurs*, *rom* og *arbeid*, i hvert fall i muntlig kommunikasjon. Både *kurs* og *rom* (der Kurs, der Raum) har maskulint genus i tysk, *arbeid* har i dag feminint genus i (høy)tysk⁵³ (die Arbeit)⁵⁴.

Hvorfor de to tyske informantene tilordnet feil genus til resten av de feiltilordnede substantivene, er vanskeligere å vurdere. Jeg ser ingen åpenbar grunn i morsmålet som kan

⁵³ I seinmiddelalderen kom mange nedertyske lånord inn i det norske språket og fortrenget gamle norrøne ord. Ett av disse nye ord var ordet *arbeid* (n) som erstattet ordet *vinna* som betydde 'å arbeide'. (Almenningen, Roksvold, Sandøy & Vikør 2002: 19). Jeg kan dessverre ikke si om ordet *Arbeit* (fremdeles) har nøytralt genus i dagens nedertysk.

⁵⁴ Et beslektet fenomen er så kalte "falske venner", som for eksempel norsk *offensiv* (kraftfull, dynamisk) i motsetning til engelsk *offensive* (frastøtende).

være årsak til feiltildordninger, tvert i mot: Det er mange substantiver som har likt genus i tysk og norsk. For eksempel har *emne* (das Thema) og *skip* (das Schiff) nøytralt genus i begge språk, *ånd* (der Geist), *fisk* (der Fisch) og *stol* (der Stuhl) har maskulint genus i norsk og tysk. Noe som er påfallende, er at de to tyske informantene tilordnet maskulint genus til substantiver som har nøytralt genus i både norsk og tysk, for eksempel *emne* og *skip*. Omvendt tilordnet informantene nøytralt genus til substantiver som har maskulint genus i både norsk og tysk: *Ånd*, *fisk* og *stol*. Dessuten ble nøytralt genus tilordnet til substantiver som har valgfritt genus maskulinum/femininum i norsk og feminint genus i tysk: *Geit* (Ziege), *and* (Ente), *dør* (Tür), og *skål* (Schale/Schüssel). Også substantivet *benk* (Bank, f.eks. kirkebenk) fikk tilordnet nøytralt genus, og har feminint genus i tysk. I alt er det altså hovedsakelig nøytralt genus som ble tilordnet, hvis det var feiltildordning. Når det gjelder ordene som betegner henholdsvis arter og dyr, kan hyponymi spille en rolle i genustildordningen: *Tier* (dyr) som er overordnet alle ikke-menneskelige vesener har nøytralt genus i tysk. Det er altså mulig at de to tyske informantene heller tenkte på det overordnede ord enn på selve dyret, når de tilordnet genus til de aktuelle substantivene. Dette kan tyde på at det er noe annet enn formelle eller semantiske regler eller morsmålet som påvirker genusinnlæringen her.

4.3.7. Mulige feilkilder i testene

De overraskende gode resultatene i genustesten kan være påvirket av faktorer som kan fordreie resultatene av denne undersøkelsen, det vil si at de fører til bedre resultater enn det forventes i mer reelle sammenhenger. Disse faktorene skal jeg omtale som feilkilder i dette avsnittet. Feilkildene kan ligge både i informanten, i testene, i omstendighetene der undersøkelsen ble gjennomført og i forskeren selv. Jeg skal prøve å peke på noen feilkilder i dette avsnittet.

Noen feilkilder som ligger i genustesten selv, er for det første at det bare var en enkelt ferdighet som ble testet, og for det andre at det delvis var svært frekvente substantiver som skulle tilordnes genus. I tillegg kunne jeg ha vurdert andre kriterier for substantivene i genustestene, som for eksempel en større andel animater, en større andel substantiver som betegner semantisk feminine vesener, enstavet ord på vokal eller konsonant, verbalsubstantiver på en stavelse (*hopp*), ord på trykklett *-e* osv. Når det bare er en ferdighet som er gjenstand for undersøkelsen, kan det fordreie resultatene i det at informantene kan konsentrere seg om en ting om gangen, og ikke er nødt til å ta andre mulig påvirkende

faktorer i betraktning. Med andre ord: Informantene trenger ikke å bry seg om riktig plassering av for eksempel setningsledd, om verbet har den riktige (tids)formen eller om de valgte det rette ordet, og kan derfor oppnå mye bedre resultater. Dette kan også være en grunn for at resultatene i cloze-testen var mindre gode, siden informantene måtte finne ut meningen i setningene før de kunne fylle ut tomrommene. Når det gjelder substantivene som er svært frekvente, særlig i opplæringen, som for eksempel *språk*, *skole* og *time*, kan det påvirke resultatene i det at disse ble (lettere) gjenkjent, at disse er automatisert i informantenes ordforråd og derfor fikk riktige genustilordninger fra alle informanter. I tillegg har nok mine egne erfaringer med genusinnlæringen i norsk påvirket denne testen. Som nevnt tok jeg med noen ord som har vært vanskelig for meg.

I bildetesten i denne undersøkelsen, var det som nevnt en del feiltolkninger av tegningene. Jeg nevnte i kapittel 3 at bildetesten derfor er noe mindre pålitelig enn den skriftlige testen, og at formålet med å ta med substantiver som er lett og entydig å tegne dermed ikke kan sies å ha vært helt vellykket.

En annen feilkilde som ligger både i testene og i informantene er, at informantene hadde tid å tenke før de skriver sine svar på testene og mulighet å korrigere sine valg. Krashen (1981) beskriver dette fenomenet i *monitormodellen*. Modellen inkluderer *monitorhypotesen* som antar at læringsresultater samles i monitoren som spiller en underordnet rolle for språkinnlæringen. Når innlæringen har god tid, er fokusert på form og samtidig kjenner den aktuelle regelen, kobles monitoren inn. Monitoren virker som en kontrollinstans ved å rette formelle feil i en ytring som er under planlegging. Denne funksjonen er ikke virksom ved spontan kommunikasjon (jf. Berggren & Tenfjord 2011: 61). Dette kan gi bedre resultater enn forventet, fordi informantene er mer bevisst på det de skriver enn for eksempel i muntlige språkhandlinger der kommunikasjonen selv går fortere for seg og er litt mer automatisert. Dette ble bekreftet fra læreren i klassen som utgjorde informantene for undersøkelsen min og jeg har opplevd det selv mange ganger: I personlige samtaler med en av informantene er det mye mer som går galt når det gjelder genus enn resultatene i genustesten viser. Denne informanten tilordner for eksempel nesten alltid maskulint genus til substantivet *problem*, mens vedkommende tilordnet korrekt nøytralt genus i den skriftlige genustesten.

En tredje mulig feilkilde ligger i informantene. Alle informanter, med unntak av en, har skoleutdanning fra hjemlandet og mer enn halvparten har dessuten høgskole- eller universitetsutdanning. Det var med overlegg at jeg ville ha informanter som er skolerte og kan

reflektere over sin egen språkbruk, og dermed gi tilbakemelding om sine valg i testene. Men samtidig er det mulig at denne taktikken slo tilbake, slik at jeg fikk mer monitorerte og mindre spontane data enn jeg håpet på.

4.4. Oppsummering

Forskningsspørsmålet som dannet grunnlag for denne undersøkelsen var om det finnes et systematisk bilde og fellestrekk i genusinnlæring i norsk blant informanter med og uten genusforskjell i morsmålet. Resultatene i min undersøkelse viste at det finnes fellestrekk i innlæringen, til og med mer fellestrekk blant informantene samlet sett enn trekk som atskiller de to informantgruppene tydelig fra hverandre.

På tvers av informantgruppene ble det gjort overraskende få genusfeil. Enda mer overraskende var at to informanter uten genusforskjell i morsmålet, nemlig informant thai-1 og informant kinesisk, oppnådde de beste resultatene i den skriftlige genustesten med 94,7 % (thai-1) og 92,1 % (kinesisk) riktige svar. Også informant tagalog-2 oppnådde med 86,4 % riktige svar bedre resultater i den skriftlige genustesten enn samtlige informanter med genusforskjell i morsmålet:

Thai-1	Kinesisk	Tagalog-1	Tagalog-2	Thai-2
94,7 %	92,1 %	86,4 %	71,1 %	47,7 %

Tabell 4.8. Resultater genustest skriftlig, informanter uten genusforskjell

Tysk-1	Bulgarsk	Russisk	Arabisk	Nederlandsk	Tysk-2	Tigrinya	Somali
84,2 %	81,6 %	76,3 %	76,3 %	73,7 %	73,7 %	73,7 %	73,7 %

Tabell 4.9. Resultater genustest skriftlig, informanter med genusforskjell

Resultatene i genustestene blant informanten uten genusforskjell varierer mellom i alt 46,8 % (thai-2) og 83,9 % (thai-1) riktige svar. Informant thai-2 skiller seg ut, fordi vedkommende informant er den eneste (av alle informanter) som har mindre enn 50 % riktige svar i genustesten samlet sett.

Thai-1	Thai-2	Kinesisk	Tagalog-1	Tagalog-2
83,9 %	46,8 %	80,6 %	82,3 %	71 %

Tabell 4.10. Resultater genustester i alt, informanter uten genusforskjell

Når det gjelder informantene med genusforskjell hadde de mellom 66,1 % (tysk-2) og 82,3 % (tysk-1) riktige svar i genustesten i alt. Informant tysk-1 skiller seg ut, fordi vedkommende er den eneste MG-informant med over 80 % riktige svar i genustesten samlet sett:

Tysk-1	Tysk-2	Russisk	Tigrinya	Bulgarsk	Nederlandsk	Somali	Arabisk
82,3 %	66,1 %	71 %	69,4 %	74,2 %	71 %	75,8 %	77,4 %

Tabell 4.11. Resultater genustester i alt, informanter med genusforskjell

Et annet felles trekk er at informantene tilordnet riktig genus til ord som er frekvent i opplæringen, delvis opp mot 100 %.

Når det gjelder bruk av feminint genus og spørsmålet om informantene forenkler genussystemet i norsk ved å unngå det feminine genuset, er det felles for de to informantgruppene at det finnes informanter i begge grupper som bruker lite eller ikke noe feminint genus. For eksempel tilordnet informant arabisk ikke i det hele tatt feminint genus til de 21 substantiver med valgfritt genus i testene. Informant kinesisk tilordnet feminint genus til bare 3 av 21 substantiver.

Ved undersøkelsen av genustilordningen til substantivene *klokke* og *brev* som finnes i begge genustester, kom det frem at informanter i begge informantgruppene kunne velge det ene genuset i den skriftlige testen og et annet i bildetesten. For eksempel valgte informant tysk-1 å tilordne maskulint genus til ordet *klokke* i skriftlig genustest, mens vedkommende tilordnet feminint genus i bildetesten. Informant somali tilordnet feminint genus til det samme substantivet i skriftlig test, mens vedkommende informant valgte maskulint genus i bildetesten. Informant arabisk tilordnet nøytralt genus til ordet *klokke* i skriftlig test og valgte maskulint genus i bildetesten. Blant informantene uten genusforskjell i morsmålet tilordnet informant thai-2 maskulint genus i den skriftlige genustesten, mens vedkommende tilordnet feminint genus i bildetesten. Vi ser altså en viss ustabilitet i genustilordningen blant andrespråksinformantene. I kapittel 2 diskuterte jeg at Glahn et.al. (2001) i sin undersøkelse om substantivfraseintern genuskongruens fant at voksne lærer seg genus ved hjelp av strategier som er basert på innputt. Når det gjelder skriftlig språkbruk (i undervisningen), er de fleste lærebøker for voksne innvandrere skrevet på bokmål, der femininum kan være mindre frekvent, mens det i det muntlige brukes mer feminint genus. Det kan tenkes at informantene assosierte det skriftlige ordet *klokke* heller med tekstene i bøkene, og tegningen med gjenstanden *klokke* og dermed med praktisk (altså muntlig) språkbruk og innputt. Som nevnt bruker nordmenn i området der feltarbeidet ble gjennomført, svært ofte feminint genus

på substantiver som *klokke* og *bok*. Også Golden, Mac Donald & Ryen (2008) nevner i sin *Norsk som fremmedspråk. Grammatikk* at det finnes en tendens om at *a*-endelsen er mer i bruk i muntlig språk, mens *en*-endelsen brukes i mer formelt språk (Golden, Mac Donald & Ryen 2008: 11-13, side 53 i denne oppgaven). Fenomenet om ustabil genus ser vi ikke bare blant andrespråksinformantene: Også informant K-1 i kontrollgruppen viste ustabilitet i genustilordningen ved substantivet *klokke*.

Som nevnt tilordnet alle informanter nøytralt genus til substantivet *brev* i den skriftlige testen, mens det var mange feiltilordninger i bildetesten og de fleste av disse skyldes feiltolkning av tegningen. Likevel tilordnet de fleste informantene i begge grupper riktig genus til substantivet som sannsynligvis var resultatet av feiltolkningen. For eksempel ble tegningen av *brevet* tolket som *en konvolutt* av 4 informanter og 3 av disse tilordnet (riktig) maskulint genus.

I tillegg har begge informantgrupper til felles at kompetanse i genus ikke nødvendigvis kan knyttes til generell språkkompetanse, slik den kommer til uttrykk gjennom cloze-testen. Det vil si at nesten alle informanter uansett informantgruppe oppnådde betydelig bedre resultater i genustesten enn i cloze-testen. Blant UG-informantene hadde for eksempel informant kinesisk 39 % riktige svar i cloze-testen, mens vedkommende oppnådde i alt 80,6 % i genustesten og informant thai-2 som hadde 24,4 %, og dermed færrest riktige svar i cloze-testen, oppnådde i alt 46,8 % riktige svar i genustestene. Når det gjelder MG-informanter hadde for eksempel informant arabisk 29,3 % riktige svar i cloze-testen, mens vedkommende i alt oppnådde 77,4 % riktige svar i genustestene. Informant somali hadde 39 % riktige svar i cloze-testen, mens det i alt var 75,8 % riktige svar i genustestene. Med andre ord: Alle disse informanter hadde nesten dobbelt så mange prosentvis riktige svar i genustesten som i cloze-testen. Men det er to ting som skiller seg ut: For det første var det to informanter, informant tysk-1 og informant nederlandsk, som hadde nesten like gode resultater i cloze-testen og genustesten, og for det andre var informant tysk-2 den eneste som hadde færre riktige svar i genustesten enn i cloze-testen.

I undersøkelsen av genustilordning i norsk når tysk er morsmålet, kom det frem at det finnes tegn på morsmålpåvirkning i genusinnlæring i norsk, i det at mange feiltilordninger trolig kan forklares med morsmålstransfer. På den andre siden viser denne analysen også at genus er en svært kompleks kategori og vanskelig å lære for andrespråkslever, uansett hvilket morsmål

elevene har. Der var for eksempel mange substantiver der informantene tilordnet feil genus i norsk, selv om substantivene har likt genus i både norsk og tysk.

Overordnet kan vi se at informantene både med og uten genusforskjell i morsmålet, i en viss grad valgte unngåing som en strategi. Som nevnt i kapittel 2, må det være en del forutsetninger til stede for å vise at vi har det å gjøre med et unngåingsfenomen, og ikke med en form av underproduksjon, for eksempel at en kunne tenke seg at andrespråkstilegnere unngå visse konstruksjoner, fordi innlærere har en følelse av at visse konstruksjoner medfører produksjonsproblemer (Berggreen & Tenfjord 2011: 215). Denne følelsen om at visse konstruksjoner medfører produksjonsproblemer, betyr samtidig at innlærerne likevel har en viss kompetanse på vedrørende område, i denne undersøkelsen genustilordning, fordi innlæreren mer eller mindre bevisst vet at vedkommende har et problem på dette området (Berggreen & Tenfjord 2011: 215). I denne undersøkelsen slår en ikke-tilordning av et genus ut som feiltilordning, både i den skriftlige testen og i bildetesten, som videre betyr at det muligens hadde vært (enda) færre genusfeil, hvis informantene ikke hadde brukt denne formen for strategi.

4.5. Konkluderende refleksjoner

Tidligere forskning har vist at genus er en vanskelig kategori å lære seg, og dette gjelder både første- og andrespråklæring og barn og voksne. Når det gjelder genus i norsk, hevder de fleste forskere at vi ofte ikke kan se på formen av substantivet hvilket genus det har, og at det finnes få tilordningsregler. Når det gjelder genusinnlæring i norsk som andrespråk, er det kjent at mange andrespråkselever har store problemer å lære seg genus i norsk. Gitt disse tidligere studiene, det som blir sagt om genus i norsk og genusinnlæring i norsk som andrespråk og informantenes egenvurdering av "genusferdigheter", er resultatene i denne undersøkelsen svært overraskende: Informantene, både med og uten genusforskjell i morsmålet, gjorde svært få feil når det gjelder genustilordningen i norsk. I denne konklusjonen skal jeg gi noen mulige forklaringer for disse resultatene.

En mulig forklaring er at mange av mine informanter har høyskole- eller universitetsutdanning. Dermed er de sannsynligvis mer bevisst på formelle trekk i språket. Samtidig har de antakelig en høy sosial motivasjon å lære norsk så godt som mulig, for å oppnå den samme sosiale statusen i Norge som de tidligere hadde i hjemlandet sitt. I tillegg fortalte mange av informantene under samtalen at de prøver å finne seg en jobb som er knyttet

til utdanningen, og at dette ønsket også er en grunn for at de prøver å lære seg så godt norsk som mulig.

Som vi ser i diskusjonen av genustilordning i norsk når tysk er morsmålet, er det ikke nødvendigvis en fordel å ha et morsmål med et genussystem som likner det norske. Selv om det også her var mye mindre genusfeil enn forventet og informant tysk-1 var blant de informantene som hadde over 80 % riktige svar i genustesten. Blant informantene med tysk som morsmål finnes det en del feiltilordninger som delvis skyldes morsmålstransfer og såkalte *falske venner*, altså ord som likner i morsmålet og målspråket, og innlærere antar derfor at ordene behandles like når det gjelder formelle kategorier og ordets betydning. I tillegg er det mulig at informantene overfører tilordningssystemet fra morsmålet til målspråket, slik at de tilordner genus i målspråk på samme måte som i morsmålet. Likevel kan vi regne med at det er fordelaktig med genus i morsmålet, siden det er så få genusfeil blant MG-informantene: Innlærere som er kjent med genusfenomenet og kan støtte seg på disse kunnskapene, har det muligens lettere i å forstå prinsippene i genussystemet. Men dette forklarer ikke at det også er svært få genusfeil blant UG-informantene, selv om flere disse har kunnskap i et genusspråk fra før. Dette kan tyde på at det er formelle trekk og/eller semantiske faktorer som trekkes inn for å tilordne genus til substantiver. Likevel er det påfallende det er mye større spenn i resultatene blant UG-informantene enn blant MG-informantene. Som vi ser i tabellene 4.8. og 4.10. (side 108), oppnådde UG-informantene henholdsvis mellom 47,7 % og 94,7 % i den skriftlige testen og mellom 46,8 % og 83,9 % i genustestene samlet sett. MG-informantene oppnådde henholdsvis mellom 73,7 % og 84,2 % i den skriftlige genustesten og mellom 66,1 % og 82,3 % i genustestene samlet sett (se tabellene 4.9. og 4.11. på side 108/109).

I kapittel 3 om informantene ble det nevnt at informantene har vært utsatt for det norske språket i delvis svært ulik tid da de tok testene, mellom omkring en uke og cirka åtte år. Det ble også nevnt at dette muligens gir utslag i undersøkelsen i det at informantene som har lengst opphold i Norge, også oppnår de beste resultatene. I analysen av dataene viste det seg at det ikke nødvendigvis tilfellet, selv om informanten med lengst oppholdstid i Norge var blant informantene som oppnådde de beste resultatene. Også informanter med mye kortere opphold i Norge, tidsmessig sett og både fra MG-gruppen og UG-gruppen, hadde svært gode resultater i genustestene. Når det derimot gjelder allmenne språkferdigheter, ser det ut som om oppholdstiden i Norge gir utslag i resultatene: Informant tysk-1 som hadde opphold seg i Norge i rundt 8 år da vedkommende tok testen, oppnådde med 82,9 % riktige svar det beste

resultatet i cloze-testen. Dessuten viser det seg at det kan være en fordel å ha et morsmål som er nært beslektet med norsk: Informant tysk-2 og informant nederlandsk oppnådde begge 70,7 % riktige svar i cloze-testen, til tross for at begge disse informantene hadde kortest oppholdstid i Norge, henholdsvis rundt en uke (tysk-2) og 4 måneder (nederlandsk).

Det som viste seg å være en mulig forklaring for resultatene i undersøkelsen, er ordets frekvens. Mange ord som kan sies å være frekvent i opplæringen, har fått mange riktige genustilordninger fra både MG- og UG-informantene. Frekvens er en viktig faktor i andrespråklæring, fordi frekvente ord har større sjanse å bli oppfattet og gjenkjent og dermed overført til langtidsmminnet (Berggren & Tenfjord 2011: 95, 101). I sammenheng med genusinnlæringen er det derfor å forvente at innlærere gjør færre genusfeil på frekvente ord enn på mindre frekvente ord.

I avsnittet 3.3.2. stilte vi spørsmålet om hva (eller hvem) skal være målestokk for å vurdere andrespråkstilegnerens ferdigheter. En vanlig oppfatning har vært at andrespråkstilegneren skulle komme så nært som mulig morsmålsbrukerens kompetanse. Men samtidig kan et språk ha mange varieteter som bl.a. er avhengig av region, kjønn, utdanning, og sosiale og regionale dialekter at det er vanskelig å finne en enkel morsmålsbruker som kan være et ideelt forebilde for andrespråkselevne. Dette viser seg også i denne undersøkelsen: Til tross for at alle informanter i kontrollgruppen og den opprinnelige ”fasit-personen” kommer fra området der feltarbeidet ble gjennomført, finnes det en viss variasjon i svarene i cloze-testen blant informantene, både i forhold til hverandre og i forhold til ”fasit-personen” som dannet grunnlag for testen. Dessuten finnes også en del variasjon i genustestene, som nevnt skrev en informant at det er vanlig for vedkommende å bruke *ei øl*, mens de andre to informanter skrev *en øl* i testene. Derfor vil jeg støtte oppfatningene i nyere forskning i andrespråklæring om at andrespråkstilegnerens ferdigheter bør vurderes i forhold til sitt eget behov og formålet med språklæringen.

I alt viser denne undersøkelsen altså at det finnes mange fellestrekk blant informantene med og uten genusforskjell ved genusinnlæringen i norsk. Samtidig er genus, til tross for de overraskende gode resultatene i denne undersøkelsen, et fenomen som er vanskelig å lære og det finnes mange faktorer som spiller inn i denne læringsprosessen. Likevel mener jeg å ha vist at innlærere med genusforskjell i morsmålet og innlærere uten genusforskjell står ovenfor liknende eller de samme utfordringene når det gjelder genusinnlæringen i norsk. Med bakgrunn i resultatene som kom frem i denne undersøkelsen, ser det altså ut som om det er

like vanskelig å etablere en helt ny kategori i informantenes interne grammatikk som å justere en kategori som allerede finnes i informantenes interne grammatikk.

4.6. Forslag til videre forskning

Resultatene som kom frem i denne undersøkelsen mener jeg er interessante, og de kan være grunnlag for videre forskning på fenomenet genus, for eksempel ved å forenkle Trosteruds tilordningsregler og undersøke i hvilken grad og med hvilke resultater reglene blir tatt i bruk etter at reglene ble presentert til innlærerne. En annen mulighet er å undersøke genustilordning i mer komplekse sammenhenger, for eksempel ved å gi informantene en del substantiver, både konkrete, abstrakte og oppdiktete substantiver, og la informantene skrive setninger eller tekster. En tredje mulighet er å undersøke innlærernes genusferdigheter i muntlig kommunikasjon, fordi innlærerne ikke har mulighet å korrigere genustilordningen slik de kan det i skriftlige sammenhenger. Det er mulig at muntlig data kan gi ytterligere informasjon om hvilke utfordringer andrespråkselever står ovenfor når de lærer seg genus i norsk. Dessuten hadde det vært interessant å undersøke genusferdighetene til informanter som er analfabeter i morsmålet sitt, dvs. at de ikke kan lese og skrive i sitt morsmål, men lærer seg disse ferdighetene i norsk. Jeg håper å kunne gjøre disse problemstillingene til gjenstand for fremtidige undersøkelser.

5. Referanser

- Abu-Chacra, A. (2007): *Arabic. An Essential Grammar*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Almenningen, O., Roksvold, T. A., Sandøy, H. Vikør L. S. (2002): *Språk og samfunn gjennom tusen år. Ei norsk språkhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersson, A.-B. (1992): *On the acquisition of gender in Swedish*. Department of linguistics. University of Göteborg.
- Antova, E., Boichinova, K., Benatova, P. (1991): *A short grammar of Bulgarian for English speaking learners*. Sofia.
- Berggreen, H., Tenfjord, K. (2011): *Andrespråklæring*. 2. utg., 9. opplag 2011. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Blom, E., Polišenská, D., Unsworth, S. (2008): The acquisition of grammatical gender in Dutch. *Second Language Research* 24,3, s. 259-265
- Bußmann, H. (red., 2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Conzett, P. (2011): Ein diakron analyse av genustilordning i norsk. Foredrag/støtteark, 14. møte om norsk språk, MONS 14, UiT, Tromsø 24.-26. november 2011.
- Cook, V. (2008): *Second Language Learning and Language Teaching*. 4. edition. London: Hodder Education.
- Corbett, G. G. (1991): *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalen, M. (2011): *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Duke, J. (2009): *The Development of Gender as a Grammatical Category. Five Case Studies from the Germanic Languages*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Ellingsen, E., Mac Donald, K. (2004): *På vei. Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. 2. utg., 3. oppl. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Faarlund, J. T., Lie, S., Vannebo, K. I. (1997): *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Farner, G. (2006): *Nederlandsk grammatikk*. Oslo: Unipub.
- Fufen Jin (2007): *Second Language Acquisition and Processing of Norwegian DP Internal Agreement*. Doctoral Thesis. Department of Scandinavian Studies and Comparative Literature, Faculty of Arts, Norwegian University of Science and Technology.
- Glahn, E., Håkansson, G., Hammarberg, B., Holmen, A., Hvenekilde, A., Lund, K. (2001): "Processability in Scandinavian second language acquisition." *SSLA* 23, s. 389-416.
- Golden, A., Mac Donald, K., Michalsen, B. A., Ryen E. (1990): *Hva er vanskelig i grammatikken? Sentrale emner i norsk som andrespråk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Golden, A., Mac Donald, K., Ryen, E. (2008): *Norsk som fremmedspråk. Grammatikk*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagen, J. E. (1998): *Norsk grammatikk for andrespråklærere*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hamm, D., Hasekamp, U., Junck, S., Lucht, K. (uten år): *Deutsche Grammatik*. Königswinter: Tandem Verlag GmbH.
- Haugen, E. (1969): *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hellevik, A. (2006): *Nynorskordliste*. 10. utg. redigert av K. Skadberg og A. Søyland. Oslo: Det norske samlaget.
- Hjulstad, H., Sødal, L. (2009): *Bokmålsordliste. Ordbok for skoleverket*. 2. utg., 5. opplag. Oslo: Det norske samlaget.
- Husby, O. (2000): *En kort innføring i filipino*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Husby, O. (2001): *En kort innføring i somali*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Iwasaki, S., Ingkaphirom, P. (2005): *A Reference Grammar of Thai*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johannessen, J. B. (2003): Innsamling av språklige data: Informanter, introspeksjon og korpus. I Johannessen, J. B. (red., 2003): *På språkjakt - problemer og utfordringer i språkvitenskapelig datainnsamling*. Oslo: Unipub Forlag.
- Kirschbaum, E.-G., Kretschmar, E. (1995): *Kurze russische Sprachlehre*. 14. unveränderte Auflage. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Kulbrandstad, L. A. (2005): *Språkets mønstre. Grammatiske begreper og metoder*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvifte, B., Berg, M. (1999): *God tur. Lehrbuch der norwegischen Sprache*. 3. Auflage. Wilhelmsfeld: Gottfried Egert Verlag.
- Lanza, E. (2003): Om arbeidet med tospråklige informanter. I Johannessen, J. B. (red., 2003): *På språkjakt - problemer og utfordringer i språkvitenskapelig datainnsamling*. Oslo: Unipub Forlag.
- Melles, M. G. (2001): *Tigrinya Reader and Grammar*. Springfield: Dunwoody Press.
- Otnes, H., Aamotsbakken, B. (2000): *Tekst i tid og rom. Norsk språkhistorie*. 2. utg. Oslo: Det norske samlaget.
- Ragnhildstveit, S. (2009): Genustildeling og morsmålstransfer i norsk mellomspråk. En korpusbasert studie. Masteroppgave ved Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier. Universitetet i Bergen.
- Schirmer, R. R. (2001): *Et år i Norge. Norwegisch für Deutschsprachige*. 2., leicht korrigierte Auflage 2003. Bremen: Hemen Verlag.
- Trosterud, T. (2001): "Genustilordning i norsk er regelstyrt." *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, Årgang 19, s. 29-57.

Yip, Po-Ching, Rimmington, D. (2006): *Chinese. An Essential Grammar*. 2. edition. London: Routledge Taylor & Francis Group.

Vedlegg 1

Spørreskjema

Kjære informant,

denne undersøkelsen er en del av masteroppgaven min ved masterprogrammet i nordisk ved NTNU Trondheim.

Alle personlige og forskningsmessige opplysninger behandles fortrolig. Det vil si at

- jeg ikke skal gi noen informasjon videre til andre personer eller myndigheter
- personlige opplysninger ikke skal brukes i masteroppgaven
- det bare er meg som har tilgang til data og personlige informasjoner
- alle typer data kun og uten unntak brukes til forskning

Jeg samtykker i å være informant for denne undersøkelsen (kryss av):

Ja _____

Nei _____

Navn: _____

Alder: _____

Kjønn: _____

Hva er hjemlandet ditt?

Hva er morsmålet (hvilket språk bruker du når du teller)?

Hvilke andre språk kan du?

Hvilken utdanning har du? (Kryss av)

___ ingen

___ yrke

___ universitet

___ skole

___ høgskole

Vedlegg 2

Språk i Norge

Det offisielle språket _____ Norge er norsk. Norsk er et nordgermansk språk _____ er nært beslektet _____ både dansk og svensk, og ofte kan mennesker _____ snakker norsk, dansk _____ svensk forstå hverandre svært bra.

De geografiske strukturene _____ bosetningsstrukturene førte til _____ det finnes utallige lokale og regionale dialekter _____ Norge. Dialektene har også _____ dag en sterk stilling _____ det norske samfunnet. De to offisielle skriftspråkene _____ Norge er bokmål _____ nynorsk. Bokmål har sitt grunnlag i det danske skriftspråket _____ lydverket er basert _____ dialektene som blir snakket i Øst-Norge. Nynorsk ble utviklet _____ språkforskeren Ivar Aasen i 1850-årene, _____ grunnlaget er en sammenstilling _____ forskjellige vestnorske dialekter.

Formelt er bokmål _____ nynorsk likestilt. Majoriteten _____ den norske befolkningen, ca. 85-90 %, har bokmål _____ hovedmål, særlig _____ Østlandet og i Oslo. Nynorsk blir derimot snakket _____ Vestlandet, til sammen av ca. 10-15 % av befolkningen, og blir _____ brukt i regjeringstekster og kunngjøringer, _____ litteraturen, kunsten, offentlig kringkasting _____ i gudstjenester. I tillegg er nordsamisk likestilt _____ norsk _____ de nordnorske distriktene Karasjok, Kautokeino, Nesseby, Porsanger og Deatnu/Tana, og Kåfjord. _____ dag har ca. 20.000 mennesker samisk _____ morsmål.

_____ Norge bor også _____ innvandrere og flyktninger. Dette mangfoldet er grunnen til _____ det finnes elever _____ over 100 forskjellige morsmål _____ norske grunnskoler. Engelsk er internasjonalt _____ viktigste fremmedspråket, og _____ første fremmedspråket i skolen, ved siden _____ tysk og fransk på andre og tredje plass. Dessuten bruker ca. 4.000 hørselsskadete mennesker _____ norske tegnspråket, _____ også finnes i to hovedvarianter. Disse variantene ble utviklet _____ de to eldste norske døveskolene _____ Oslo og Trondheim.

Nøkkel: i - som - med - som - og - og - at - i - i - i - i - og - og - på - av - og - av - og - av - som - på - på - også - i - og - med - i - i - som - i - mange - at - med - i - det - det - av - det - som - ved - i

Vedlegg 3

	Genus	Kommentar (begrunnelse for valget ditt)
lykke	_____	_____ _____ _____
kurs	_____	_____ _____ _____
emne	_____	_____ _____ _____
problem	_____	_____ _____ _____
bamse	_____	_____ _____ _____
torg	_____	_____ _____ _____
språk	_____	_____ _____ _____
skole	_____	_____ _____ _____
ånd	_____	_____ _____ _____

geit

and

brille

time

øy

sol

brev

rom

vær

måne

tall

kniv

linjal

benk

kort

skip

lampe

vann

øl

klokke

ku

bro

kasse

jul

dør

plante

måned

bok

marked

Vedlegg 4





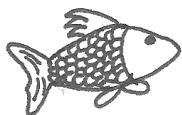




























A vertical line on the left side of the page is connected to eight horizontal lines, creating a column of eight empty rectangular boxes for writing.













