

**Masteroppgave**

**NTNU**  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning

Elisabeth Thonstad Moe

## "Så fant jeg en dø dyr"

En studie av tre andrespråkselevs  
substantivfraser

Masteroppgave i norskdidaktikk

Veileder: Mari Nygård

Trondheim, mai 2017

Elisabeth Thonstad Moe

## "Så fant jeg en dø dyr"

En studie av tre andrespråkselevens  
substantivfraser

Masteroppgave i norskdidaktikk  
Veileder: Mari Nygård  
Trondheim, mai 2017

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



# ”Så fant jeg en død dyr”

En studie av tre andrespråkselevs substantivfraser

Elisabeth Thonstad Moe

Masteroppgave i norskdidaktikk

Veileder: Mari Nygård

NTNU, 2017

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning

## Forord

Da jeg startet på grunnskolelærerutdanningen for fem år siden, var det ingen selvfølge at jeg skulle skrive en masteroppgave innen grammatikk og andrespråk. Lærerutdanningen har rommet så mye, både når det gjelder fag og delemner innen disse, og det meste har fanget min interesse. Det å ta på de grammatiske brillene og virkelig fordype seg i elevtekster har likevel utpekt seg som noe ekstra spennende og meningsfylt som jeg har funnet stor glede i, og som jeg forhåpentligvis vil ha nytte av også i min lærergjerning.

Jeg har nå skrevet en masteroppgave om noe som jeg aldri kommer til å få oppleve selv, nemlig hvordan enkelte språkstrukturer kan utarte seg når man har norsk som andrespråk. Og etter hvert som jeg har jobbet med oppgaven, kan jeg kanskje avsløre at jeg kjenner på en slags lettelse over akkurat det, da det er et salig maskineri som skal stemme overens for å få alt til å klaffe i dette lite utbredte språket. Like fullt skal jeg ut i skolen og møte elever som enten skal starte eller fortsette sin reise inn i det norske språket, og jeg vil derfor prise meg lykkelig for å ha fått et enda bedre innsyn i utfordringer som mange av mine framtidige elever vil stå overfor, og jeg håper at at en slik erfaring vil gjøre meg i bedre stand til å støtte deres språkinnlæring på en god måte.

Idet jeg setter punktum for denne oppgaven, er det flere som fortjener en stor takk. Jeg vil takke hele norskseksjonen på Rotvoll, både de dedikerte ansatte og mine inspirerende medstudenter. Jeg vil rette en ekstra stor takk til min dyktige og engasjerte veileder, Mari Nygård, både for å ha veiledet meg trygt gjennom denne prosessen, men også for å stå på barrikadene for grammatikkens plass i lærerutdanningen og i skolen for øvrig. Takk for at du har hatt troen på mitt prosjekt, og for at du har utvist iver og engasjement, selv når jeg har hatt litt vanskelig for å se lyset i enden av tunnelen. Jeg er takknemlig for å ha fått samarbeide med deg, og for at du har ført prosjektet mitt trygt i havn sammen med meg.

Elisabeth Thonstad Moe

Trondheim, mai 2017



## Innhold

<b>1.0 Innledning – kort om oppgaven.....</b>	<b>1</b>
1.1 En forventningsnorm om utbygde substantivfraser.....	2
1.2 Andrespråksdidaktisk forskning.....	4
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	5
<b>2.0 Andrespråk og språkilegnelse .....</b>	<b>6</b>
2.1 Førstespråkstilegnelse.....	6
2.2 Andrespråk, hva er det?.....	7
2.3 Andrespråkstilegnelse.....	8
2.4 Mellomspråk.....	9
2.5 Skrivning når norsk er andrespråket.....	10
2.5.1 Kompetanse og performanse.....	12
<b>3.0 Substantiv og substantivfraser .....</b>	<b>14</b>
3.1 Substantiv .....	14
3.1.1 Numerus .....	15
3.1.2 Definitthet .....	16
3.1.3 Genus.....	17
3.2 Substantivfraser .....	20
3.2.1 Substantivfrasens oppbygging .....	20
3.2.2 Kongruenstrekk i norske substantivfraser.....	22
3.2.3 Utbygdhet, et uklart begrep?.....	24
<b>4.0 Metode .....</b>	<b>27</b>
4.1 Korpus – en kort innføring .....	27
4.1.1 Begrensninger og fordeler ved bruk av korpus-materiale.....	28
4.2 Valg av informanter.....	29
4.2.1 Validitet knyttet til valg av informanter.....	29
4.3 Datamateriale og utvikling av analyseverktøy .....	31
4.3.1 Begrensninger ved analyseverktøyet.....	35
<b>5.0 Analyse.....</b>	<b>37</b>
5.1 Presentasjon av elev A.....	38
5.1.1 Substantivfrasenes oppbygging.....	39
5.1.2 Beherskelse av substantivets kategorier og egenskaper.....	41
5.1.3 Kongruens i substantivfrasene .....	43
5.2 Presentasjon av elev B.....	47

5.2.1 Substantivfrasenes oppbygging.....	48
5.2.2 Beherskelse av substantivets kategorier og egenskaper.....	52
5.2.3 Kongruens i substantivfrasene .....	55
5.3 Presentasjon av elev C.....	57
5.3.1 Substantivfrasenes oppbygging.....	57
5.3.2 Beherskelse av substantivets kategorier og egenskaper.....	59
5.3.3 Kongruens i substantivfrasene .....	61
5.4 Oppsummering av gjennomgående trekk.....	64
<b>6.0 Drøfting og didaktiske implikasjoner .....</b>	<b>74</b>
6.1 Substantivfrasens urokkelige struktur .....	74
6.1.2 Utbygdhet – kodekompetanse eller funksjonskompetanse? .....	75
6.2 Inkongruens, en naturlig del av mellomspråket .....	76
6.2.1 Kongruente korte fraser til fordel for inkongruente utbygde fraser? .....	77
6.2.2 Kongruens til tross for ugrammatikalitet .....	78
6.3 Kompetanse og performanse .....	79
6.3.1 Didaktiske implikasjoner .....	81
<b>7.0 Hva fant jeg ut? Konklusjon og avsluttende refleksjoner.....</b>	<b>83</b>
<b>8.0 Referanseliste.....</b>	<b>85</b>
<b>9.0 Vedlegg.....</b>	<b>88</b>
Eksempel på analyseskjema med kongruensmarkering .....	88
Elevtekster, elev A.....	89
Elevtekster, elev B.....	94
Elevtekster, elev C.....	101

## 1.0 Innledning – kort om oppgaven

”Så fant jeg en dø dyr” skriver Adil i sin fortellende tekst om en strabasiøs flytur som ender i et havari på en øde øy. ”Jeg vil ha brae lærer og nye venner” skriver Bojana i sin tekst som omhandler hennes forventninger til ungdomsskolen. Og Carmen skriver at ”monster var skjemppe rar” i sin skumle spøkeshistorie, hvor vi både får lese om krig, spøkelser og monstre i løpet av en halv side.

En person med norsk som morsmål vil instinktivt reagere på disse setningene, men hvorfor det? Det er jo forståelig det som står skrevet? Her er det noe som skurrer i samsvaret mellom de ulike ordene innad i frasene, det er altså mangel på kongruens. Hos Adil skulle kvantoren *en* og adjektivet *dø* ha vært samsvarsbøyd med substantivet *dyr* sitt grammatiske kjønn, skulle det ha gått ubemerket hen for de som har norsk som morsmål. Hos Bojana skulle substantivet *lærer* stått i flertall, slik som adjektivet *brae*, eller omvendt. Når det gjelder Carmen sin substantivfrase, skulle substantivet *monster* stått i bestemt form, og vært markert med den etterstilte artikkelen –et for å være en grammatisk frase. Det at en norsk morsmålsbruker vil reagere på dette er helt naturlig, da vårt eget språks struktur, deriblant morfologi, er noe som sitter i ryggmargen fra vi er pur unge. Denne grammatiske kompetansen sitter så dypt i oss som morsmålsbrukere at vi enkelt kan produsere uendelige mengder med relativt komplekse fraser, og enkelt utpeke fraser som har en eller annen form for inkongruens, selv om vi ikke nødvendigvis vet akkurat hvor feilen ligger. Samtidig er nettopp dette noe som er vrient å tilegne seg for S2-brukere (andrespråksbrukere), da det krever en svært avansert morfologisk kompetanse for å kunne produsere korrekte og varierte fraser. Så hva skjer med nettopp denne hyppige bestanddelen av språket vårt, substantivfrasen, når elever med et annet morsmål enn norsk skal erobre det norske skriftspråket?

I denne masteroppgaven undersøker jeg hva som kjennetegner substantivfraser, skrevet av et utvalg elever i barneskolealder, med norsk som andrespråk. Ut ifra substantivfrasene, som jeg har jeg plukket ut fra elevtekster, vil jeg si noe om deres oppbygging, og om kongruensen innad i frasene. Jeg vil deretter drøfte hva man kan vite om elevenes grammatiske kompetanse på bakgrunn av deres beherskelse av dette trekket ved det norske språket.

Dette er aktuelt å diskutere, da det per 1. januar 2017 var 725 000 innvandrere og 159 000 norskfødte med innvandrerforeldre registrert bosatt i Norge (SSB, 2017). I skolen vises dette

mangfoldet blant annet gjennom at over 45 000 mottar særskilt norskopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Med andre ord er det flere tusen barn i norske klasserom som skal tilegne seg det norske språket, med andre morsmål å støtte seg til. Det vil si at mange elever sitter uten nettopp denne ubevisste refleksjonen som reagerer på om kvantoren *et* byttes ut med *en*, eller om ordet monster skrives på samme måte i bestemt og ubestemt form, og som dermed må lære seg dette helt fra bunnen av. Ved å ta en titt på nettopp substantivfraser, som jo er en uunngåelig bestanddel av det norske språket, kan vi få et innblikk i et helt spesifikt trekk som kan være vrient å tilegne seg i norsk. Og ved å vite hvilke trekk som utgjør de høyeste hindrene i læringsløypa, som Nygård & Hårstad (under publisering) sier det, kan en bedre legge til rette for spesifikk og god språklæring. Dette fordrer at vi tar tak i nettopp fraser som de over, og faktisk nøster opp i hva denne inkongruensen skyldes.

### 1.1 En forventningsnorm om utbygde substantivfraser

Ideen til prosjektet fikk jeg da jeg tok en titt på forventningsnormene som ble utarbeidet gjennom et av de største norske skriveprosjektene i vår tid. Prosjektet *Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning*, også kalt ”Normprosjektet”, er en intervensjonsstudie som ble startet opp i 2012 og som ble ledet av Synnøve Matre og Randi Solheim (Normprosjektet, 2017, 21.03.). Formålet med prosjektet var å utvikle felles vurderingskriterier i møte med elevtekster, for lærere i grunnskolen, og deretter undersøke effekten av å innføre slike normer i elevers skriving og læreres vurdering (Golden & Hvistendahl, 2015). Forskerne bak prosjektet utviklet, i samhandling med lærere, forventningsnormer som sier noe om hva som er rimelig å forvente av skrivekompetanse av elever etter henholdsvis 4. og 7. årstrinn (Normprosjektet, 2017, 21.03.). I forbindelse med prosjektet har det også blitt etablert et elevtekstkorpus, som jeg har hentet min empiri fra.

Vurderingsområdene i Normprosjektet er delt inn i 7 kategorier, og to kompetansetyper. Tegnsetting og rettskriving og formverk regnes som *kodekompetanser*, altså grunnleggende grammatiske kompetanser, mens kommunikasjon, innhold, tekstopbygging, språkbruk og bruk av skriftmediet regnes som *funksjonskompetanser*, kompetanser som i større grad befatter seg med hvordan vi kan bruke skrift og tekst på ulike måter til ulike formål. I disse kategoriene blir elevene vurdert ut fra forventningsnormer i en femdelt skala. Ett av punktene under kategorien ”språkbruk” sier at skriveren allerede etter 4. årstrinn skal kunne ”bruke utbygde substantivfraser” (Normprosjektet, 2017, 21.03.). Det kommer ikke fram nøyaktig hva Normprosjektet legger i begrepet ”utbygde substantivfraser”, men i og med at det hører til under

kategorien språkbruk, tolker jeg denne forventningsnormen i semantisk retning, altså at det handler om å ”kle på” frasene (se Iversen, Otnes & Solem, 2011) med flere ord, og slik sett gi dem mer kjøtt på beinet, for å anvende en mye brukt metafor. For å klargjøre litt: Vi kan altså skrive *koppen*, og ha en fullverdig substantivfrase, fordi det grammatisk sett er mulig at en frase består av bare kjernen. Men vi kan også bygge den ut med flere felt for å få en utbygd frase. Vi kan blant annet skrive *den røde koppen*, med både demonstrativ (den) og adjektiv (røde), eller *koppen som står ytterst på benken*, med substantiv og en relativsetning, for å presisere eller beskrive akkurat hvilken kopp det er snakk om. Dette krever imidlertid høy kompetanse når det gjelder hvordan vi bøyer og samsvarsbøyer ord i det norske språket. Ettersom *koppen* er hankjønn, må også demonstrativet *den* være hankjønn. Bak denne funksjonskompetansen må det altså ligge en sikker kodekompetanse for at substantivfrasene skal bli utbygd på riktig måte.

Det som er interessant i den sammenhengen, er at forventningsnormene som er skissert i Normprosjektet, også gjelder for elever med et annet morsmål enn norsk. Dette kan by på noen utfordringer, skal en støtte seg til litteraturen om innlæringen av norsk som andrespråk, som blant annet sier at forenklinger av språklige strukturer er et gjennomgående trekk i alle mellomspråk (se for eksempel Selj, 2008, Hilditch & Aarsæther, 2008). På bakgrunn av dette har jeg formulert problemstillingen ”*Hva kjennetegner substantivfraser i tekster skrevet av et utvalg elever på 4.- og 7. trinn med norsk som andrespråk?*”

For å få svar på denne problemstillingen, har jeg utformet tre forskningsspørsmål, som både tar for seg frasenes oppbygging og utbygdhet, i tillegg til kongruensaspektet, som jo er en viktig del av det å beherske denne formen for språkbruk:

1. Hvordan bygger elevene opp substantivfrasene sine?
2. Hvor utbygde er frasene?
3. Hvordan er samsvaret mellom utbygde fraser og kongruens?

Jeg går altså inn i dette prosjektet med en hypotese om at andrespråksskriveres substantivfraser vil skille seg fra morsmålsskriveres substantivfraser på én eller flere måter, i større eller mindre grad, særlig når det kommer til oppbygging og kongruens. Dette beror på tidligere forskning, etablerte teorier om generelle trekk i andrespråksinnlæring, og egne erfaringer fra en pilotstudie som tok for seg andrespråkselevens bruk av genus, hvor det kom fram at kompleksitet ofte går ut over kongruens. Når genus blir kun ett av mange aspekter som skal spille sammen innad i en

frase, er det nærliggende å tro at det for andrespråksbrukere blir ekstra utfordrende å produsere fraser som i tillegg skal være utbygde. Jeg vil ikke sammenligne andrespråkselevenenes fraser med førstespråkselevens fraser, men jeg vil undersøke om mer utbygde substantivfraser vil føre til mer inkongruens, da det er et faktum at jo flere ord som innlemmes i en frase, jo større vil kravene til kongruenskompetanse være. En kan derfor tenke seg at de mindre utbygde frasene er mer kongruente, og at de mer komplekse frasene vil ha flere kongruensavvik.

Ved å fokusere på substantivfrasen på denne måten setter jeg noen begrensninger som innebærer at jeg utelater en god del aspekter ved frasen i min oppgave. Blant annet vil jeg ikke vurdere om frasene og tekstene blir bedre, eller får visse kvaliteter ved at frasene er utbygde. Det semantiske blir altså stående i bakgrunnen for det formmessige i denne studien. Jeg vil heller ikke ha noe fokus på substantivfrasenes syntaktiske funksjon – om de opptrer som subjekt eller objekt i setningen – men heller fokusere på det som foregår innad i substantivfrasen. Dette vil jeg berøre i del 4.3.1 hvor jeg diskuterer begrensninger ved analyseverktøyet. Avgrensningen innebærer også at jeg ser bort ifra for eksempel pronomenfraser, som blir for omfattende å ta med i dette prosjektet.

## 1.2 Andrespråksdidaktisk forskning

Forskning på norsk som andrespråk har hatt en stabil oppgang siden 70-tallet, som en naturlig følge av økt innvandring til Norge, og dermed økt behov for denne typen kunnskap. I og med at min oppgave tar for seg nettopp skriving i et NOA-perspektiv, er det hensiktsmessig å si noe om hva slags forskning som har blitt gjort på dette feltet tidligere. I artikkelen *Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia, med vekt på de norske studiene* oppsummerer Golden & Hvistendahl (2015) forskningen som har blitt gjort på nettopp andrespråksskriving. Ifølge dem kan denne forskningen deles inn i fire kategorier: Skriving på språknivå, skriving på tekstnivå, skriveopplæring på andrespråket og andrespråksskriving som sosial praksis. Dette er altså en inndeling som tar for seg andrespråksskrivingen fra et mikronivå og til et makronivå. Min studie, med fokus på grammatiske innlærertrekk i skrivingen, vil føye seg inn i den første kategorien.

Selv om mye av andrespråksforskningen de siste tiårene har befunnet seg på et makronivå, og har vært preget av en orientering mot å forklare språklæring ut fra sosiale aspekter – nærmest en sosiolingvistisk vending (Jølbo 2016), har vi også sett flere avhandlinger som tar for seg spesifikke grammatiske trekk innen mellomspråk, altså forskning som er rettet mot det rent

tekstlige på mikronivå, uten fokus på det sosiale aspektet. Blant annet har det blitt gjort flere studier av mellomspråk, med utgangspunkt i store tekstkorpus som NOMIS og ASK (Golden & Hvistendahl, 2015, s. 234). Det har også blitt skrevet flere masteroppgaver om spesifikke grammatiske trekk i innlærerspråk, blant annet om definitthet (Nordanger, 2009, Gjerdsset, 2016) og genus (Müller, 2012). Det har altså blitt gjort flere studier på spesifikke kongruensmarkører og grammatiske trekk knyttet til substantivfrasen. Min studie tar imidlertid for seg flere av disse trekkene samtidig, og ser på hvordan skrivingen blir når alt dette skal kombineres i én og samme frase, samtidig som jeg også kombinerer det med utbygdhetsdimensjonen. Hensikten med slike studier er som regel å hjelpe innlærere til å bli bedre skrivere, med tanke på norsk rettskriving, fonologi og syntaks (Golden & Hvistendahl, 2015, s. 234). I mitt tilfelle vil hensikten være å kunne hjelpe innlærere til å få en bedre forståelse for morfologi og samsvarsbøying i substantivfraser, ved å gi et faglig bidrag til de som arbeider med andrespråkelever i en aller annen sammenheng hvor språklæring er i fokus.

### 1.3 Oppbygging av oppgaven

I den første delen av oppgaven, del 2.0, presenterer jeg et overordnet bilde av andrespråklæring og veien inn i det norske skriftspråket, før jeg presenterer substantivet og substantivfrasen i del 3.0 – en rent grammatisk presentasjon som danner grunnlaget for analysen min. I metodedelen drøfter jeg kort hva vi kan vite om språk ut ifra et tekstmateriale som Normkorpuset, og grunngir mitt valg av informanter og tekster, før jeg presenterer analyseverktøyet som har blitt benyttet i behandlingen av substantivfrasene. Samtidig drøfter jeg fordeler og ulemper ved mitt valg av metode, med tanke på hvor egnet den er til å gi svar på det jeg etterspør. Analysen vil være tredelt – én del for hver informant – før det kommer en oppsummering av de ulike analysedelene, hvor jeg trekker tråder mellom funnene hos de ulike elevene. I den påfølgende drøftingen forsøker jeg å se funnene i analysen opp mot det overordnede andrespråksperspektivet, og diskusjonen om kompetanse og performanse vil være sentral her.

## 2.0 Andrespråk og språktilegnelse

I del 2.0 og 3.0 av masteroppgaven vil jeg gjøre rede for sentrale begreper og teorier som er aktuelle å kjenne til i mitt prosjekt. Jeg vil starte med et vidt perspektiv, og se på teorier om språktilegnelse, norsk som andrespråk og andrespråkstilegnelse, herunder trekk i mellomspråk og andrespråksskriving. Deretter vil jeg vende blikket mer mot fenomenet som jeg skal undersøke, nemlig substantivfraser i det norske språket. Her vil jeg først definere ordklassen substantiv, før jeg ser på hva som kjennetegner strukturen i norske substantivfraser, kongruensen i disse, og hvilke trekk ved frasene som kan være utfordrende å tilegne seg for en person med et annet morsmål enn norsk. Jeg velger å ha denne oppbyggingen, da jeg ser det som essensielt å vite noe om generell språktilegnelse for å kunne si noe om andrespråkselevers tilegnelse av det norske språket, og deres vei inn i skriftspråket i neste rekke. Dette vil fungere som et bakteppe når jeg skal se på det spesifikke språklige trekket i deres tekster i analysedelen.

### 2.1 Førstespråkstilegnelse

Fra vi er bitte små bygger vi opp språket vårt pø om pø, og blir etter få år svært avanserte språkbrukere som kan produsere lange, unike ytringer. Selv om det er en viss splittelse i fagmiljøet når det kommer til hvordan denne språkinnlæringen foregår, er en av de mest utbredte teoriene blant språkvitere i dag basert på Noam Chomskys språksyn og teorier om menneskets innebygde universalgrammatikk (UG): ”Denne retningen ser på grammatikk som et separat mentalt system i den menneskelige hjerne som inneholder regler og prinsipper for strukturering av menneskelig språk” (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 22). Med denne teorien forklarer Chomsky hvordan barn ved hjelp av en nedarvet språkevne tilegner seg kompliserte strukturer i språket, ved hjelp av språklige inntrykk fra språkmiljøet det omgir seg med (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 42). Han mener at barnet vil danne regler og en egen grammatikk på bakgrunn av den språklige stimulien det eksponeres for, og at dette er en utviklingsprosess som skjer i voldsom fart de første fem leveårene (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 42). Denne regeldanningen skjer på bakgrunn av en aktiv og kreativ prosess med bearbeiding av disse språklige inntrykkene. Barnet danner seg hypoteser på bakgrunn av mønsteret i språket rundt seg, både når det gjelder fonologi, morfologi og syntaks (Nygård & Hårstad, under publisering). Dette kan for eksempel resultere i utsagn som ”jeg så to damer og to manner”, hvis barnet har oppfattet gjentakende mønster om hvordan vi bøyer substantiv i flertall. Dersom reglene barnet har laget seg stemmer med den språklige inputten som det møter, vil barnet få hypotesen sin



bekreftet (Nygård & Hårstad, under publisering), og hvis hypotesen blir avkreftet, vil barnet etter hvert framsette en ny hypotese om dette språklige trekket.

Eide & Busterud (2015) sier det er plausibelt å tro at denne internaliserte grammatikken er svært avansert, da barn lærer seg mye språk på kort tid, og etter en kort stund er i stand til å på selvstendig vis produsere setninger som de neppe kan ha hørt av omgivelsene (s. 24). Dette taler mot behavioristiske teorier som sier at språklæring kjennetegnes av ren stimulus-respons. Et hvilket som helst morsmål kan læres av hvilket som helst barn, forutsatt riktig mengde stimuli, hvilket igjen taler for en avansert internalisert grammatikk. Dette gjelder imidlertid bare inntil en viss alder. Grunnstrukturene i morsmålet begynner å komme på plass allerede i 3-årsalderen og språk lært etter dette regnes som andrespråk, ikke morsmål (McLaughlin, 1984; Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 16).

## 2.2 Andrespråk, hva er det?

Det er flere definisjoner på hva et andrespråk er. Ifølge Berggreen & Tenfjord (1999) kan man si at andrespråk er alle språk som læres etter førstespråket/morsmålet. Det begrenser seg altså ikke til det andre språket man lærer, men gjelder også det tredje, fjerde, femte etc. Som nevnt over må språket læres tidligst ved tre års alder for å kalles andrespråk (McLaughlin, 1984; Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 16). Ergo defineres tospråklighet før fylte tre år som førstespråklæring. Det er nemlig fullt mulig for et barn å lære seg to førstespråk samtidig, og på denne måten ha en simultan språkutvikling. Dette gjelder spesielt i familier hvor foreldrene snakker forskjellige språk og kommuniserer med barnet på hvert sitt morsmål (Hilditch og Aarsæther, 2008, s. 46). Det jeg legger vekt på i denne studien er derimot barn som har en suksessiv språkinnlæring, hvor et språk læres etter at morsmålet allerede er etablert i innlæreren.

Innenfor andrespråksforskningen er det også vanlig å skille mellom to typer andrespråk. De to typene er henholdsvis andrespråk og fremmedspråk, og da skilles det hovedsakelig mellom hva som kommer gjennom naturlig tilegnelse av språket, og hva som kan karakteriseres som mer formell språklæring. Andrespråkstilegnelse foregår gjerne både i formelle kontekster, slik som i et klasserom, og i mer uformelle, dagligdagse omgivelser, med massiv innputt fra andrespråket, og regnes dermed som naturlig språktilegnelse (Åfarli, 2015, s. 61). Fremmedspråklæring derimot, er gjerne termen for språk som læres i en mer isolert, formell kontekst uten så mye innputt fra førstespråksbrukere. Et typisk eksempel på dette er tyskundervisning i et norsk klasserom. Det største skillet mellom disse termene handler altså

om konteksten, og språkmiljøet rundt innlæreren, samt faktorer som tidsbruk, tilrettelegging osv. (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 16-17), men begge regnes som andrespråk. Det er primært den andrespråklæringen som skjer i en naturalistisk kontekst som har vært mest interessant for andrespråkforskerne (Åfarli, 2015, s. 61), og dette vil også gjelde for mitt prosjekt, da studieobjektet her vil være skoletekster skrevet av elever med norsk som andrespråk, tilegnet på naturalistisk vis.

### 2.3 Andrespråkstilegnelse

Det at teoretikerne tegner et skille mellom språk lært før og etter treårsalderen, og at alle språk lært før den tid kalles førstespråk, kan sees på som en indikasjon på at andrespråklæring per definisjon skiller seg fra førstespråklæring på en eller annen måte. Det mest åpenbare i den sammenhengen er at man ved andrespråksinnlæringen allerede behersker et språk fra før, og at innlæreren derfor har erfaring som språkbruker, og kunnskap, enten bevisst eller ubevisst, med seg i bagasjen (Hildtich & Aarsæther, 2008, s. 46). Disse språkstrukturene fra morsmålet og eventuelt andre lærte språk vil ligge som et bakteppe når innlæreren skal tilegne seg andrespråket (Nygård & Hårstad, under publisering), hvilket vi nå skal diskutere kort.

Chomskys teorier om språktilegnelse har uten tvil påvirket synet på andrespråklæring, slik at det også innen teorier på dette feltet nå er vanlig å se på innlæreren som kreativ og aktiv i språklæringsprosessen. Hvilken rolle UG har i andrespråksinnlæringen har derimot vært mye omdiskutert, og spørsmålet om hvorvidt det er førstespråket eller Universalgrammatikken som er starttilstanden ved andrespråksinnlæringen, er det fortsatt ikke enighet om (Åfarli, 2015). På den ene siden kan en tenke seg at UG blir brukt opp når en person har lært seg morsmålet sitt, og at utgangspunktet for å lære seg et andrespråk da blir førstespråket. På den andre siden kan en se for seg at UG er et konstant redskap som gjør at en kan ta fatt på et nytt språk med blanke ark, uten påvirkning fra morsmålet.

Ifølge forskning på trekk i andrespråksinnlæringen vil imidlertid ingen av disse teoriene stemme fullt ut. For det første ser en helt klart at morsmålet har en relativt stor påvirkning på andrespråket. Men selv om andrespråket vil ha mye transfer fra førstespråket, ser en at innlærere med morsmål som skiller seg kraftig fra norsk, vil klare å tilegne seg et språk som er relativt likt målspråket, også på det strukturelle nivået (Åfarli, 2015, s. 69). En hybrid mellom disse ser ut til å være den hypotesen som har fått størst rotfeste, altså at innlæreren bygger opp en målspråksgrammatikk stegvis fra grunnen av, med innslag fra både UG og fra morsmål som

trekk i innlæringa. Jeg kommer ikke til å ta stilling til akkurat denne diskusjonen, men heller ta utgangspunkt i at både morsmål og målspråk har innvirkning på mellomspråket.

Hvor målspråkslikt andrespråket kan bli, avhenger av flere faktorer, blant annet hva slags språkkompetanse innlæreren allerede besitter, og ikke minst hvilken alder innlæreren har. Det er nemlig vanlig å se for seg en kritisk periode for innlæring av andrespråk, da muligheten for fullkommen andrespråksinnlæring blir mer begrenset. Ifølge Chomsky er vi født med et språkskjelett med parametere, som etter en viss tid vil stivne, og det blir vanskeligere å ta inn og bearbeide språkstrukturer i like stor grad som under førstespråklæringen (Åfarli, 2015, s. 66), hvilket gjerne får konsekvenser for andrespråklæringen. Denne kritiske perioden blir av mange satt til 10-12 årsalderen, men det er fortsatt store uenigheter rundt når den egentlig inntreffer. Etter denne alderen er det vanskelig å nå så langt i læringsprosessen at man produserer språk nærmest målspråkslikt, og innlæreren blir værende i en slags evig mellomspråksfase.

## 2.4 Mellomspråk

Med dette som basis er det verdt å ta en titt på nettopp begrepet mellomspråk, og hva som kjennetegner dette. Mellomspråk er en term som brukes om en S2-innlærers språk på vei mot målspråket (Hilditch & Aarsæther, 2008, s.12-13). Språket gjennomgår ulike stadier etter hvert som språklæringsprosessen går framover, og det tar sikte på å nærme seg målspråket mer og mer (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 19). Det er i dag vanlig å se på mellomspråket som et eget språkssystem med intern logikk, der elementer står i bestemte forhold til hverandre og danner mønstre. Mellomspråk er med andre ord regelbaserte (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 19), men disse reglene er det ikke alltid så enkelt å få fatt på. Skal en støtte seg til Åfarlis hypotese om at mellomspråket både påvirkes av UG og av morsmålet, finnes det utallige mellomspråk her i verden, og de er i konstant utvikling. Selv om alle mellomspråk er ulike, kan en snakke om generelle trekk ved mellomspråk, trekk som en ser at de aller fleste andrespråksinnlærere har i sitt språk.

En ser altså visse trekk og felles mønster i andrespråksinnlæringa, uavhengig av elevenes morsmål og målspråk. Både Selj (2008) og Hilditch & Aarsæther (2008) nevner forenkling og (over)generalisering som to gjennomgående trekk i mellomspråk. Dette innebærer blant annet at den tidlige innlæringsfasen bærer preg av manglende bøyingsmorfologi, og at målspråksstrukturen ofte er svært enkel. Dette utvikler seg imidlertid over tid, og innlæreren

får etter hvert til å tilegne seg mer avanserte strukturer, også de han ikke har i sitt eget språk, som for eksempel en ny syntaks (Åfarli, 2015, s. 68), eller markering av numerus i substantivfraser, for å ta et eksempel som er relevant for denne oppgaven. Akkurat som førstespråklæringen bærer andrespråklæringen preg av hypotesetesting, og enten bekreftelse eller avkreftelse av disse hypotesene (Nygård & Hårstad, under publisering).

Når det gjelder hypotesetesting hvor utfallet av hypotesen blir feil språkbruk, er det relevant å drøfte hvordan man møter disse feilene, da det ofte er i disse avvikene, og særlig ved inkonsekvens man kan se at læring foregår. Nygård & Hårstad (under publisering) peker også på at det bak feilene kan skjule seg en logikk som viser læringsløypa til eleven, og at språkfeil derfor er en uvurderlig informasjonskilde når det gjelder elevenes språkutvikling. Hvis vi skal foregripe materialet det har blitt jobbet med i denne oppgaven, for å eksemplifisere disse innlærertrekkene som resulterer i språkfeil, har vi sett flere eksempler på både overgeneralisering og forenkling i elevenes produksjon av substantivfraser, og kategoriene og egenskapene som er knyttet til disse. Når en elev bøyer substantivet *bål* som *båler* i flertall, er dette et klassisk eksempel på det som Hilditch & Aarsæther (2008) og Selj (2008) kaller (over)generalisering. Eleven har oppfattet et mønster som går igjen i målspråket, altså at det blir lagt til flere grafemer for å uttrykke flertall, og anvender dette trekket også ved tilfeller av pluralis hvor det ikke er grammatisk korrekt. Når en annen elev markerer ordet *hus* som hankjønn ved å skrive *en hus*, er det et eksempel på forenkling av genustilordningen i norsk, og et klassisk eksempel på hvordan mange elever plasserer de fleste nye ord i nettopp denne genusboksen, da dette er den mest hyppige genusformen i norsk. Imidlertid kan den samme eleven senere i den samme teksten gjerne markere det samme ordet *hus* som nøytrum i bestemt form - *huset*. Altså driver elevene en uttesting av språklige trekk som de har oppfattet, og det er dette som menes med hypotesetesting.

## 2.5 Skrivning når norsk er andrespråket

Dette bringer oss over på en arena hvor dette mellomspråket ofte kommer godt til syne, nemlig i andrespråksskrivingen, i hvert fall ifølge visse definisjoner av andrespråksskriving. Andrespråksskriving blir nemlig definert på to måter av Golden & Hvistendahl (2015). Den ene definisjonen er rettet mot skriveren, og er relativt statisk: Så lenge skriveren har et annet morsmål enn norsk, vil det foregå andrespråksskriving. En annen og mer dynamisk definisjon er mer rettet mot tekstproduktene, og definerer andrespråksskriving som skrivning med tydelige innlærertrekk og klare spor av mellomspråk: ”Det vil si at det særlig er avvik på de laveste

språknivåene som tillegges vekt, altså ortografiske, morfologiske, syntaktiske og leksikalske avvik” (Golden & Hvistendahl, 2015, s. 231). Den siste definisjonen er den jeg lener meg på i denne oppgaven, og det innebærer at ikke alle som har et annet morsmål enn norsk, faller inn under kategorien ”andrespråksskrivere”, da de kanskje skriver på lik linje med jevnaldrende med norsk som morsmål, og ikke har de klassiske mellomspråkstrekkene som nevnt i 2.4. Denne definisjonen innebærer også at en skriver kan være andrespråksskriver deler av livet, men vokse opp til å ikke innfri kravene for denne tittelen.

Det å skulle lære seg å skrive på norsk som andrespråk, vil ikke bare si å komme inn i en ny tekstkultur. Det bringer også med seg krav om å beherske systemer som kan skille seg kraftig fra det morsmålet eleven har med seg i bagasjen fra før, hvilket jeg vil komme sporadisk innpå ved små kontrastive drypp i kapittel 3 av denne oppgaven. Hvert skriftspråk har nemlig sine konvensjoner for hva som uttrykkes og hvordan dette uttrykkes (Vigrestad, 2015, s. 54). Det vil altså si at man som S2-bruker kommer med et morsmål og eventuelle andre språk i bunn, med sine trekk, som enten kan videreføres inn i det norske språket, eller som må dempes og overstyres, hvis det ikke lar seg forene med det grammatiske systemet i norsk.

For å presisere dette kan vi se på noen overordnede trekk som er særegent for det norske språket. Ikke særegent i den forstand at ingen andre språk har de samme systemene, men særegent i den betydning at mange språk har andre systemer. På det syntaktiske nivået kan norsk regnes som et SVO-språk med en absolutt V2-regel, hvilket er fraværende i mange språk. På det morfologiske nivået kan norsk regnes som et blandingspråk, som skiller seg både fra svært analytiske og svært syntetiske språk. Ved bøyning av ord kan vi få informasjon om blant annet tid (verb) grad (adjektiv) flertall, bestemthet og kjønn (substantiv), og vi har flere ordklasser som samarbeider om informasjonen som man kan få gjennom ett enkelt ord i svært syntetiske språk, eller ved svært mange ord i analytiske språk, hvor bøyning ikke er et eksisterende fenomen (se bl.a. Malmo, 2004). På et mikronivå kan det nevnes at norsk har et konsonant- og vokalsystem som skiller seg fra mange andre språk, med blant annet konsonantforbindelser med opptil tre konsonanter etter hverandre. Vi har også 9 vokaler – 18 om vi regner med kort og lang vokal – hvilket er forholdsvis mange i verdenssammenheng (Malmo, 2004), uten at jeg skal gå for mye inn på dette, da det er substantivfrasen og morfologien og oppbyggingen knyttet til denne som er det språklige trekket jeg vil fokusere på i denne oppgaven.

I norsk skole har vi altså mange elever som møter det norske språket med morsmål som skiller seg drastisk fra norsk på ett eller flere av disse punktene. Da er det ikke overraskende at det som regnes som klare mellomspråkstrekk, der det norske systemet krasjer med systemet i deres morsmål, eller der eleven prøver seg fram i det nye, norske systemet, dukker opp hyppig. Det vi kan forvente at elever finner utfordrende i møte med det norske språket, er kort oppsummert på den ene siden det som er særegent for norsk språk, og på den andre siden det som skiller seg drastisk fra deres morsmål.

### 2.5.1 Kompetanse og performanse

Det vi har tilgang til når vi gjør en analyse av en andrespråkstekst, er teksten i seg selv, og språkbruken i denne. Innledningsvis ble det presentert flere setninger hvor substantivfrasen ikke var kongruent. Det at mange vil reagere på disse setningene, uten å nødvendigvis kunne sette ord på hva det er som er feil med dem, skyldes et skille i grammatikken, som de fleste språkforskere er enig om, uavhengig av språksyn. De fleste språkforskere skiller nemlig mellom språklig kompetanse og språkbruk (Berggreen & Tenfjord, 1999), eller kompetanse og performanse som er begreper som ofte brukes om det samme fenomenet (Eide & Busterud, 2015, s. 45). Kompetanse brukes her om grammatisk kunnskap, enten bevisst eller ubevisst, og begrepet performanse om ”produksjon av språklige uttrykk, og de observerbare ytringene som er resultat av denne produksjonen” (Eide & Busterud, 2015, s. 19). Det er denne underliggende språklige kompetansen som gjør at vi lett kan avsløre at frasene i innledningen var ugrammatisk. Chomsky begrenser termen til å gjelde en persons implisitte kunnskap om et språks fonologiske og grammatiske struktur (Chomsky, 1965; Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 24). Denne grammatiske kompetansen er ofte uartikulert og uttalt hos morsmålsbrukere, og vi klarer for eksempel å plassere verbalet i andre ledd i setningene våre, uten å egentlig være bevisst på hva vi gjør, eller å samsvarsbøye adjektivet *søte* med adjektivet *katter*, uten å tenke nevneverdig over at begge ordene må ha pluralis-form.

Det er imidlertid vanskelig å si noe om denne innebygde grammatiske kompetansen uten å gå veien via performansen. I og med at alt språklig materiale er eksempler på performanse, er det i det hele tatt veldig begrenset hva vi kan si om kompetansen til en språkbruker: ”Studieobjektet er ikke direkte observerbart, og språkbruken er i beste fall en ufullkommen ”avskygning” av kompetansen” (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 24). Dette betyr at en språkbrukers kunnskap og bruken av denne kunnskapen ikke alltid sammenfaller (Eide & Busterud, 2015, s. 49). Eide

& Busterud (2015) peker i den sammenhengen på at en innlærer i enkelte situasjoner og ved enkelte språklige trekk, via performansen, kan gi uttrykk for å ha større kompetanse enn han egentlig har. For eksempel ser en ofte tilfeller der andrespråksinnlærere lærer seg hele fraser utenat, uten å nødvendigvis vite noe om oppbyggingen og grunnstrukturen bak disse frasene (Selj, 2008, s. 22) hvilket gjør det vanskelig å bruke dem fleksibelt og i varierte sammenhenger. På den annen side kan en også se eksempler på det motsatte, at kompetansen egentlig er langt høyere enn hva innlæreren får til å produsere konsekvent. Dette kan for eksempel skyldes prosesseringsbegrensninger ved svært komplekse utbygginger av setninger eller fraser, hvor arbeidsminnet rett og slett ikke strekker til.

Det å si noe bombastisk om forholdet mellom kompetanse og performanse er vanskelig. Essensen i denne diskusjonen er uansett at talt og skrevet språk ikke nødvendigvis gir en helt korrekt gjenspeiling av den underliggende kompetansen (Eide & Busterud, 2015, s. 50). Dette er verdt å ha i bakhodet, spesielt når en ser på andrespråkstekster. På den ene siden kan blant annet inkonsekvens i performansen være et tegn på en kompetanse i utvikling, og på den andre siden kan en elev gi uttrykk for å ha en god skrivekompetanse gjennom en performanse med hovedsakelig enkle setninger og fraser, men avsløre begrensninger i kompetansen ved mer kompleks skriving. Dette er relevant for mitt prosjekt, da jeg får tilgang til elevenes performanse via substantivfrasene, og på bakgrunn av dette skal jeg forsøke å si noe om deres grammatiske kompetanse. Jeg vil komme tilbake til dette i metoddelen av oppgaven.

### 3.0 Substantiv og substantivfraser

Alle disse utfordringene og prosessene som andrespråksinnlæringen bringer med seg skal vi ha i mente når vi nå ser på et spesielt trekk ved språket, nemlig substantivfrasen. Nettopp substantivfrasen er interessant å studere, da den opptrer svært hyppig i vårt språk, samtidig som det er flere trekk ved den som ikke finnes i mange andre språk, og som dermed kan oppleves som utfordrende å tilegne seg for elever med andre morsmål. I dette kapitlet vil jeg først plassere substantiv som ordklasse i det grammatiske landskapet. Jeg vil deretter si noe om hva som kjennetegner den norske substantivfrasen, hvilke ordklasser som inngår i denne, samt hvordan kongruens skapes mellom disse ordklassene. Jeg ser det som nødvendig å ta turen om substantivet, den grammatiske kjernen i substantivfrasen, da det allerede her ligger mange utfordringer for S2-brukere i form av kategorier og egenskaper ved selve ordklassen substantiv. Dette vil jeg illustrere ved å dra fram flere eksempler av kontrastiv art, altså hvordan disse trekkene realiseres i andre språk, om de i det hele tatt er å finne der. Avslutningsvis i dette kapitlet, vil jeg diskutere hva som kan ligge i begrepet utbygde substantivfraser, som jeg så vidt var innom innledningsvis.

#### 3.1 Substantiv

Substantiv er en av to ordklasser man regner med at alle språk har – den andre er verb. Substantiv er en ordklasse som favner vidt, og for å definere substantiv må vi gå ut ifra noen grammatiske egenskaper, eller mer spesifikt, syntaktiske, morfologiske og semantiske egenskaper ved ordklassen. Syntaktisk kan substantivet fungere som både subjekt, objekt, predikativ og adverbial (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 137), og er alltid kjernen i substantivfraser. Hagen (1998) peker på at substantiver ”er ord som bøyes i bestemthet og, hvis de er semantisk tellelige, også numerus” (s. 47), hvilket er en definisjon som går på morfologiske egenskaper. Når det gjelder substantivenes semantiske side, kan denne ordklassen deles inn i appellativer og proprier, eller fellesnavn (jente, land, hest) og egennavn (Kari, Norge, Blakken) som er begreper som kanskje er bedre kjent (Faarlund et al, 1997). Vi kan grovt sett si at den språklige funksjonen til substantiver er å referere, altså å ”peke ut ting, personer, abstrakte begreper eller hendelser som det snakkes om” (Næss, 2011, s. 115). Et ubøyd substantiv av typen appellativ kan imidlertid ikke peke presist på enkeltindivider eller fenomener, men snarere på klasser eller grupper av individer. For å snevre inne referansen er substantivet avhengig av forskjellige bøyingskategorier. For eksempel blir utsagnet svært



generelt hvis du sier *katter elsker fisk*, men mer presist og individrettet hvis du skriver *de to kattene mine elsker fisk*.

For å presisere akkurat hvilke katter det er snakk om, er substantivet altså avhengig av forskjellige bøyingskategorier, som numerus og bestemthet, og tilhørende ordklasser, som adjektiver, demonstrativer, kvantorer og possessiver. Senere i teorikapittelet vil det komme en systematisk gjennomgang av de ordklassene og kategoriene som gjerne inngår i substantivfraser. Men først vil jeg gå inn på to bøyingskategorier som definerer substantivet, nemlig numerus og definitthet.

### 3.1.1 Numerus

Numerus innebærer at substantiv bøyes i entall og flertall. Vi bruker flertall (pluralis) når substantivet viser til to eller flere referenter (Hagen, 1998, s. 48). Numeruskategorien er imidlertid bare aktuell hvis substantivet viser til noe tallelig, jamfør Hagens definisjon av substantivet, som vist på forrige side. I de fleste språk, inkludert norsk, markeres flertall ved å legge til en endelse til entallsformen (singularis). For å gå tilbake til kattereferansen, så skriver vi for eksempel *katt* i entall, men *katter* i flertall. Næss (2011) hevder at måten språk danner flertallsformer på åpenbart er ikonisk, altså at det viser til noe i den virkelige verden. Flertall er mer enn entall, derfor legger vi til flere morfemer i ordet for å uttrykke flertall (s. 116-117). På norsk er det imidlertid ikke alle substantiv som får et ekstra suffiks i flertallsform. For eksempel vil substantiv i svak nøytrumsform mangle dette, da det heter et barn, flere barn, et bord, flere bord, altså det samme i entalls- og flertallsform. Vi skiller også på tellelige og ikke-tellelige substantiver, og dette har direkte innvirkning på om de kan bøyes i flertall eller ikke. Ord som flesk, kjøtt, snø, vann og støv er ikke-tellelige masser, og vil dermed aldri få et flertalls-suffiks (Faarlund et al., 1997, s 138).

Det å bøye substantiv i entall og flertall er derimot ikke eneste måte å uttrykke numerus på. Noen språk, som for eksempel arabisk, har også egne totallsformer for substantivene sine, det samme gjelder slovensk (Næss, 2011, s. 118-119). Andre språk igjen, har ikke numerus som bøyingskategori for sine substantiv i det hele tatt, mens de på flere språk, slik som på mandarin og japansk, begrenser seg til å kun bruke flertallsbøying når det er snakk om mennesker (Næss, 2011, s. 120).

I og med at numerus har denne ikonisiteten ved seg, kan en tenke at dette ikke er den vanskeligste kategorien å tilegne seg for S2-brukere. Samtidig er det også nærliggende å tro at det kan være vrient å skille mellom tellelige og ikke-tellelige ord, for eksempel å vite når vi skal bruke *masse/mye* og når vi skal bruke *mange*, da undertegnede har registrert at dette også er utfordrende hos S1-brukere, unge så vel som voksne.

### 3.1.2 Definitthet

Et annet kjennetegn ved substantivet er at det bøyes i bestemthet. Et annet ord for dette er definitthet. Selv om det er et skille mellom bestemthet og definitthet (se Hagen, 2005, s. 51), brukes disse to begrepene gjerne litt om hverandre, også i denne oppgaven. ”(..) bruken av bestemthet er en måte å angi hvilket medlem av en klasse vi mener når vi bruker et substantiv” (Næss, 2011, s. 121). Bestemt form brukes når sammenhengen på en eller annen måte er kjent, og det ikke er noen tvil hvilket substantiv vi refererer til (Næss, 2011, s.121). Dette kan ofte leses ut av sammenhengen substantivet opptrer i. I eksempelet *Bilen er rød*, er det ikke så lett å vite hvilken bil det er snakk om, men om vi i forkant har lest setningen. *Roald har kjøpt seg ny bil*, vil vi umiddelbart kunne dra koblinger mellom den røde bilen og Roalds bil, og anta at det er Roalds bil som er rød.

Om et substantiv er ubestemt, vises det gjerne ved bruken av den ubestemte, foranstilte artikkelen/kvantoren, som i eksempel (1). Men det er ikke nødvendigvis slik at ubestemte substantiv *må* ha den foranstilte artikkelen/kvantoren foran seg. Eksempel (2) viser at det i mange tilfeller kan forekomme også uten den foranstilte artikkelen, uten å bli ugrammatisk. De bestemte formene derimot, vises enten gjennom en etterstilt bestemt artikkel i form av et suffiks, som i eksempel (3), eller via en foranstilt bestemt artikkel/et demonstrativ, som i eksempel (4).

- (1) En katt, et bord
- (2) Moren hennes er kokk
- (3) Katten, bordet
- (4) Det norske flagg

I norsk forekommer også dobbelt bestemthet hyppig. Dette skjer når substantivet har bestemt form selv om substantivfrasen også inneholder andre bestemmerledd som gir substantivfrasen unik referanse (Faarlund et al., 1997, s. 296), som i følgende eksempler: Det norske flagget

vaiet i vinden, Disse brune kattene er så søte, De gode bøkene står i bokhylla. Her dukker det altså opp et determinativ foran adjektivet som beskriver det bestemte substantivet. I denne sammenhengen fungerer ikke determinativet som et demonstrativ, men er snarere overflødig informasjon som kun har syntaktisk funksjon. Dobbelt bestemthet kan også forekomme med etterstilt possessiv, som i eksempelet Boka mi er lettlest. Dobbelt bestemthet slik vi kjenner det er et fenomen som bare forekommer i norsk og svensk, ingen andre språk (Ryen, 1984, s. 106). Det at dobbelt bestemthet er så lite utbredt, og det faktum at bruken av nettopp dette språklige trekket avhenger av både syntaktiske faktorer, så vel som semantiske og stilistiske, gjør at dette er en relativt kompleks del av bestemthetskategorien (Faarlund et al., 1997, s. 296-297).

Slett ikke alle språk bøyer substantiv i bestemthet, på finsk har de det samme ordet for *jente* som for *jenta*. Om det er bestemt eller ubestemt tolkes ut fra konteksten. Slaviske språk, som polsk, bosnisk, kroatisk og serbisk skiller heller ikke på bestemt og ubestemt form (Næss, 2011, s. 121), og flere språk, deriblant tyrkisk, hindi, urdu, har for eksempel ikke ubestemt artikkel (Ryen, 1984, s. 106). På bakgrunn av dette er det plausibelt å anta at bruk av denne kategorien slettes ikke trenger å være så lett for de som skal lære norsk som andrespråk. Denne utfordringen oppsummerer Golden & Mac Donald (1990) på en god måte når de skriver at flytende innholdskategorier som kjenthet/ikke kjenthet, generisk/ikke-generisk bruk, og begrenset/ubegrenset mengde gjør definitthet til en innfløkt egenskap ved substantivet (s. 24).

### 3.1.3 Genus

Et annet viktig aspekt ved substantiv er at alle ordene har et iboende grammatisk kjønn, et genus. Dette er ikke en bøyingskategori, men en egenskap ved substantivet som i stor grad styrer kongruensen i substantivfrasen. Trosterud (2001) presiserer dette i sin definisjon, og sier at genus er ”ulike klasser av substantiv, manifestert i korleis tilhøyrande ord oppfører seg” (s. 1). Det vil si at substantivets genus bestemmer adleddenes bøyingsform, nærmere bestemt hvordan vi bøyer tilknyttede adjektiv og benytter oss av determinativer og lignende (Hagen, 1998, s. 59).

”Substantivene opptrer i tre genusklasser, maskuliner, femininer og nøytrere” (Hagen, 1998, s. 59). I tillegg skiller man på sterke og svake genus, hvilket vil si at vi i alt har 6 subklasser av substantiv å forholde oss til når det gjelder genus, uten at jeg skal gå noe videre inn på sistnevnte. Selv om Hagen peker på de tre genusklassene, blir det ikke riktig å si at dette er det eneste som gjelder i norsk bokmål, da man i realiteten har full valgfrihet mellom

treskjønnsystemet og et tokjønnsystem som kun opererer med nøytrum og genus commune, en kategori hvor femininum og maskulinum blir slått sammen til et felleskjønn som blir bøydd som maskulinum (Kulbrandstad, 2005, s. 141). Selv om en altså skiller mellom tokjønnsystemet og trekjønnsystemet, kan en også i sistnevnte se en tendens til at folk går mer og mer bort fra femininumskategorien, og at denne blir nedprioritert til fordel for genus commune i flere sammenhenger. Man kan også se dette spesifikt i flere dialekter. Blant annet i Tromsødialekten og i Oslo-målet ser det ut til å bli gitt mer og mer slipp på femininumskategorien, særlig blant de yngre generasjonene (Westergaard & Rodina, 2016; Lødrup, 2011). For øvrig kan man si at bruken av tokjønnsystemet og trekjønnsystemet er noe av det som skiller radikalt og konservativt bokmål (Kulbrandstad, 2005, s. 141).

Hvilket kjønn hvert enkelt substantiv tilhører, er ikke alltid gitt, og i en del tilfeller kan en si at et substantivs genus er tilfeldig. Men en viss orden kan man likevel se at denne genustilordningen har. Blant annet peker Kulbrandstad (2005) på at ord som refererer til et levende vesen, vil få genus tilsvarende vesenets biologiske kjønn. Derfor heter det en gutt og en okse, som begge er maskulinumsord og viser til vesener med biologisk hankjønn. Tilsvarende kan en si om ei jente og ei ku, som begge er femininumsord og samtidig viser til biologisk hunkjønn (s. 142). Dette gjelder altså bare for levende vesen, så for det meste kan en ikke se noen sammenheng mellom grammatisk kjønn og substantivers semantiske side. "(...) *ei* klokke eller *ei* dør har ikke fysiske kvinnelige egenskaper, og *en* stol eller *en* kopp er ikke mannlige i biologisk forstand" (Næss, 2011, s.124). Golden, Mac Donald & Ryen (1998) hevder likevel at det er visse trekk som kan avgjøre ordets genus. Som eksempel drar de fram at ord som ender på *-else*, *-nien*, *-sjon*, *-dom* og *-het* er maskulinum: en utdanning, en bygning, en barndom, en kjærlighet. Ord på *-eri* er gjerne nøytrum, slik som vaskeri, meieri og forræderi. Det samme gjelder ord som betegner masse, slik som blod, papir, jern, stål etc. Her er det unntak, men dette er hovedregelen (s.10). Det finnes også flere regler knyttet til ords kategorisering etter innhold og form, men det skal jeg ikke gå noe videre inn på nå. Foruten disse eksemplene hevdes genustilordningen å være relativt tilfeldig, og en rent formell egenskap ved substantivene, selv om det er noe uenighet om dette. Blant annet hevder Trosterud (2001) at et system basert på både semantiske, morfologiske og fonologiske regler vil kunne bestemme 94% av substantivene i norsk. Han mener også at maskulinum er grunnformen i genus, og at alle substantiv skal ha denne formen, med mindre noe tilsier noe annet, Dette er ikke en debatt jeg vil vie noe videre oppmerksomhet, da den ikke er så relevant for akkurat mitt prosjekt.

Ikke alle språk har genus, og vi skal ikke lenger enn til Storbritannia før vi møter et utbredt språk uten denne egenskapen ved substantivene. *A boy* skiller seg ikke nevneverdig fra *a girl*, i alle fall ikke formmessig, da engelsk ikke har genus i sitt språk. Andre språk igjen har denne egenskapen ved substantivene, men med helt andre inndelinger enn de vi har i det norske språket. I jucaltepec mixtec, et mayaspråk snakket i Mexico, har de en klasse for hankjønn, en for hunkjønn, en for dyr, en for døde ting og en for guddommer, helgener og overnaturlige vesener (Næss, 2011, s. 124). Dette understreker det norske genussystemets tilfeldighet, da det åpenbart er mange måter å klassifisere substantiv på. Det underbygger også Trosteruds (2001) definisjon, som vist over, at substantiv tross alt er klasser av substantiv, og det er ikke gitt at man klassifiserer dem først og fremst etter kjønn.

På bakgrunn av dette er det rimelig å anta at nettopp genusaspektet ved substantiv kan være temmelig utfordrende å tilegne seg for S2-brukere. Den tilsynelatende tilfeldigheten ved substantivs genus, gjør at enorme mengder ord, som lett kan klassifiseres av en S1-bruker, må sorteres nærmest på måfå av S2-brukere for å skape kongruens i setninger og fraser. Det er derfor plausibelt å anta at det å kunne plassere hvert enkelt substantiv i riktig genusklasse er noe som må tilegnes ved hyppig bruk av språket, og ikke noe som kommer automatisk. En skulle kanskje tro at dette ville være lettere for S2-brukere som har genus i sitt eget morsmål, men da er det verdt å påpeke at det er heller dårlig sammenfall mellom genus i forskjellige språk. Et ord på norsk kan ha et annet kjønn enn tilsvarende ord på et annet språk, som for eksempel ordet *bord*, som er nøytrum i de skandinaviske språkene, men hankjønn i tysk og nederlandsk, og hunkjønn i fransk og spansk (Næss, 2011, s. 126).

Når det gjelder andrespråksbrukeres beherskelse av alle disse tre aspektene ved substantivet, mener en ifølge visse nyere andrespråksteorier, at den mindre spesialiserte formen, det vi kan kalle grunnformen, ofte kan overta for den mer spesialiserte formen både når det kommer til definitthet, numerus og genus (Jin & Eide, 2015, s. 312). Grunnformen til hver av disse egenskapene/kategoriene tilsvarer mangel på markert form. For definitthet vil det si ubestemt form, for numerus vil det si entall og for genus betyr det felleskjønn. Det er altså fravær av de markerte formene som ofte tar over, også i tilfeller hvor det skulle vært markert form, ifølge disse teoriene.

## 3.2 Substantivfraser

Foruten egenskapene og kjennetegnene ved substantivene som nevnt over, er et annet sentralt aspekt ved substantiv at de er kjerne i ordforbindelser av typen substantivfraser (Faarlund et al., 1997, s. 137). I og med at substantivfraser vil være hovedfokuset i min analyse, er det hensiktsmessig å definere hva en frase er, og hva som kjennetegner substantivfrasen spesielt. En rimelig oversiktlig definisjon finner vi hos Kulbrandstad (2005). Han definerer fraser som ordgrupper som ikke er setninger, men som brukes som setningsledd eller deler av setningsledd (s. 185). Med dette mener Kulbrandstad at hver frase kan bestå av ett enkelt ord eller flere ord som danner en enhet i setningen.

Substantivfraser tilhører en gruppe fraser som kalles underordningsfraser. Dette er fraser med ett ord som danner en kjerne. ”Kjernen er det grammatiske sentrum i frasen, og dette viser seg i det at vi ofte kan sløyfe alle andre deler av frasen uten at setningen frasen står i, blir ugrammatisk” (Kulbrandstad, 2005, s. 186). Underordningsfrasene får navn etter kjernen i frasen, dvs. at en frase som har substantiv som kjerne, kalles for en substantivfrase (Iversen, Otnes & Solem, 2011, s. 187). Vi kan vise det ved dette eksempelet: ”Den gamle damen gikk over veien”. Her kan vi stryke den gamle uten av leddet mister betydning, fordi ordet damen, substantivet, er kjernen i frasen. De delene av en underordningsfrase som ikke er kjerne, har fått mange ulike benevnelser av ulike teoretikere. Kulbrandstad (2005) kaller dem tilleggsledd eller bare tillegg (s. 186), Faarlund et al. (1997) kaller det foranstilt og etterstilt adledd (s. 233).

### 3.2.1 Substantivfrasens oppbygging

Selv om en substantivfrase kan bestå av substantivet alene, får det ofte selskap av andre ord fra andre ordklasser. Når det kommer til ordklasser som typisk inngår i norske substantivfraser, har vi både adjektiver, som igjen bøyes i både kjønn, tall, bestemthet og grad, og determinativer i form av possessiver, demonstrativer og kvantorer. Hvor i frasen de dukker opp, er ikke tilfeldig. Den norske nominalfrasens struktur er nemlig særegen på mange måter, og flere teoretikere har brukt ulike begreper og visualiseringer for å beskrive dens oppbygging. Når jeg nå velger å presentere substantivfrasen med Svanes, Hagen, Manne, Svindland & Husbys (1993) inndeling, velger jeg samtidig bort flere mulige presentasjonsalternativer, som for eksempel Kulbrandstads begreper om overledd og tilleggsledd, som jeg så vidt var inne på tidligere i kapitlet, Iversen et al. (2011) sine begreper om kjerneledd og underledd, Hagens (1998) strukturframstilling, med hele 8 såkalte plasser, og Åfarlis (2015) trestruktur. Jeg velger likevel

å følge Svanes et al. sitt oppsett, da det vil være mest hensiktsmessig for min analyse, i den forstand at det gir et oversiktlig bilde over de ordklassene og kategoriene jeg vil undersøke. Ifølge Svanes et al. kan man gjenkjenne flere felt (grammatiske ledd) som gjerne dukker opp i en fast rekkefølge i nettopp disse frasene. De har valgt å kalle disse leddene for bestemmerfelt, beskriverfelt, kjernefelt og slutfelt, og alle disse feltene har sine tilhørende ordklasser som jeg nå skal presentere kort. Denne inndelingen finner vi også belegg for i Faarlund et al. (1997), og Hagen (1998) selv om de der deler opp de ulike feltene i flere felt, hvilket jeg ikke anser som hensiktsmessig å gjøre i dette prosjektet.

I bestemmerfeltet (A) finner man gjerne determinativene, som sier noe om referensielle forhold, herunder possessiver (min, hennes, deres o.l.), demonstrativer (den, de, disse o.l.) og kvantorer; både helkvantorer (alle, hele) og delkvantorer (noen, tre). Her hører også enkelte spørrepronomen til, for eksempel *hvilken* (Svanes et al., 1993, s. 243). En kan godt ha flere bestemmere etter hverandre, for eksempel en totalkvantor etterfulgt av et possessiv og deretter en delkvantor. Det kan vi se gjennom eksemplene ”Alle disse femten ...” og ”Begge de to...”. En god beskrivelse av hva som skal være i dette feltet er altså ord som sier noe om referensielle forhold som for eksempel antall/mengde og eiendom.

I beskriverfeltet (B) hører adjektivene, eller de adjektivistiske leddene, til. Her beskrives kjernefeltet, ofte ved hjelp av ett ord, men av og til med flere (Svanes et al., 1993, s. 244). *Den helt utrolig nydelige valpen* er et eksempel på at også dette feltet kan være sammensatt av flere beskrivere.

Kjernefeltet (C) inneholder som oftest ett enkelt substantiv, men av og til kan det forekomme at kjernefeltet står tomt. Dette er tilfeller kalt generaliserende kjerneløshet, hvor det kan være vanskelig å spesifisere substantivet (De gamle, Pers forlovede), eller anaforisk kjerneløshet, hvor det framgår av setningen før hvilket substantiv det er snakk om. (Hvor ligger garnnøstene? De blå ligger i kurven, de røde i skuffen) (s. 244-245). Det at kjerneleddet er borte, kan også skyldes partitiver med bestemt helhetsledd, såkalte ”av”-setninger. I stedet for å skrive ”to katter av kattene”, utelater vi kjernen og skriver ”to av kattene” (Svanes et al., 1993, s. 245).

Slutfeltet (D) er det mest varierte feltet i en substantivfrase, da det kan romme mange ulike elementer. Alt fra relativsetninger (1) til possessiver (2), nominale leddsetninger (3) og adverbiale ledd (4) kan få plass her, i tillegg til infinitivuttrykk (5) og andre nominale ledd (6).

- (1) Vi tapte mot laget som vant hele turneringa
- (2) Det vesle huset mitt
- (3) Det faktum at jorden er rund (eksempel fra Svanes et al., 1993)
- (4) Hunden til Johan, Trappa på skolen
- (5) Jeg har masse lekser å gjøre
- (6) Tre liter melk, Hunden Bolivar

(Sluttfelt markert med understrek)

Ofte står ett eller flere av feltene tomme, men kjernefeltet er obligatorisk, selv om det ikke alltid er eksplisitt. Du kan altså fint ha en frase med kun bestemmerfelt og kjernefelt, med kun kjernefelt og sluttfelt, eller med kun kjernefelt, men det er relativt sjelden å finne fraser uten kjernefelt i det hele tatt, selv om det også her finnes unntak, som nevnt over. Ved å ta en titt på eksempel 7 ser vi fleksibiliteten rundt feltenes tilstedeværelse. Det er lett å fjerne ett eller flere av disse feltene uten at frasen blir ugrammatisk. Rekkefølgen på leddene, (A)(B)(C)(D), er imidlertid konstant, uavhengig av om feltene står tomme eller ikke.

- (7) (A) Alle de femten (B) brune (C) hønene (D) i hønsegården

### 3.2.2 Kongruenstrekk i norske substantivfraser

Å vise hvordan frasene bygges opp, er likevel ikke nok for å demonstrere den norske substantivfrasens særegenheter. I norsk har vi nemlig et relativt omfattende system av eksplisitte, obligatoriske kongruensmekanismer mellom determinativer, adjektiver og substantiv (Jin & Eide, 2015, s. 296), som også er en viktig del av substantivfrasens kjennetegn. Når vi snakker om kongruens mellom de ulike kategoriene og ordklassene, vil det si at det må være et morfologisk samsvar mellom dem (Jin & Eide, 2015, s. 289). Det betyr at substantivets genus (1), definitthet (2) og numerus (3) er med på å styre de morfologiske trekkene i de tilhørende ordklassene i substantivfrasen, slik vi kan se i eksemplene under. I eksempel (2) og (4) ser vi eksempler på dobbelt bestemthet, med og uten pluralis, med foranstilt demonstrativ og etterstilt bestemt artikkel.



(1)	(2)	(3)	(4)
En fin hage	Den fine hagen	Fine hager	De fine hagene
Et fint hus	Det fine huset	Fine bord	
Ei fin ku	Den fine kua	*Fine hage	
*En fint hage <sup>1</sup>	*Den fine huset	*Fine border	
*Et fin hus	*Det fine kua		(egne eksempler)

Dette kan oppsummeres ved å ta en titt på skjemaet som Jin & Eide (2015) har utformet, med bøyingsparadigmet for norske nominalfraser med adjektiv. Jeg velger her å gjengi dette skjemaet, men med et par endringer i eksempler og i forkortelser. Jin & Eide har her tatt utgangspunkt i tokjønnsystemet, men jeg har valgt å også innlemme femininumskategorien, da jeg tar høyde for at noen av tekstene jeg skal analysere også inneholder femininumord.

Oppbygging	Determinativ	Adjektiv	Nomen	Eksempel
[SG][NØYT][INDEF]	et	-t	-	Et grønt bord
[SG][MASK][INDEF]	en	-	-	En grønn busk
[SG][FEM][INDEF]	ei	-	-	Ei grønn kjerre
[SG][NØYT][DEF]	det	-e	-et	Det grønne bordet
[SG][MASK][DEF]	den	-e	-en	Den grønne busken
[SG][FEM][DEF]	den	-e	-a	Den grønne kjerra
[PL][INDEF]	-	-e	- -er -r -e	Grønne bord Grønne busker Grønne kjerrer Gode lærere
[PL][DEF]	de	-e	-ene	De grønne buskene/bordene/kjerrere

Skjema 1: Kongruenstrekk i norske nominalfraser. Delvis gjengitt fra Jin & Eide (2015, s. 298)

Dette skjemaet gir oss et inntrykk av hvor mye det er å holde oversikt over i det norske språkssystemet på dette området. I tillegg til dette, har Ryen (1984) en tabell som også viser kongruensmarkering i substantivfraser som inneholder possessiver. ”Vår grønne båt” og ”den

<sup>1</sup> Symbolet \* markerer eksempler på inkongruente fraser.

grønne båten vår” er eksempler hun trekker fram for å vise at systemene kan virke u håndterlige for andrespråksbrukere. Her står nemlig adjektivet i bestemt form, uavhengig av om substantivet står i ubestemt form, hvilket vitner om et system med stor variasjon.

Det å se på kongruenstrekk i de norske nominalfrasene er interessant, da vi ser at jo flere ord som er involvert i frasen, jo større krav til kongruens er det. Om vi skal se litt tilbake på det som ble presentert om mellomspråk og mellomspråkstrekk, husker vi at det ofte skjer en forenkling av de grunnleggende språkstrukturene når S2-innlærere skal erobre et andrespråk. Derfor er det betimelig å anta at jo mer utbygde frasene er, og jo flere kongruensmarkører som må stemme overens med hverandre, jo mer utfordrende blir det for innlærerne.. Én ting er nemlig å vite om alle disse formelle trekkene ved substantivfrasen – at substantivet har et genus, at vi markerer bestemthet og flertall på visse måter, og at adjektiv og determinativer samsvarsbøyes med substantivet – en annen ting er å kunne beherske det i en hver skrivesituasjon, og med utgangspunkt i et hvilket som helst substantiv (kjerne).

### 3.2.3 Utbygdhet, et uklart begrep?

Iversen et al. (2011) nevner at en substantivfrase gjerne kan bestå av ett ord, og at den etter ønske kan suppleres med flere ord for å få en mer utbygd og kompleks substantivfrase, for å ilegge frasen ulike funksjoner. Dette kan man gjøre blant annet for å *beskrive*, *spesifisere* eller *forsterke* (s. 186). I prinsippet kan altså den norske substantivfrasen være svært kort, men den kan også være svært utbygd. Denne utbygdheten kan illustreres med eksemplene under, hvor den første substantivfrasen har et slutfelt som inneholder en relativsetning som igjen inneholder en substantivfrase.

(1) (A) Den (B) vakre, dyrebare, uerstattelige (C) gullklokka (D) som jeg arvet av min kjære, avdøde farmor, forsvant da jeg var på ferietur.

(2) (A) Noen av de (B) grønnkledde, trege (C) skiløperne (D) som ble gående bak alle andre, måtte til slutt bryte løpet.

Disse frasene er eksempler på svært utbygde substantivfraser, og det leder oss over til et spørsmål det ikke er enkelt å få et konkret svar på. Hvor går egentlig grensen mellom en ikke-utbygd og en utbygd substantivfrase? Skal vi se på eksemplene over, ser vi at det er kun kjernen/substantivet (gullklokka, skiløperne) som er nødvendig for at frasen fortsatt skal være grammatisk i den setningen den er en del av. Vi har altså noen obligatoriske felt som må være

til stede for å i det hele tatt kunne kalles en substantivfrase. Ofte er det kjernefeltet som må være til stede i frasen, for å i det hele tatt kunne kalles en frase, jamfør definisjonene som nevnt over. I tillegg til dette har vi noen felter som vi har mulighet til å bruke, for å få en mer utførlig tekst, som Iversen et al. nevner. Spørsmålet om utbygdhet må altså ligge i dette skillet, hvilke felter er grammatisk påbudt, og hvilke kan vi droppe, og eventuelt bygge ut med om vi vil? Det er nemlig ikke alltid at substantivet i seg selv utgjør en fullstendig frase. Dette kan illustreres med eksemplene under:

(3) Frase: (A) en (C) bil

Eksempel i setning: Det sto en bil på parkeringsplassen

Frase uten tilleggsfelt: Det sto bil på parkeringsplassen

(4) Frase: (B) røde (C) biler

Eksempel på setning: Parkeringsplassen var full av røde biler

Frase uten tilleggsfelt: Parkeringsplassen var full av biler

I eksempel 3 ser vi at bestemmerfeltet (A) har en grammatisk funksjon i den forstand at det inneholder en kvantor som markerer ubestemt form entall. Uten dette feltet blir frasen ugrammatisk. I eksempel 4, som også består av to felt, ser vi at frasen fungerer som en fullstendig, grammatisk frase, også når vi fjerner tilleggsfeltet, i dette tilfellet et beskriverfelt. Dette peker på en viktig aspekt ved utbygdhet, nemlig at en ikke kan si noe om en frase er utbygd eller ikke kun på bakgrunn av hvor mange felt som er involvert, men vi må heller ta en titt på hvilke felt som utgjør fasen. I visse tilfeller, som i eksempel 3, må frasen inneholde minst to felt for å være grammatisk, og det at frasen består av mer enn substantivet alene, vil ikke kvalifisere den til å være en utbygd frase av den grunn. Selv om dette bærer preg av min egen fortolkning av dette litt uklare begrepet, tenker jeg at utbygdhet må komme av felter som i utgangpunktet er overflødige for at substantivfrasen skal fungere som et selvstendig syntaktisk ledd. Dette er den formelle siden ved utbygdhet.

Min hypotese i denne sammenhengen er at utbygging vil være en utfordring både for S1-brukere og S2-brukere, men typen feil de gjør vil skille seg fra hverandre, da den ene typen utbygdhet, den obligatoriske, handler om rene kodekompetanser som kommer med den grammatikken (UG) vi bygger opp fra vi er små, mens den andre beror på funksjonskompetanser som går på bevisste språkhandlinger. Det er naturlig å tenke seg at elever

som ikke har den underliggende strukturen til det norske språket i ryggmargen kanskje vil slite med alle kodekompetansene som skal til for å lage en korrekt utbygd substantivfrase, eller kanskje ha vansker for å skille mellom hva som er obligatoriske utbygdhet og hva som er utbygdhet av mer valgfri art, hvilket vi skal komme tilbake til i analysen og drøftingen.

## 4.0 Metode

Målet med denne studien er å gi svar på hva som kjennetegner et utvalg andrespråkslevers substantivfraser hva gjelder utbygdhet og kongruens. Som nevnt i del 2.5.1 i oppgaven, opereres det i fagmiljøet med et skille mellom det abstrakte ordet kompetanse, og det mer konkrete, mer håndfaste begrepet performanse. I denne oppgaven skal jeg på den ene siden forholde meg til performansen, ved å se på og analysere fraser i elevenes tekster, og på den andre siden skal jeg forsøke å antyde noe om elevenes grammatiske kompetanse på bakgrunn av deres performanse. I den sammenhengen er det hensiktsmessig å snu blikket mot metoden som ligger bak det å kunne diskutere nettopp dette. Der begrepene performanse og kompetanse problematiserer *hva* vi kan vite om språk, vil jeg i denne delen av oppgaven kort diskutere *hvordan* vi kan vite noe om språk. I og med at tekstkorpus har vært min empiriske kilde, vil jeg innledningsvis presentere kjennetegn ved korpus, før jeg går videre og sier noe om mitt valg av informanter innenfor korpuset, og viser hvordan jeg har utviklet analyseverktøyet og funnet de dataene som blir behandlet i analysen. Jeg vil også drøfte fordeler og ulemper ved metoden, for å vurdere hvor gode data jeg har for å svare på problemstillingen min.

### 4.1 Korpus – en kort innføring

For å finne svar på mine forskningsspørsmål, har jeg benyttet et tekstkorpus etablert i forbindelse med Normprosjektet, som nevnt i del 1.1 av oppgaven. Skoletekster utgjør en stor del av tekstproduksjonen til de fleste barn og unge, derfor er det hensiktsmessig å søke til et korpus med elevtekster for å finne substantivfraser skrevet i en naturlig kontekst. Korpus er digitale språkressurser (maskinlesbare tekstsamlinger) som kan brukes for å undersøke ulike språklige fenomener (Cardona, Didriksen & Gjesdal, 2014, s. 1), og de siste par tiårene har elektroniske korpus blitt en mer og mer brukt metode for å finne lingvistiske data (Johannessen, 2003, s. 141). Korpusene kan være basert på skriftlige tekster, eller transkriberte talespråkstekster, og de språklige fenomenene man undersøker, kan ifølge Cardona et al. (2014) være alt fra vokabular til sosiolingvistiske fenomener, avhengig av hvilke korpus det er snakk om, og ett og samme korpus kan være gjenstand for undersøkelser med ulike teoretiske perspektiver og problemstillinger.

Noe av det som kjennetegner korpus, er taggingen/annoteringen, som skal gjøre korpuset lett å orientere seg i, og enkelt å trekke ut informasjon fra. Ofte er det nemlig et slags søkesystem tilknyttet korpuset, som gjør det å mulige å navigere i det etter ulike søkeord og kategorier.

Annoteringen varierer fra korpus til korpus, med tanke på hva som er hensikten med tekstsamlingen. Når det gjelder Normkorpuset, er dette en tekstsamling bestående av godt over 5000 elevtekster, samlet inn over en periode på 2 år. Tekstene som ligger i korpuset er blant annet POS-tagget, (se blant annet McEnery, Xiao & Tono, 2006) hvilket betyr at man kan få opp alle forekomster av diverse ordklasser, i tillegg til setningskonteksten de inngår i. For mitt prosjekt betyr det at jeg i realiteten kan søke etter substantiv, og i tillegg få opp resten av frasen de eventuelt inngår i. Dette hadde imidlertid kommet meg mer til gode om prosjektet mitt var av kvantitativ art, og er ikke noe jeg har hatt behov for å benytte meg av i min kvalitative tilnærming til elevtekstene, da jeg uansett har lest alle tekstene manuelt.

På bakgrunn av dette kan vi si at mitt prosjekt er mer korpus-basert enn korpus-drevet, som McEnery et al. (2006) skiller på. "In the corpus-based approach, it is said that corpora are used mainly to expound, test or exemplify theories and descriptions that were formulated before large corpora became available to inform language study" (Tognini-Bonelli, 2001 i McEnery et al., 2006, s. 8). For meg er altså korpuset en kilde jeg bruker for å finne svar på en problemstilling som allerede er formulert, snarere enn at korpuset i seg selv er noe jeg vil studere.

#### 4.1.1 Begrensninger og fordeler ved bruk av korpus-materiale

Valg av korpus som kilde til språklig innsikt fører med seg noen begrensninger, blant annet når det kommer til informasjon og kunnskap om informantene. Alt jeg vet om mine informanter er hvilket kjønn de har, hvilket klassetrinn de tilhører, og at de ifølge seg selv har norsk som andrespråk. Med andre ord kan jeg ikke foreta klassiske mellomspråksanalyser, og se på eventuelle transfer fra morsmål og lignende. Dette er en svakhet ved materialet, men dette er imidlertid ikke så relevant for mitt prosjekt, da jeg vil se på innlærertrekk som går på tvers av morsmål. Jamfør blant annet Müller (2012) vil egenskaper som for eksempel genus være like utfordrende for alle innlærere, uavhengig av om egenskapen finnes i deres morsmål, derfor er det interessant å se hvordan disse alle disse trekkene realiseres i elevenes fraser, uavhengig av hvilket språk de lærte før de lærte norsk.

Selv om begrenset informasjon om informantene medfører at jeg ikke vet noe om deres fartstid i Norge, hvilken norskundervisning de har fått, eller noe om deres språklige bakgrunn, kan dette imidlertid også sees på som noe positivt. Jeg vil blant annet ikke la min analyse bli påvirket av forkunnskaper og/eller fordommer som eventuelt måtte foreligge. Dette nevner Cohen, Manion & Morrison (2011) som en av forutsetningene for å unngå ikke-valid materiale. Man øker altså

sjansen for et gyldig materiale om man unngår at personlige oppfattelser påvirker analysen (s. 199). Samtidig som jeg unngår å møte informantene med holdninger som ikke gagnar prosjektet mitt, går denne fordelene også motsatt vei. Jeg som forsker vil nemlig heller ikke påvirke informantenes skriving. Det er ingen av elevene som vet at noen skal forske på deres bruk av substantivfraser, så det er legitimt å anta at det for dette fenomenet er et ganske autentisk skriftspråk som kommer til uttrykk i disse tekstene.

## 4.2 Valg av informanter

Elevtekstene i Normkorpuset er skrevet av 3.- og 4.-klassinger, og 6.- og 7.-klassinger. Noen av elevene har vært med i prosjektet gjennom to år, mens andre kun har deltatt i ett år. Hver elev har bidratt med alt fra 6 til 12 tekster, og det er derfor mulig å ta et dypdykk i enkeltelevers tekstproduksjon. Dette har jeg benyttet meg av når jeg har valgt meg ut tre elever – én 4.-klassing og to 7.-klassinger - og deres til sammen 31 tekster, for å se på bruken av substantivfraser i disse. Normkorpuset er naturligvis bare ett av flere tekstkorpus jeg kunne ha benyttet, og en annen mulighet hadde vært å benytte meg av det veletablerte ASK (norsk andrespråskorpus), men der er informantene i all hovedsak personer som har tatt Språkprøven i norsk for voksne innvandrere og Test i norsk – høyere nivå, og jeg ville derfor gått glipp av det didaktiske aspektet. Ved å ta i bruk Normkorpuset er informantene elever i barneskolealder, og tekstene er skrevet i en skolekontekst, hvilket gjør at jeg kommer nærmere kjernen for hva man som lærer i barneskolen kan forvente seg å møte på av elevtekster og grammatiske utfordringer knyttet til disse. Det at Normkorpuset lar meg se på flere tekster produsert av samme elev, var en av hovedargumentene for å velge nettopp dette korpuset, da jeg får et rikere og mer representativt tekstutvalg per informant, og et bredere grunnlag for å kunne si noe om enkeltelevenes skrivekompetanse generelt, og om deres kompetanse når det kommer til substantivfraser spesielt. Jeg vil imidlertid også drøfte noen utfordringer ved bruk av dette korpuset når jeg diskuterer datamaterialet senere i dette kapittelet.

### 4.2.1 Validitet knyttet til valg av informanter

Kjernen i sampling er å sikre et utvalg som kan gi en karakteristikk av en populasjon (McEnery et al., 2006, s. 19). I mitt prosjekt vil denne populasjonen være andrespråksbrukere i barneskolealder, som har deltatt i Normprosjektet. Hvordan jeg skulle velge ut informanter fra dette korpuset har imidlertid ikke bare vært enkelt. I etterkant av Normprosjektet ble det nemlig etablert et intensivutvalg som blant annet viste hvilke elever som hadde scoret høyt og lavt på

de ulike målepunktene/vurderingsområdene, altså på alt fra tegnsetting, til tekstopbygging og språkbruk. Ved å ta utgangspunkt i dette intensivutvalget ville jeg få en gyldig bredde i utvalget av informanter, da jeg tenkte å ta en av andrespråkselevne som scoret høyest jevnt over, og en av de som scoret lavest jevnt over, samt noen som ikke var en del av intensivutvalget, og som kunne regnes som middels presterende jevnt over.

Da jeg begynte å analysere tekstene til den høytpresterende eleven, fant jeg imidlertid ut at det å stole på annoteringen var noe problematisk med tanke på mitt prosjekt. Selv om eleven på egen hånd hadde krysset av for at hun hadde lært et annet språk før hun lærte norsk, og derfor var markert som en andrespråkselev i intensivutvalget, var det lite som minnet om mellomspråk i hennes tekster. Det var mye som tydet på at eleven hadde hatt en simultan innlæring av norsk, framfor en suksessiv innlæring, som er det som er interessant for min oppgave. Elevens tekster passet altså ikke inn under Golden & Hvistendahls (2015) definisjon på andrespråksskriving, som jeg velger å lene meg på. Denne definisjonen sier nemlig at andrespråksskriving foregår når man kan se klare mellomspråkstrekk i tekstene, både på det syntaktiske, morfologiske, ortografiske og leksikalske nivået. En alternativ definisjon sier at andrespråksskriving foregår så lenge skriveren har et annet morsmål enn norsk. Dette innebærer at skriveingen kan være målspråksslik, men likevel bli definert som andrespråksskriving, kun på bakgrunn av skriveren, og ikke ved kjennetegn ved skriveingen i seg selv. I og med at det er elever med et tydelig mellomspråk jeg er interessert i å undersøke, ble det derfor gjort endringer i måten jeg valgte informanter på. Den høytpresterende eleven ble valgt bort, mens jeg beholdt den lavtpresterende eleven som informant, da han passet fint inn i definisjonen. De to andre informantene ble også valgt på bakgrunn av denne definisjonen. Etter en manuell gjennomlesing av tekstene som var registrert som andrespråkstekster, ble tekstene som hadde utpregede målspråkssavvik på flere nivå skrevet opp, og det ble valgt to informanter vilkårlig blant disse. En kan dermed si at jeg har valgt en type intensity sampling, som Cohen (2011, s. 157) kaller det, hvilket innebærer at samplingen viser klare eksempler på det problemstillingen etterspør.

Det å velge seg en slik definisjon som kriterium når man plukker ut informanter, er selvsagt ikke helt uproblematisk. På sett og vis kan man si at det å være så selektiv blir som å manipulere datamaterialet, da en på en måte ser bort ifra mangfoldet innad i denne gruppen, og overser det faktum at noen andrespråksskrivere kan ha en tilnærmet målspråksslik skriveing. Det kan altså virke som om jeg ved å følge definisjonen går inn i prosjektet med en slags fordom om at

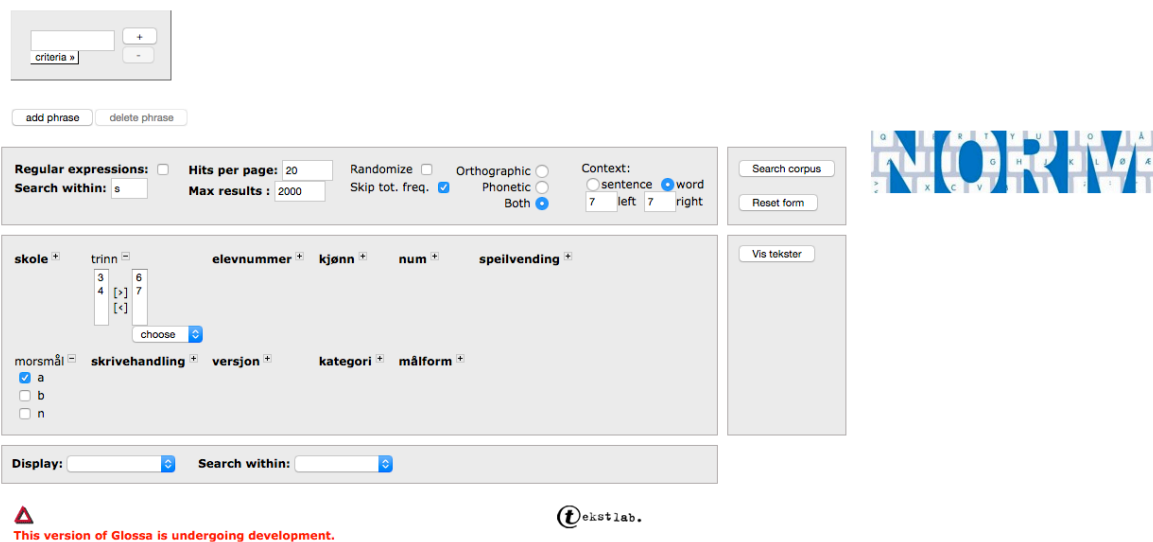


andrespråksskrivere produserer en viss type feil. Samtidig tror jeg at en slik definisjon er det som er matnyttig for mitt prosjekt, for å få en forståelse for hva som faktisk *kan* være utfordrende for de som lærer seg norsk som et andrespråk. Ved en kvalitativ studie som denne er det jo heller ikke et mål å generalisere, og si noe som gjelder for alle andrespråksbrukere av det norske språk, men heller peke på noen trekk som går igjen hos et utvalg elever, og drøfte hvorfor disse går igjen. Kunnskap om dette kan være relevant for hvordan en vurderer og gjennomfører språkopplæringen for andrespråks elever, med tanke på hvilke trekk ved det norske språket det muligens må fokuseres ekstra på.

I tillegg til å velge informanter med utgangspunkt i synlige mellomspråkstrekk, har jeg også valgt elever med ulik alder. Den første tanken var å kun undersøke tekster av elever på 4. trinn, da det er en av forventningsnormene allerede etter dette årstrinnet at elevene skal kunne skrive utbygde substantivfraser. Jeg synes imidlertid at det er enda mer interessant å se på tekster av elever som ifølge Normprosjektet skulle ha innfridd denne forventningsnormen for flere år siden. Dessuten er tekstene av elever på 7. trinn gjerne lengre, og gjerne med mer utbygde og komplekse setninger og fraser, så det blir slik sett mer materiale å ta av og potensielt flere kongruenstrekk å peke på.

#### 4.3 Datamateriale og utvikling av analyseverktøy

Det praktiske med å benytte seg av et tekstkorpus for innsamling av empiri, er at data allerede foreligger. Datamaterialet ble gjort tilgjengelig for meg via en innloggingsportal, og den eneste annoteringen jeg benyttet meg av var et felt hvor jeg krysset av for at elevene skulle ha lært et annet språk før de lærte norsk (se figur 1). Denne beskjedne bruken av korpusets annoteringer innebærer at jeg heller benyttet meg av korpuset som en tekstbank, framfor et korpus med alle dets søkemuligheter. På grunn av problemstillingens ordlyd og den store variasjonen i oppbyggingen av norske substantivfraser, som vist i del 3.2.1 i oppgaven, var det vanskelig å legge inn søkeord i korpuset. I og med at det potensielt er svært mange ordklasser som kan inngå i en substantivfrase, og problemstillingen etterspør nettopp hvordan denne oppbyggingen i elevenes fraser er, kunne jeg ikke definere dette på forhånd i søkeprosessen.



Bilde 1: En av annoteringsmulighetene var valg av morsmål. Enten norsk (n), annet (a) eller begge (b).

Når det kommer til utviklingen av analyseverktøyet, har min analyse vært en typisk innholdsanalyse, eller en content analysis, som er et begrep som Cohen et al. (2011) bruker om det samme fenomenet. Det går ut på å beskrive muntlig, skriftlig og visuell kommunikasjon på en systematisk måte (s. 563). Denne typen forskning blir beskrevet som en prosess i 11 steg, hvor de første stegene går ut på å definere forskningsspørsmål, finne informanter, definere samplingen og konteksten for samplingens opphav (s. 564-569), hvilket jeg allerede har gjort i dette metodekapittelet. De videre stegene går ut på å definere enhetene for analyse, bestemme koder for bruk i analysen, kreere kategorier, gjennomføre kodingen og kategoriseringen av materialet, analysere funnene, og oppsummere analysen for så å drøfte/peke på noen mulige årsaker. De siste stegene i denne prosessen er de som blir gjeldende i analysedelen av oppgaven min, men før vi tar en titt på den, må vi innom hvordan jeg har kodet og kategorisert materialet mitt.

Utviklingen av analyseverktøyet mitt har vært todelt, som en følge av forskningsspørsmålene mine. På den ene siden skulle jeg undersøke oppbygningen og utbygdheten til hver enkelt frase, og hadde behov for et skjema som lot meg belyse dette på en enkel og systematisk måte. På den andre siden skulle jeg se på kongruensen innad i frasene, og måtte finne en måte å markere de forskjellige kongruensavvikene på. Jeg valgte ut tre elever med henholdsvis 10, 9 og 12 tekster i korpuset, analyserte hver enkelt elevtekst, og markerte alle substantivfraser i tekstene. Hva som var å regne som substantivfraser beror på en syntaktisk analyse av hver enkelt setning i elevtekstene. Som nevnt over, kom ikke korpusannoteringen meg til gode i denne

sammenhengen, og manuell gjennomlesing av alle de valgte elevtekstene ble derfor min metode for å registrere alle substantivfrasene.

Da jeg skulle utvikle et analyseverktøy for å jobbe med substantivfrasens oppbygging og sette dem i et system, lagde jeg skjemaer med kategorier/grammatiske felt som skissert i Svanes et al. (1993), som jeg også delvis finner igjen hos Faarlund et al. (1997), som nevnt i del 3.2.1 av oppgaven. Jeg plasserte deretter hver substantivfrase i disse skjemaene. Jeg hadde bestemt på forhånd at det var denne inndelingen jeg ville bruke for å se på substantivfrasene, da den tar tak i den naturlige oppbyggingen av norske substantivfraser, og gir et oversiktlig bilde av hvilke felt hver enkelt frase består av, hvilket blir aktuelt å diskutere med tanke på utbygdhet, som er et stikkord i flere av forskningsspørsmålene mine. Eksempel på hvordan dette er gjennomført vises i skjema 2, hvor et utdrag fra en av de aktuelle elevtekstene er satt i system.

<b>Bestemmerfelt</b>	<b>Beskriverfelt</b>	<b>Kjernefelt</b>	<b>Slutfelt</b>
		Foreldrene	
et		sted	
et		hus	som var skjempefin
en		spøkelses hus	
		Huse	
		skyen (?)	
en		skjelet	
enda	flere	spøkelseser	
et		monster	
		monster	
		spøkelseshus	
		foreldrene	sine

*Skjema 2: Skjemaet er inndelt i felt som du potensielt kan finne i en norsk substantivfrase. Her vises et utdrag av en elevtekst, for å eksemplifisere hvordan frasene plasseres i skjemaet.*

Bestemmerfelt	Beskriverfelt	Kjernefelt	Sluttfelt
	veld skumelt [veldig skummel]	piano musik	
Et		rom	
[et]		piano	som spiler av seg selv
	Mye [Mange] skumle gamle	dukker å leker	
To		navn	
De to		navna	
		postkasa	
		huse	sit
	Masse [mange]	bilde [bilder]	med de to

Skjema 3: Skjema med markering av kongruensmarkører som fører til inkongruens

Det dette Svanet-skjemaet derimot ikke sier noe om, er kongruens. Ut ifra skjema 2, ser vi hvilke felt som er utfyllt i hver frase, men vi ser ikke noe om relasjonen mellom de ulike feltene. På denne måten får frasen ”en skjelet” stå ukommentert, uten at det kommer fram at de to feltene ikke er samsvarte når det gjelder genus. Jeg fikk derfor behov for å finne et eget system for å markere nettopp dette aspektet ved frasene. Jeg tok utgangspunkt i det samme skjemaet, så etter eksplisitte kongruensmarkører i alle ledd av substantivfrasen, og markerte både numerusmarkører, definitthetsmarkører og genusmarkører som førte til inkongruens med henholdsvis blå, rosa og gul fargekode. I tillegg til fargekoden som fortalte hvilken egenskap/kategori som førte til inkongruens, ble det satt inn klammer med endringer som var nødvendig for at frasen skulle bli kongruent (se skjema 3). Denne kodingen hadde jeg bestemt meg for på forhånd, og kunne dermed praktisere det Cohen et al. kaller analytisk koding.

I denne prosessen måtte jeg til tider vurdere hvilken informasjon som lå i ortografien. Selv om dette er et aspekt ved tekstene som jeg ikke har fokusert på i min analyse av tekstene, har jeg likevel gjort noen vurderinger i de tilfellene hvor ortografi eventuelt har kommet i veien for å skjønne hva slags morfologi eleven har tiltenkt de forskjellige ordene. Om eleven for eksempel skriver ”huse” i stedet for ”huset”, vil dette mest sannsynlig skyldes fonologisk skriving, og er ikke noe jeg vil markere som en feil i mitt materiale.

Videre har jeg behandlet de lengre frasene med utgangspunkt i skjemaet til Jin & Eide (2015), og forsøkt å se på hvilken måte de ulike feltene skiller lag, eller ikke kongruerer med hverandre. Om vi tar utgangspunkt i en av frasene i skjema 3, ”veld skumelt piano musik”/”veldig skummelt pianomusikk” ser vi at ”veld skumelt” er markert på en måte som ikke kongruerer med ”piano musik”. Vi kan vise ulikhetene ved å sette inn kongruensmarkørene bak hvert felt i frasen, på denne måten:

Veld skumelt <sub>[sing][indef][nøyt]</sub> piano musik <sub>[sing][indef][mask]</sub>

Da ser vi straks at formen på disse to feltene kun skiller seg på ett felt, nemlig genus, og at adjektivet i beskriverfeltet er markert med et annet genus enn det innebygde genuset til substantivet i kjernefeltet. Dette er en effektiv måte å peke på inkongruens på, og en mer nyansert måte enn det er rom for i Svanes-skjemaet. Dette åpner også for å peke på inkongruens innad i samme felt. Som nevnt i teoridelen kan ett felt gjerne bestå av flere ord, og da må disse ordene kongruere. Om vi tar utgangspunkt i en av elevenes fraser, ”mye skumle gamle dukker å leker”, må alle tre adjektivene, *mye*, *skumle* og *gamle* kongruere med begge substantivene, *dukker* og *leker*. Kongruensen innad i feltene og mellom feltene kan enkelt fanges opp ved å bruke Jin & Eides (2015) skjema som utgangspunkt for å tydeliggjøre kongruensmarkørene i hvert ord.

#### 4.3.1 Begrensninger ved analyseverktøyet

Det å velge et analyseverktøy vil si å velge seg et fokusområde og et perspektiv å se materialet ut fra. Det innebærer at man også velger å overse noe. Skjemaet inspirert av Svanes et al. egner seg bedre for å si noe om oppbyggingen av frasene, enn kongruensen i dem, mens fargekodingen av kongruensmarkørene, og bruk av Jin & Eides skjema egner seg for å si noe om kongruensen innad i frasene.

I tillegg til den fraseinterne kongruensen som vi får tilgang til gjennom tabell 3, og Jin & Eides (2015) kongruensmarkører, kommer kongruens som går ut over frasen selv. Da skiller vi mellom kongruens på setningsnivå og på teksts nivå, to kongruensaspekter som også kunne vært aktuelt å diskutere, men som ikke fanges opp av noen av disse skjemaene. Om vi tar utgangspunkt i tekstutdraget ”Det store huset er rødt. Det ligger rett ved parken.” vil den fraseinterne kongruensen være mellom demonstrativet *det*, adjektivet *store* og substantivet

*huset*, selv om predikativleddet *rødt* også er samsvarsbøyd med substantivet. Om vi innlemmer predikativleddet i den første setningen i vår diskusjon om kongruens, vil kongruensen være på setningsnivå. Om vi i tillegg kommenterer hvordan demonstrativet *det* i den andre setningen kongruerer med frasen, snakker vi om kongruens på tekstenivå. Dette er noe jeg har sett på i min gjennomgang av elevtekstene, men som jeg velger å heller ha som supplement til selve frasene i de tilfellene hvor det er nødvendig. Jeg fokuserer altså i all hovedsak på den fraseinterne kongruensen, men har også hatt et blick for setningskonteksten og konteksten på tekstenivå, og vil kommentere dette der det er hensiktsmessig. Kongruens på tekstenivå vil kanskje være mest aktuelt å kommentere når det er snakk om indefinitt/definitt form, i og med at bruk av bestemt og ubestemt form avhenger av om innholdet i frasen allerede er kjent for leseren eller ikke.

## 5.0 Analyse

I dette kapitlet vil jeg gi en presentasjon av tre elever og de tekstene de har bidratt med i Normprosjektet. Som en konsekvens av det, er analysen tredelt. Etter presentasjonen av elevene, tar jeg for meg substantivfrasenes oppbygging, og ser på hvilke oppbyggingsmønstre som går mest igjen hos de ulike elevene, før jeg går dypere inn i frasene og ser på hvor kongruente de er med tanke på genus, numerus og bestemthet, som skissert i tabellen av Jin & Eide (2015). Jeg presenterer altså funnene, samtidig som jeg analyserer og delvis drøfter dem.

I behandlingen av frasenes bestanddeler bruker jeg et begrepsapparatet hentet fra Svanes et al. (1993) som nevnt i teoridelen, og illustrert i metoddelen av oppgaven. Begrepene i denne modellen kan man også finne igjen delvis hos blant annet Faarlund et al. (1997). Jeg har tatt utgangspunkt i disse begrepene, og satt inn alle substantivfraser jeg kunne finne i de ulike elevenes tekster i skjema (se vedlegg) med felter tilsvarende Svanes et al, som jeg skisserte i del 4.3. I denne delen av oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i disse utfylte skjemaene, og vise til eksempler hentet fra de ulike tekstene, for å se om det er likheter mellom de ulike elevenes substantivfraser, og om det er noen mønstre å spore hva gjelder utbygdheten og kongruensen i frasene. Selv om jeg har sett på hele tekstene og alle frasene, vil eksemplene vil være plukket ut med tanke på hva som er hensiktsmessig å diskutere. Når det er snakk om utbygdhet, fokuserer jeg derfor ikke på om frasene er kongruente eller ikke, mens når det er snakk om kongruens, velger jeg først og fremst ut fraser som er inkongruente, eller interessante å se på på grunn av avansert kongruens.

I og med at skjemaene kun tar for seg selve substantivfrasene, og ikke den setningskonteksten de inngår i, vil jeg i all hovedsak kommentere kongruens innad i frasene. Eksemplene mine vil likevel bli satt inn i sin opprinnelige setningskontekst, for at de skal være mer forståelige for leseren. I noen tilfeller vil imidlertid denne setningskonteksten og konteksten på tekstnivå også spille en rolle i analysen, for eksempel ved tilfeller av fraser med anaforisk kjerneløshet, eller ved ettfeltsfraser, som i seg selv kan være kongruente (de har jo ingen ord å kongruere med innad i frasene), men som er ugrammatiske i den setningen de inngår i. I eksemplene vil substantivfrasene alltid være markert med understreking, eller klammer ved visse tilfeller.

Både den delen av analysen som tar for seg oppbygging av frasene og den delen som tar for seg kongruensen i frasene, er delt inn i underkapitlene *korte fraser* og *lengre fraser*. Dette er ikke

det samme som ikke-utbygde kontra utbygde fraser, for som vi så i teoridelen av oppgaven kan en frase bestå av to felt og fortsatt være utbygd, sett av det ene feltet ikke er nødvendig for at frasen skal fungere grammatisk i en setning. Denne oppdelingen bygger på en hypotese om at jo lenger og mer komplekse frasene er, jo mer inkongruente vil de potensielt være. Dette er altså rett og slett en måte å systematisere analysen på, og det innebærer ikke at jeg har latt struktureringen styre funnene mine.

### 5.1 Presentasjon av elev A

Den første eleven vi skal ta en titt på, er elev A. La oss kalle ham Adil. Adil har bidratt med i alt ti tekster til Normprosjektet gjennom hele 7. trinn. Han har tatt steget godt inn i det norske språket, og selv om hans mellomspråk fortsatt bærer preg av en utprøvningsprosess, er det mye han mestrer. Tekstene hans er i Normprosjektet likevel vurdert til lavtpresterende jevnt over. Jeg vil forsøke å se forbi dette, og gi en analyse av hans substantivfraser, og se på hva som fungerer og hva som ikke fungerer like godt med tanke på oppbygging og kongruens.

De ti tekstene jeg har sett på, er produkter av ulike oppgaver, og kan karakteriseres som ulike skrivehandlinger. To av tekstene er såkalt beskrivende tekster, to er fiktive tekster, to av tekstene kan kalles argumenterende tekster, mens de fire siste tekstene er henholdsvis samhandlende tekster, reflekterende tekster og utforskende tekster. Hvis vi starter på et overordnet plan, ser vi at de ti tekstene hans inneholder i alt 187 substantivfraser. Innad i tekstene er det en variasjon mellom 5 fraser på det minste og 36 fraser på det meste. Det er nærliggende å tro at de ulike skrivehandlingene fører med seg ulik språkføring fra elevens side. Dessuten er det ikke til å komme unna at ulike skrivehandlinger appellerer til eleven på ulik måte, og det er mer engasjement å finne i visse av tekstene framfor andre. Hos Adil ser det ut til at de fortellende og argumenterende tekstene, tekster hvor han skal forestille seg og overbevise andre, er de som fenger han mest, da det er de som inneholder flest substantivfraser. På den andre siden av skalaen finner vi de beskrivende tekstene, som inneholder færrest substantivfraser. I det påfølgende vil jeg ikke legge for mye på vekt på disse skrivehandlingene, da det ikke er noe jeg kommer til å fokusere på i analysen og drøftingen.



### 5.1.1 Substantivfrasenes oppbygging

#### Korte fraser

Hvis vi ser på frasenes oppbygging, og bruken av de ulike feltene som Svanes et al. har skissert, ser vi umiddelbart at et stort flertall av substantivfrasene hos Adil består av kun ett felt. I hele 107 av frasene er dette tilfellet, og det er kjernefeltet som utgjør alle disse frasene alene (1). Det vil si at det ikke er noen spor av for eksempel anaforisk kjerneløshet eller annen form for kjerneløshet i noen av disse frasene. Selv om såpass mange av frasene er ettfeltsfraser, er det flere av dem som ikke er fullstendige fraser, det vil si at de mangler ett eller flere felt for å bli grammatiske i den sammenhengen de står i. Dette kan enkelt vises ved å ta et titt på eksempel (2).

- |  |           |
|--|-----------|
| (1) Du kan lage <u>iglu</u> .  | (Tekst 1) |
| Nå er det mye bedre å jobbe på <u>datamaskin</u> fordi (...)                 | (Tekst 5) |
| (2) <u>En melkekartong</u> er lit som <u>kube</u> og lit som <u>pyramide</u> | (Tekst 2) |

I eksempel 2 ser vi en setning bestående av tre substantivfraser, hvorav den første er helt grammatisk korrekt, mens de to påfølgende er ugrammatiske. Begge de to siste består av kun kjernefeltet, som i mange tilfeller er helt greit, men i dette tilfellet mangler de begge en kvantor i maskulinum for å fungere som selvstendige og korrekte fraser. Vi ser flere eksempler på dette i teksten, og dette skal vi komme tilbake til når vi diskuterer kongruens i substantivfrasene senere .

Fraser hvor kun to felt er i bruk, ser vi mange tilfeller av hos denne eleven. I alt 63 fraser består av enten bestemmerfelt + kjernefelt (3), beskriverfelt + kjernefelt (4) eller kjernefelt + sluttfelt (5). I og med at det ikke var noe anaforisk kjerneløsheter å spore hos denne eleven, er kombinasjoner uten kjernefeltet utelukket.

- |   |           |
|---|-----------|
| (3) (...) så ser jeg <u>en spøkelseshus</u>         | (Tekst 3) |
| <u>min dag</u> har vart helt pyton                  | (Tekst 7) |
| <u>De to navna</u> sta på postkasa                  | (Tekst 3) |
| (4) <u>mange folk</u> ble dø                        | (Tekst 4) |
| Etter <u>første setning</u> ville jeg ikke lese mer | (Tekst 9) |
| <u>snø</u> er <u>fryst vann</u>                     | (Tekst 1) |
| (5) <u>hjerne mit</u> dunker veldig veldig raskt    | (Tekst 3) |

så ser jeg piano som spiler av seg selv (Tekst 3)

Jeg er uenig i at elevene i 5 kl skal få karakter (Tekst 6)

Ved å ta en titt på de ulike bestanddelene av disse korte frasene, ser vi at de er veldig ulikt oppbygd. I eksempel 3 ser vi at bestemmerfeltet i strukturen bestemmerfelt → kjernefelt kan romme både kvantorer, possessiver, og demonstrativ, men den vanligste forekomsten av denne typen frase har nettopp strukturen kvantor (hel eller del) → substantiv. Denne variasjonen gjelder også de øvrige frasene, og beskriverfeltet (4) i disse korte frasene kan innebære både ordenstall og andre adjektiver. I eksempel 5 ser vi at slutfeltet inneholder både possessiver, relativsetninger og adverbiale ledd. Altså betyr ikke korte fraser i denne sammenhengen ensartede fraser, og eleven viser stor evne til å ha en variert oppbygging av frasene sine.

Om vi skal si noe overordnet om disse korte frasene, ser vi at de frasene som består av kjernefelt → slutfelt ofte er utbygde, jamfør diskusjonen i del 3.2.3 av oppgaven, da opplysningen som kommer i slutfeltet ikke er essensiell for at frasen skal være grammatisk, og derfor kan strykes. I eksempelet ”så ser jeg piano som spiler av seg selv” er imidlertid også frasen utbygde, men fortsatt ugrammatisk, da det mangler et bestemmerfelt med en kvantor. Ergo kan utbygde fraser fortsatt være ufullstendige fraser.

### Lengre fraser

Hos denne eleven ser vi et helt tydelig mønster når det kommer til frasenes oppbygging: Jo flere felt som er inkludert i frasen, altså jo mer utbygde frasene er, jo færre forekomster av frasetypen ser vi. For eksempel ser vi kun 13 forekomster av fraser med tre felt, og ingen forekomster av fraser hvor alle fire feltene er utfylt. De tilfellene hvor tre av feltene er i bruk, bærer stort sett preg av samme struktur, med bestemmerfelt → beskriverfelt → kjernefelt (6) i klart flertall, men også noen få tilfeller av bestemmerfelt → kjernefelt → slutfelt (7), og beskriverfelt → kjernefelt → slutfelt (8).

(6) Du kan ake og andre gøye ting (Tekst 1)

Jeg hadde med meg en liten lomemkniv (Tekst 4)

(7) (a) Han drepte nesten meg og familien min i  
en bilulike som var hans feil (Tekst 9)

Den romer ca 1 liter melk (Tekst 2)

(8) (...) det er masse bilde med de to (Tekst 3)

Disse trefeltsfrasene har altså også noe ulik oppbygging, med ulike felt involvert. Noen av frasene er ganske enkelt konstruert, i den forstand at alle feltene består av kun ett ord (6), mens spesielt frasene med slutfelt framstår som mer utbygde, da disse gjerne består av relativsetninger (7a) eller adverbiale ledd (8), som krever flere ord per felt.

Frasenes oppbygging, elev A

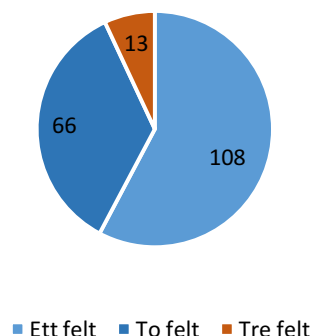


Diagram 1: Adils ulike fraser

### 5.1.2 Beherskelse av substantivets kategorier og egenskaper

Før vi skal se på kongruensen mellom feltene som har blitt behandlet over, kan vi ta en rask titt på elevens mestring av de ulike egenskapene og kategoriene som manifesterer seg i de ulike feltene og de involverte ordklassene. Det kommer nå en liten gjennomgang av elevens bruk av både genus, numerus og definitthet. Her vil jeg trekke fram eksempler på hva som fungerer godt og hva som ser ut til å være en utfordring for eleven. Disse kategoriene vil naturligvis behandles også i drøftingen av kongruensen i frasene, men det er nyttig å ta en titt på dem for å ha et grunnlag å diskutere kongruensen ut ifra.

#### Numerus

Adil ser ut til å ha grei kontroll på numerusaspektet ved substantivfrasen, og dette er ikke et trekk som skaper gjennomgående kongruensproblemer for han. Faktisk er det bare åtte tilfeller av feilmarkering av numerus, hvorav to av disse like så godt kan være knyttet til definitthet. Det som likevel er verdt å påpeke når det kommer til numeruskategorien hos denne eleven, er at man helt tydelig ser hva som skjer når han er usikker på et ord skal stå i entall eller flertall – han dropper suffikset [-er]. Det kan vi se i eksemplene under, hvor substantivet egentlig skal være markert med pluralis.

Det er masse bilde med de to (Tekst 3)

Jeg er uenig i at elevene i 5 kl skal få karakter (Tekst 6)

Feilmarkeringen av numerus går altså kun den ene veien. Det er ingen singularis-substantiv som har blitt markert som pluralis. Dette kan antakeligvis peke tilbake på ikonisitetsaspektet ved numerus. I tillegg kan det synes trygt å holde seg til grunnformen av et ord – i dette tilfellet entallsformen – når man er usikker på et ords morfologi. Dette stemmer overens med det Jin & Eide (2015) sier om at den mindre spesialiserte formen ofte tar over for den mer spesialiserte formen.

For øvrig ser vi også fem tilfeller hvor eleven blander ordene *mange/masse/mye*, hvor adjektivene *masse* og *mye* blir brukt for å beskrive også substantiv av tellelig art, som i det øverste eksempelet. Dette trekket går imidlertid bare den ene veien. Ordet *mange* brukes aldri om utelleglige mengder. Om dette er et andrespråkstrekk er imidlertid ikke sikkert, da det likeså godt kan være alderstypisk, eller rett og slett noe som er vanskelig å holde styr på også for voksne S1-brukere.

### Genus

På grunn av genustilordningens tilsynelatende tilfeldighet er det nærliggende å anta at mange av utfordringene ved substantivfraser er nært knyttet til dette fenomenet ved språket. Hos denne eleven kan vi se noen gjentakende trekk som tydeliggjør utfordringene med nettopp denne iboende egenskapen til substantivene. Vi finner nemlig noen interessante genusfenomener i hans tekster. Ved å ta en titt på alle frasene ser vi at han kjenner til trekjønnsystemet, med flere eksempler på substantiv som er markert som femininum (9). Dette realiseres imidlertid kun i selve substantivet og endinga det får i bestemt form entall, og vi kan ikke se spor av femininumskategorien i for eksempel kvantorer eller adjektiv.

- |  |           |
|--|-----------|
| (9) Jeg åpner <u>døra</u> veldig forsikti (...)                              | (Tekst 3) |
| De to navna sta på <u>postkasa</u> (...)                                     | (Tekst 3) |
| Jeg jemte meg under <u>senga</u> (...)                                       | (Tekst 3) |
| (10) (...) Så ser jeg <u>en spøkelseshus</u> og går inn i (10a) <u>huset</u> | (Tekst 3) |
| (11) etter jeg har våkna var jeg på <u>et øy</u>                             | (Tekst 4) |
| Andre dag var det <u>et politibåt</u> som var ikke langt fra meg (...)       | (Tekst 4) |

Han viser altså at han kjenner til systemet når det kommer til genus, men når det gjelder klassifiseringen av hvert enkelt ord kan vi se noen klassiske S2-forvekslinger, hvor eleven for eksempel markerer nøytrumsord som maskulinum (10). Vi ser imidlertid at dette er en

utprøvningsprosess for eleven, da han ikke er helt konsekvent med hvilken kategorisering han foretar seg (10a). Det som imidlertid er litt mer interessant er at vi også finner eksempler på at eleven foretar slike forvekslinger også motsatt vei. I flere fraser markerer han nemlig maskulinumsord som nøytrum (11), hvilket er et ganske uvanlig trekk, da de fleste foretar seg det motsatte, altså markerer substantivet som maskulinum, når de er usikre på et ords genus, jamfør Trosteruds hypotese om maskulinum som default-kategori for substantiv. Dette skal vi se flere eksempler på når vi ser på kongruensen i de ulike frasene.

### **Definitthet**

Gjennom å se på alle frasene får vi inntrykk av at Adil behersker definitthet til en viss grad, men dette er en kategori som spriker i litt ulike retninger. På den ene siden ser vi at han behersker dobbelt bestemthet ved flere anledninger. I tekst 3 skriver han blant annet ”De to navna sta på postkasa”, hvilket vitner om en høy grad av beherskelse av definitthets-aspektet ved substantivfraser. På den andre siden er definitthet faktisk den kategorien ved substantivet som er roten til de fleste av de inkongruente og ugrammatiske frasene hans. Hele 20 forekomster av inkongruens og ugrammatikalitet skyldes definitthets-problemer av ulike slag. Dette gjelder først og fremst definite substantiver som mangler et suffiks, og som dermed blir indefinite (12). Vi ser også ved hele 7 tilfeller at definitthetsproblemene skyldes at det rett og slett mangler et bestemmerfelt som er nødvendig for at frasen skal bli kongruent (13), hvilket jeg kommer tilbake til i del 5.1.3.

- |  |            |
|--|------------|
| (12) <u>Snø</u> kommer i desember og går bort i mai. | (Tekst 1)  |
| Jeg går en tur i <u>skog</u> (...)                   | (Tekst 3)  |
| (13) Vi 7 klasse har tatt <u>undersøkelse</u> (...)  | (Tekst 10) |

#### 5.1.3 Kongruens i substantivfrasene

Det å se på alle kategoriene og egenskapene kan fortelle oss noe om elevens beherskelse av trekk som hver for seg kan være utfordrende å tilegne seg når norsk er andrespråk. En helt annen dimensjon får vi derimot tilgang til når vi ser hvordan alle disse kategoriene brukes sammen i frasene. I 3.2.2 skisseres en modell av Jin & Eide (2015) som viser kongruenstrekk i norske nominalfraser. Jeg vil ta utgangspunkt i denne modellen for å si noe om kongruensen i elevenes lengre substantivfraser, og i all hovedsak vil fokuset være på de frasene som avviker fra denne modellen.

## Korte fraser

Frasene som kun består av kun ett felt har ingen andre ord å samsvare med. Det er likevel relevant å ta en titt på kongruens også i korteste frasene, da de kan være ugrammatiske i den forstand at de mangler et ledd og derfor blir utilstrekkelige til å stå alene. Da er det altså ikke frasen i seg selv som er inkongruent, men den blir ugrammatisk i den setningskonteksten den står i. Det er i denne sammenhengen det blir aktuelt å snakke om kongruens på setningsnivå og tekstnivå, som jeg så vidt var innom innledningsvis i analysen. Etter å ha tatt en nærmere titt på nettopp disse korte frasene, bestående av substantivet alene, ser vi at de aller fleste frasene er kongruente i den sammenhengen de står i, men noen av dem har noen avvik med visse trekk som går igjen. De aller fleste tilfeller av inkongruens og ugrammatikalitet i de korte frasene som i all hovedsak består av ett felt, skyldes mangel på definitthetsmarkører, eller feil bruk av disse markørene. På bakgrunn av dette, vil det være et ekstra fokus på nettopp dette aspektet ved kongruensen i denne delen av analysen.

Flere av frasene til denne eleven er ufullstendige, i form av at de mangler et felt, som nevnt over. Da er det alltid bestemmerfeltet som mangler, og frasene blir dermed ugrammatiske. Det første jeg vil trekke fram i den sammenhengen, er når eleven markerer indefinitte singulære substantiv på en feilaktig måte. Dette funnet går igjen i flere av tekstene hans, og ser ikke ut til å endre seg i løpet av Normprosjektets gang. Dette spesifikke trekket kan vi vise med frasene under.

(14) Elevens frase: Melkekartong er ca 7 cm bred (...)

Kongruent frase: En melkekartong er ca 7 cm bred (...)"

(15) Elevens frase: En melkkarton er lit som kube og lit som puramide

Kongruent frase: En melkekartong er litt som en kube og litt som en pyramide

I disse tilfellene velger altså ikke eleven bare grunnformen av substantivene, han velger også en ufullstendig grunnform, hvor det indefinitte substantivet ikke har det påkrevde bestemmerfeltet med kvantor/artikkel. Fravær av et utfyllt bestemmerfelt gjør altså disse frasene ugrammatiske. Det som er interessant ved disse tilfellene er å se at eleven i eksempel 14 ikke markerer ordet *melkekartong* med en kvantor, mens vi noen linjer lenger ned i samme tekst (15) ser at eleven mestrer akkurat dette grepet. Her starter han en setning med "En melkekartong", men også her fortsetter han med umarkerte indefinitte substantiv for å beskrive hvordan denne

melkekartongen ser ut, så det ser ut til å være litt vilkårlig når han bruker en artikkel/kvantor for å markere det indefinitte substantivet og ikke.

Det er derimot ikke kun i de indefinitte ettfeltsfrasene vi ser at det ligger en utfordring med riktige kongruensmarkører. I de tilfellene hvor frasen krever definittt markering, er det hovedsakelig mangel på bøyingsuffixer som gjør frasene ugrammatiske. Det kan vi blant annet se i eksempel 16 og 17 under. I eksempel 17 ser vi at eleven bytter om. Han markerer et indefinittt substantiv som definittt, og et definittt substantiv som indefinittt. Det er ikke rart at eleven bøyer ordet *land* som definittt, da det i utgangpunktet har to meninger – en nasjon og et landeområde – hvorav de to betydningene har ulik bøyning. Ordet *land* i betydningen landområde, som i ”vi tar med båten inn til land”, skal nemlig alltid stå i ubestemt form, og er sånn sett et substantiv som skiller seg ut fra mengden. Hvorfor eleven har valgt å markere det som definittt, men ikke ordet *sykehus*, som står skrevet like etter, er derimot noe usikkert, men et godt bevis på at eleven fortsatt er i en utprøvningsfase når det gjelder markering av bestemthet i substantiv.

(16) Elevens frase: Snø kommer i desember og går bort i mai.

Kongruent frase: Snøen kommer i desember og går bort i mai.

(17) Elevens frase: (...) og dro vi til lande og til sykehus.

Kongruent frase (...) og dro vi til land og til sykehuset.

Også når det gjelder substantiv i pluralis ser vi at suffikset –ene eller –a som uttrykker bestemt form flertall, uteblir (18)(19). I eksempel 20 ser vi derimot at pendelen svinger den andre veien, og at substantivet som i utgangpunktet skal være ubestemt flertall, blir marker som bestemt. Ut ifra konteksten disse frasene er tatt ut fra, kommer det nemlig fram at det i denne teksten er et spørsmål om karakterer eller ikke i 5. klasse, og dermed blir det en diskusjon om karakterer generelt, ikke noen spesielle karakterer, som vi kan få inntrykk av av å lese denne setningen. Her snakker vi ikke om inkongruens på frasenivå, men på tekstnivå, men det er likevel verdt å påpeke, da eleven går bort fra mønsteret hvor han stort sett bruker grunnformen av de ulike kategoriene/egenskapene ved substantivet.

(18) Elevens frase: (...) noen sier navn høyere å høyere

Kongruent frase: (...) noen sier navnene høyere og høyere

(19) Elevens frase: da barn og foreldrene veldi glade.

Kongruent frase: da blir barna og foreldrene veldig glade.

(20) Elevens frase: Når elevne for karakterne i 5 kl blir de motivert (...)

Kongruent frase: Når elevene får karakterer i 5. klasse blir de motiverte (...)

Fraser med to felt kan også regnes som korte fraser, men like fullt krever de samsvarsbøying mellom flere ordklasser, og inngående kunnskap om hva som styrer bøyingen av de ulike ordene. Hos denne eleven ser vi flere korte, ikke nødvendigvis utbygde fraser, hvor kongruens like fullt er et problem. Selv om vi over har tatt for oss korte fraser som er ufullstendige, har eleven også mange korte fraser hvor de obligatoriske feltene er til stede. Kanskje kan noe av grunnen til at eleven ofte utelater den foranstilte artikkelen/possessivet, være at han er usikker på mange av substantivenes genus. Dette kommer straks til syne når han nettopp inkluderer bestemmerfeltet i frasen. Ved hjelp av Jin & Eides (2015) skjema, kan vi enkelt se hvor inkongruensen oppstår. I dette tilfellet er det snakk om nøytrumsmarkering av et femininumord (21) og nøytrumsmarkering av maskulinumsord (22), hvilket er ganske sjelden. Vi ser også det mer klassiske tilfellet med maskulinumsmarkering av nøytrumsord (23).

(21) Etter jeg har våkna var jeg på et [\_sing][\_indef][\_nøyt] ØY [\_sing][\_indef][\_fem].<sup>2</sup> (Tekst 4)

Etter jeg har våkna var jeg på ei [\_sing][\_indef][\_fem] ØY [\_sing][\_indef][\_fem].

(22) Det er også veld skumelt [\_sing][\_indef][\_nøyt] piano musik [\_sing][\_indef][\_mask] (Tekst 3)

Det er også veldig skummel [\_sing][\_indef][\_mask] pianomusikk [\_sing][\_indef][\_mask] (der)

(23) (...) og lagde en [\_sing][\_indef][\_mask] båle [\_?] (Tekst 4)

(...) og lagde et [\_sing][\_indef][\_nøyt] bål [\_sing][\_indef][\_nøyt]

Hos denne eleven ser vi også flere eksempler på svært utbygde fraser, som likevel bare inneholder to av feltene i Svanes-skjemaet. Dette tydeliggjør hvor fleksibelt hvert enkelt felt er, samtidig som det eksemplifiserer noen av begrensningene i Svanes-skjemaet, som drøftet i metodekapittelet. Når eleven produserer tofeltsfraser som er så komplekse som den under (24), er det mye å ta tak i av kongruens, selv om de per definisjon bare består av to felt.

(24) Det var [mye [\_sing][\_nøyt] skumle gamle [\_plur][\_com]] [dukker å leker [\_plur][\_com]]<sup>3</sup>

<sup>2</sup> sing: singularis, plur: pluralis

indef: indefinit, def: definit

mask: maskulinum, fem: femininum, nøyt: nøytrum

<sup>3</sup> Klammer brukt for å illustrere hvilke ordenheter som utgjør ett felt



I dette eksempelet, hvor både beskriverfeltet og kjernefeltet består av henholdsvis tre adjektiv og to substantiv, stilles det høy grad til kongruenskompetanse, da alle de tre adjektivene skal være samsvarsbøyd med substantivene både når det gjelder numerus, definitthet og genus. Dette ser vi at eleven mestrer, da han har markert både *skumle* og *gamle* som pluralis, og både *dukker* og *leker* som pluralis, genus commune, men første del av frasen, som også hører til i bestemmerfeltet, skiller seg ut. Han har nemlig brukt et adjektivet *mye*, som betegner mengder av utelkelig art, framfor å bruke adjektivet *mange*, som i denne sammenhengen ville passet bedre.

### Lengre fraser

I og med at det er et fravær av fraser på fire felt hos denne eleven, blir de mest utbygde frasene ifølge Svanes-skjemaet de frasene som inneholder tre felt. Av disse frasene er det bare to som er inkongruente, og de er derfor lett å peke på.

(25) Jeg har funnet en [\_sing][indef][mask] dø [\_sing][indef][mask] dyr [\_sing][indef][nøyt] (Tekst 4)

Jeg har funnet et [\_sing][indef][nøyt] dødt [\_sing][indef][nøyt] dyr [\_sing][indef][nøyt]

(26) Det er masse bilde [\_sing][indef][nøyt] med de to (Tekst 3)

Det er mange bilder [\_plur][indef][nøyt] med de to

I den ene frasen ser vi at det er feil i genustildelingen som fører til inkongruens (25), og i den andre er det numerus som er roten til inkongruensen, både ved valg av feil adjektiv og entallsform på substantivet, som skulle vært markert som flertall (26). Det som er interessant i eksempel 25 er at deler av frasen er kongruent, og at frasen i seg selv kan regnes som kongruent om vi ser bort ifra substantivets innebygde genus. Innad i frasen kongruerer bestemmerfeltet med beskriverfeltet, men eleven har tildelt substantivet feil genus, så hele frasen oppfattes som ugrammatisk.

### 5.2 Presentasjon av elev B

Elev B, la oss kalle henne Bojana, har bidratt med ni tekster til Normprosjektet gjennom hele 7. trinn. Hun framstår som en skriver som er i en tydelig mellomspråksfase, men dette kommer ikke nødvendigvis like ofte direkte til uttrykk gjennom hennes substantivfraser, slik det gjør hos Adil. Noen steder kan vi imidlertid se det også på dette nivået, og de skal jeg peke på i denne analysen.

Også disse tekstene er delt inn i ulike skrivehandlinger, og har dermed ulike formål. To av tekstene faller inn under skrivehandlingen å beskrive, tre av tekstene har som oppgave å forestille, de neste har som oppgave å overbevise, reflektere, samhandle og utforske.

### **Substantivfraser**

Bojanas ni tekster inneholder i alt 305 substantivfraser, flest av alle elevene. Det er også hos denne eleven stor variasjon når det kommer til antallet fraser per tekst. I den reflekterende teksten ”Å begynne på ungdomsskolen” (tekst7) finner vi 10 substantivfraser, mens vi i den beskrivende teksten ”Dyret med den uendelige halsen” (tekst 2) finner hele 87 substantivfraser. Antallet substantivfraser står i en viss grad til tekstenes lengde, og tekst 2 skiller seg ut som den desidert lengste teksten, med nesten to maskinskrevne sider.

Dette ser ut til å være ganske representativt for denne eleven. I faktabaserte tekster der eleven får drive research, og der det er grunn til å tro at det er mye informasjon å hente på internett og i lærebøker, ser eleven ut til å både ha flere og mer utbygde substantivfraser, og mindre problem med kongruens innad i disse. I den reflekterende teksten ”ISLAM” (tekst 9), som også er ganske faktatung, er det i alt 48 substantivfraser å finne.

#### 5.2.1 Substantivfrasenes oppbygging

### **Korte fraser**

Godt over halvparten av Bojanas substantivfrasene består av kun ett felt. Dette feltet er i all hovedsak kjernefeltet, altså substantivet alene, som hos elev A, men vi ser også i flere tilfeller av substantivfraser med anaforisk kjerneløshet hos denne eleven. Det vil si at det framgår av konteksten hvilket substantiv det er snakk om, og at kjernefeltet derfor utelates i selve substantivfrasen. Dette fenomenet ser vi flere eksempler på i tekst 1, ”Snø”, hvor eleven beskriver hvordan man lager snømann. Hun har først etablert substantivfrasen ”3 baller”, og peker tilbake på denne når hun skriver:

(...) og begynner å rule den ene bare litt. (Tekst 1)

(...) den siste skal være størst. (Tekst 1)

Her brukes bare bestemmerfeltet, men det inngår et implisitt kjernefelt som vi kan lese ut av foregående tekst. Begge frasene hadde blitt like grammatiske om vi satte inn substantivet [ballen] på slutten av frasen, selv om det fører til større grad av redundans i teksten. Dette ser

vi også flere eksempler på i tekst 8, hvor hele 7 av 21 substantivfraser har anaforisk kjerneløshet. Eleven skriver blant annet følgende:

jeg syntes også at det trist at mange mobber (...) (Tekst 8)

Det er bra at ingen er like, fordi da hadde alle likt det samme (Tekst 8)

I det første eksempelet er det beskriverfeltet som er i bruk, med et adjektiv, mens i det andre eksempelet er det bestemmerfeltet med helkvantorer som bærer substantivfrasen alene. Det skrives ikke eksplisitt hva verken adjektivet eller kvantorene benevner, likevel framgår det av konteksten at det her er [folk] det er snakk om. Likevel, om vi setter inn substantivet [folk] på slutten av alle frasene med anaforisk kjerneløshet i denne teksten, framstår den som veldig anmasende og gjentakende, så anaforisk kjerneløshet og benyttelse av kun ett av feltene, er noe som i dette tilfellet sikrer variasjon og flyt i teksten, og noe som kan vitne om høy grammatisk kompetanse.

Selv om bruk av kun ett felt er det aller vanligste i denne elevens substantivfraser, ser vi også at omkring 1/3 av frasene består av to felt. Bortsett fra eksemplene med anaforiske kjerneløshet, er kjernefeltet ofte et av de to feltene. Det som forekommer oftest er en kombinasjon av bestemmerfelt og kjernefelt. I de tilfellene hvor frasen kun består av bestemmerfelt og kjernefelt, består bestemmerfeltet oftest av kvantorer (1), men av og til også av demonstrativer (2) og possessiver (3).

(1) Kanskje det var en spøkelseshus. (Tekst 3)

Håper du tenker deg godt før du tar et valg (Tekst 6)

Jeg så noen sko også (...) (Tekst 5)

Hunnen går gravid i 14 måneder (Tekst 2)

(2) Den dagen var jeg glad, men hvet ikke hvorfor (Tekst 4)

Jeg vil at vi også skal være med i den prosjekt fordi (...) (Tekst 6)

(...) hvis de har fulgt de reglene som man skal (...) (Tekst 9)

(3) Det har vært min lykke dag (Tekst 4)

En er til minne om at profeten ville ofre sin sønn (Tekst 9)

Faktisk ser vi at possessiver i bestemmerfeltet begrenser seg til fem forekomster, mens vi finner ni forekomster av samme ordklasse i slutfeltet. På en måte kan en tenkte at dette er naturlig, da

det er vanligere med et etterstilt possessiv i både skriftlig norsk og i de fleste talemål, men det er også et tegn på at denne eleven besitter ganske høy grammatisk kompetanse, da possessiver i slutfeltet krever et kjernefelt/substantiv som er bestemt, og dermed mer kongruensmarkering.

For øvrig ser vi 30 tilfeller hvor tofeltsfrasene også er en kombinasjon av beskriverfeltet og kjernefeltet, ofte med adjektiv og substantiv i ubestemt flertall (4), og 18 tilfeller hvor det er kjernefeltet og slutfeltet som er bestanddelen i frasen, ofte med adverbiale ledd eller possessiver i slutfeltet (5). Frasene i eksempel 4 er utbygde, det er også den første i eksempel 5, men den siste blir ugrammatisk uten det etterstilte possessivet.

- |   |           |
|---|-----------|
| (4) Du må ha på <u>varme klær</u>                           | (Tekst 1) |
| Det er mer hjelpsomt for da for du <u>mer informasjon</u> . | (Tekst 6) |
| (5) Inne i <u>kroppen til sjiraffen</u> er det fire mager.  | (Tekst 2) |
| Ikke tull jeg er <u>sønnen din</u>                          | (Tekst 4) |

### Lengre fraser

Når vi tar en titt på elevens bruk av mer utbygde substantivfraser, med hele tre utfylte felt, ser vi at tallet på forekomster synker noe. Vi finner 22 fraser av denne sorten, og mange av dem ser ut til å være ganske ensartet, med strukturen bestemmerfelt → beskriverfelt → kjernefelt (6), men vi ser også noen få forekomster av strukturene bestemmerfelt → kjernefelt → slutfelt (7), og beskriverfelt → kjernefelt → slutfelt (8)

- |  |           |
|--|-----------|
| (6) Sjiraffen er kjent for <u>den utrolig lange halsen</u> | (Tekst 2) |
| på grunn av denne er sjiraffen <u>verdens lengste dyr</u>  | (Tekst 2) |
| Jeg ser <u>en død mann</u>                                 | (Tekst 3) |
| Det var <u>min beste dag</u>                               | (Tekst 4) |
| Det er <u>et stort problem</u> når noen mister bøkene      | (Tekst 6) |
| Jeg synes at det er <u>en bra religion</u>                 | (Tekst 9) |
| (7) (...) en munn av stein og <u>en hatt på hode</u>       | (Tekst 1) |
| Id er <u>to feiringer som de har</u>                       | (Tekst 9) |
| (8) Her er <u>litt penger til deg som jeg fant</u>         | (Tekst 5) |

Den nederste av trefeltsfrasen (8) skiller seg fra de andre på måten den er bygd opp på. Ikke bare er den bygd opp med bestemmerfelt → kjernefelt → slutfelt, som jo er ganske sjelden for

denne eleven, vi kan også se et eksempel på et slutfelt som inneholder både et adverbialt ledd [til deg] og en relativsetning [som jeg fant]. Denne frasen er altså relativt utbygd og kompleks, til tross for at den bare er utfylt i tre av Svanes felter.

I elev B sine tekster finner vi hele fem forekomster av substantivfraser hvor alle de fire feltene er utfylt. Jeg vil presentere frasene og setningene de inngår i under. Denne gangen har jeg markert hvert felt i frasen med en klamme, for å tydeliggjøre hvilke ord som tilhører de ulike feltene.

- |  |           |
|--|-----------|
| (9) Det var [min] [beste og fantastiske] [dagen] [i mitt liv]  | (Tekst 5) |
| (10) Til forsvar sparker de med [de] [lange] [frambeina] [sine]  | (Tekst 2) |
| (11) Den bruker [den] [lange] [tungen] [sin] og tornesikre<br>lepper for å spise   | (Tekst 2) |
| (12) Derfor har noen kommet fram til [en] [ny] [teori] [om at halsen har<br>vært et resultat av en mutasjon med et bra resultat] | (Tekst 2) |
| (13) Klokka er 7 og det har vært [en] [fin] [dag] [på søppeldynga]   | (Tekst 5) |

Om vi sammenligner frasene, ser vi at det er stor variasjon mellom hvilke ordklasser som inngår i hvert felt i de ulike frasene. I bestemmerfeltet er det både forekomster av possessiver (9), demonstrativer (10, 11) og kvantorer (12, 13). I beskriverfeltet finner vi både tilfeller av ett og to adjektiver, og i kjernefeltet finner vi substantiv i både bestemt (9, 10, 11) og ubestemt form (12, 13), pluralis (10) og singularis. Det mest interessante her er elevens bruk av slutfeltet. Her finner vi alt fra adverbiale ledd (9, 13) til possessiver (10, 11) og nominale leddsetninger (12), en så stor variasjon i oppbyggingen gjør at det er usannsynlig å tenke seg at eleven har funnet seg en oppskrift for hvordan man lager utbygde fraser.

Hvis vi derimot ser på tekstene hvor disse utbygde frasene opptrer, ser vi at tre av de mest komplekse og utbygde frasene stammer fra en tekst hvor eleven har gjort mye research, og hvor både språket og skrivestil skiller seg fra hennes øvrige tekstproduksjon. Dette kan være en indikasjon på at eleven har kopiert mye rett ut fra boka eller nettsiden, eller det kan være rene tilfeldigheter. Jeg heller mot første alternativ, da ikke bare substantiv-frasene i denne teksten skiller seg ut, men også ordforrådet ser ut til å være uvanlig omfangsrikt og avansert. Plagiering er en vanlig S2-strategi (Jølbo, 2015) så dette er ikke helt utenkelig.

Frasenes oppbygging, elev B

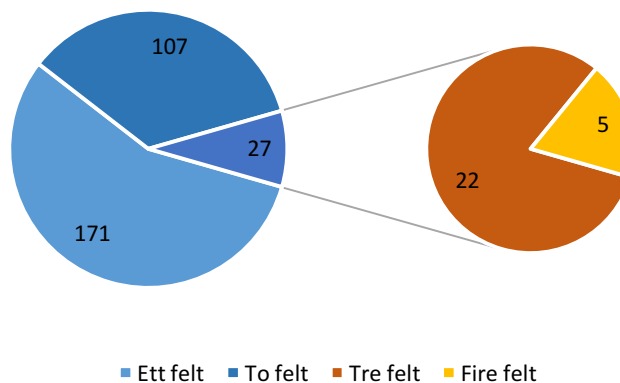


Diagram 2: Bojonas ulike fraser

### 5.2.2 Beherskelse av substantivets kategorier og egenskaper

Nå har vi sett litt på denne elevens oppbygging av substantivfrasene, uten å gå inn på kongruensen mellom de ulike feltene, altså hvordan de ulike feltene stemmer overens med hverandre. Når vi nå skal bevege oss videre og se på hvordan kongruensen innad i frasene er, vil vi komme inn på kategorier og egenskaper som genus, definitthet og numerus, jamfør det som ble presentert i teorikapittelet av oppgaven. Dette er kategorier som det er helt avgjørende at eleven behersker for å skape kongruens i frasene.

#### Numerus

Bojana viser at hun stort sett har kontroll på numerusaspektet ved substantivfrasene. Vi ser nemlig kun tre forekomster av numerusfeil hos denne eleven. Imidlertid er disse tilfellene interessante, da de skiller seg fra hverandre, og det er ikke så enkelt å si hvilken numerusform eleven egentlig er ute i noen av disse tre tilfellene.

- (14) Det kan hende at noen tar bøken og ser hva du har skrevd. (Tekst 6)
- (15) Jeg vil ha brae lærer og nye venner. (Tekst 7)
- (16) Jeg gleder meg til vi skal lære ny språk. (Tekst 7)

Det første tilfellet (14) er en hybrid mellom entalls- og flertallsformen av ordet *bok*, da ordet har skiftet vokal i stammen. Ut ifra setningskonteksten er det betimelig å tro at det er flertallsformen eleven er ute etter. Det andre tilfellet (15) uttrykker en motsetning i bestemmerfeltet og kjernefeltet, hvor adjektivet *brae* i flertallsform ikke samsvarer med substantivet *lærer* i entallsform. Om det er substantivet som skulle vært markert som flertall eller om det er adjektivet som skulle vært skrevet i entall er ikke lett å avgjøre. Om vi tar en titt på setningskonteksten, og den frasen som kommer etterpå, skal jo eleven holde styr på både entall og flertall i én og samme setning, så kanskje har endelsen på adjektivet blitt påvirket av adjektivet i neste frase „nye venner”. En annen hypotese i dette tilfellet, er at eleven tror at ordet lærer her uttrykker flertall. I norsk er det jo vanligst at vi legger på morfemet –er for å uttrykke flertall, og det er derfor ikke like vanlig at flertallsord ender på –e. Dette gjelder kun hankjønnsord/hunkjønnsord som slutter på –r i grunnformen, slik som lærer, murere, sangere, etc., altså substantiv utledet fra verb. Også det siste tilfellet (16) er et tvilstilfelle, hvor det enten kan være snakk om feil genus som gjør at adjektivet tar hankjønns/hunkjønnsform, eller så har eleven utelatt e-endingen som hadde gjort at frasen ble kongruent i pluralis.

## Genus

For å si noe kort overordnet om elevens beherskelse av genus som fenomen, ser vi at dette er en elev som benytter seg av trekjønnsystemet. Hun viser gjennom alle tekstene en god kontroll på både maskulinum- og nøytrumskategorien, med stort sett riktig bruk av både kvantorer, demonstrativer og suffikser i selve substantivene. Her er det selvsagt noen unntak som jeg kommer tilbake til senere. Hun viser også at hun kjenner til femininumskategorien, selv om bruken av denne bare forekommer to ganger, som vist i eksemplene under.

Jeg opnet døra helt forsiktig (...)

(Tekst 3)

Jeg går opp trappa (...)

(Tekst 3)

Femininumstilhørigheten kommer altså til uttrykk i endelsen på substantivet i begge tilfellene. Hun har derimot ingen bruk av bestemmerfeltet som viser til femininumskategorien, men dette er helt naturlig, da hun egentlig ikke har noen flere substantiv som hører hjemme i femininumskategorien. Som forventet ser vi at også denne eleven plasserer en del av ordene i maskulinumskategorien, til tross for at de hører hjemme i nøytrumskategorien. Dette ser vi eksempel på når eleven i tekst 6 skriver ”Jeg vil at vi også være med i den prosjekt fordi det er

lurt(...)", hvor eleven har kategorisert ordet *prosjekt* som maskulinum med et maskulinumsdemonstrativ.

For øvrig kan vi se at det å plassere riktig substantiv i riktig genusboks er noe denne eleven utforsker og prøver seg fram på. For eksempel skriver hun i tekst 3 "Kanskje det var en spøkelseshus." og markerer altså ordet spøkelseshus som maskulinum ved hjelp av en kvantor. Dette er litt interessant, da eleven i setningen før skriver "Plutselig ser jeg noe stort og gammelt hus." Her er ikke ordet *hus* eksplisitt markert med et kjønn, men gjennom de samsvarsbøyde adjektivene *stort* og *gammelt* får vi inntrykk av at eleven mener dette ordet tilhører nøytrumskategorien. Litt lenger ned i teksten finner vi setningen "Der var det noen lyder, nei det var spøkelsen!", hvor ordet *spøkelse* er markert som maskulinum. Altså har eleven på den ene siden sortert *spøkelse* i maskulinumskategorien, men *hus* i nøytrumskategorien. Disse to ordene satt sammen, tar med seg egenskapene til det første ordet, selv om det grammatisk sett skulle ha tatt med seg egenskapene til det andre, så det er tydelig at denne eleven tester ut hypoteser omkring genustilordningen.

### Definitthet

Bojana er den eleven som har færrest tilfeller av inkongruens eller ugrammatiske fraser knyttet til definitthet. Det er derfor lett å vise alle forekomstene på en oversiktlig måte, og peke på hva inkongruensen skyldes.

- |   |           |
|---|-----------|
| (17) Jeg kom hjem og lata som jeg hadde fått <u>ny venn</u>   | (Tekst 3) |
| (18) Det var <u>min beste og fantastiske dagen i mitt liv</u> | (Tekst 5) |
| (19) Jeg vil at vi skal også være med i <u>den prosjekt</u>   | (Tekst 6) |
| (20) Fordi <u>dere menneskene</u> er fæle mot meg             | (Tekst 3) |

Her ser vi tre ulike eksempler på hvordan inkongruens som følge av definitthetsutfordringer kan arte seg, med alt fra mangel på markering i ubestemt form, til feil markering av dobbelt bestemthet ved to anledninger. I eksempel 17 ser vi at eleven mangler den foranstilte ubestemte artikkelen/kvanten for at frasen skal bli grammatisk. I eksempel 18 ser vi at eleven bruker dobbelt bestemthet på en ikke helt korrekt måte, da hun skriver *min*, et possessiv, i stedet for demonstrativet *den* som kreves i denne sammenhengen. I eksempel 19 ser vi en frase som både er rammet av genusfeil og mangler et suffiks i substantivet for å markere bestemthet. Det virker som om eleven er klar over at ordet *prosjekt* må markeres som bestemt på en eller annen måte,



men hun har altså valgt et foranstilt demonstrativ (i feil kjønn), og utelatt bøyningen i selve substantivet, så frasen oppfattes med en gang som ugrammatisk og ufullstendig. I det siste eksempelet (20) har eleven brukt dobbelt bestemthet hvor det ikke er grammatisk å bruke det.

### 5.2.3 Kongruens i substantivfrasene

#### Korte fraser

Av alle 304 substantivfrasene er det faktisk bare 9 av dem som inkongruente eller ugrammatisk. Dette er et svært lavt tall, hvilket vitner om en elev som har rimelig god kontroll på samsvarbøying og korrekt markering av både bestemthet, genus og numerus. Det som imidlertid er litt interessant er at de aller fleste tilfellene av inkongruens og ugrammatikalitet hos denne eleven dukker opp blant de 278 frasene som består av ett eller to felt. På en side kan en tenke at det er naturlig, da det er de frasene det er absolutt flest av. Samtidig er det disse frasene som har minst krav til samsvarbøying og markering av de ulike egenskapene og kategoriene ved substantivet.

Vi har egentlig tatt en titt på de inkongruente, korte frasene allerede, ved gjennomgangen av elevens beherskelse av de ulike kategoriene, men det er verdt å ta en titt på frasene igjen, med tanke på akkurat hvor de forskjellige feltene i frasen skiller seg fra hverandre. Dette er vanskelig å peke på i de to øverste frasene (21), da de består av henholdsvis ett ord, og en kongruent frase som kun mangler den obligatoriske kvantoren for å bli grammatisk.

- |  |           |
|--|-----------|
| (21) Nei det var <u>spøkelsen!</u>   | (Tekst 3) |
| lata som jeg hadde fått <u>ny venn</u>   | (Tekst 3) |
| (22) (a) Kanskje det var <u>en</u> <small>[sing][indef][mask]</small> <u>spøkelseshus</u> <small>[sing][indef][nøyt]</small> | (Tekst 3) |
| (...) vi skal lære <u>ny</u> <small>[sing][indef][mask]</small> <u>språk</u> <small>[sing/plur][indef][nøyt]</small>         | (Tekst 7) |
| (b) vi også skal være med i <u>den</u> <small>[sing][def][mask]</small> <u>prosjekt</u> <small>[sing][indef][nøyt]</small>   | (Tekst 6) |
| (c) Jeg vil ha <u>brae</u> <small>[plur][def]</small> <u>lærer</u> <small>[sing][indef]</small>                              | (Tekst 7) |

I de nederste frasene (22) er det imidlertid noe enklere å peke på hvordan de ulike feltene ikke kongruerer, ved å ta i bruk Jin & Eides (2015) skjema. Da ser vi at de ulike feltene spriker i forskjellige retninger både når det kommer til genus (a), definitthet/genus (b) og numerus (c).

## Lengre fraser

Et bemerkelsesverdig funn er at denne eleven ikke har noen inkongruente trefeltsfraser, til tross for at det er hele 22 fraser av denne typen i tekstene hennes. Hun viser gjennom disse frasene at hun mestrer kongruens som kunne vært utfordrende når det kommer til både definitthetsmarkører, genusmarkører, og numerusmarkører.

Her skal du få vite mer om dette [\_sing][def][nøyt] rare [\_sing][def][nøyt] dyret [\_sing][def][nøyt]

Det er et [\_sing][indef][nøyt] stort [\_sing][indef][nøyt] problem [\_sing][indef][nøyt] når noen mister bøkene

Plutselig fant jeg noen [\_plur][indef][com] fine [\_plur][indef][com] bukser [\_plur][indef][com]

Ved fem tilfeller har eleven produsert fraser med både bestemmerfelt, beskriverfelt, kjernefelt og slutfelt. I tekst 5 skriver hun blant annet ”Det var min beste og fantastiske dagen i mitt liv”, som vi var inne på under presentasjonen av lange fraser. Her ser vi at eleven, helt korrekt, har plassert et determinativ i begynnerfeltet, men her skulle possessivet *min* vært byttet ut med demonstrativet *den*, da det er kjernefeltet *dagen* det viser til. Dette faller inn under dobbelt bestemthet, som kan være utfordrende å mestre, spesielt i så komplekse fraser. I tillegg ser vi at det andre adjektivet *fantastiske* mangler riktig gradbøying i superlativ, hvilket også er med på å gjøre frasen ugrammatisk.

Elevens frase: Det var min [\_sing][indef][mask] beste [\_sing][def][mask] og fantastiske [\_sing][def][mask] dagen [\_sing][def][mask] i mitt liv

Kongruent frase: Det var den [\_sing][def][mask] beste og mest fantastiske [\_sing][def][mask] dagen [\_sing][def][mask] i mitt liv

Vi ser altså at det er valg av bestemmerfelt som uttrykker definitthet som skiller disse to frasene. Det kan tenkes at dette skyldes prosesseringskapasitet. Når det er såpass mange operasjoner som skal gjøres på én gang innad i en frase, kan en elev som ikke har dette under huden oppleve alle kongruensmarkørene som utfordrende, og resultatet kan bli ugrammatisk. Imidlertid viser eleven at nettopp denne prosesseringen går helt fint i andre fraser, for eksempel når hun produserer disse fullt kongruente frasene:

(23) Til forsvar sparker de med de [\_plur][def] lange [\_plur][def] frambeina [\_plur][def][nøyt] sine [\_plur][def]

(24) Den bruker den [\_sing][def][mask] lange [\_sing][def][mask] tungen [\_sing][def][mask] sin [\_sing][def][mask]

(25) Derfor har noen kommet fram til en [sing][indef][mask] ny [sing][indef][mask] teori [sing][indef][mask]  
om at halsen har vært et resultat av en mutasjon med et bra resultat

(Tekst 2)

Som tidligere påpekt, kommer disse tre komplekse og utbygde frasene fra én og samme tekst, og på grunn av at den skiller seg såpass kraftig fra de andre tekstene hva gjelder språkføring, er det ikke utenkelig at eleven har benyttet seg av en slags plagierings-strategi når hun har skrevet denne teksten. De enkelte frasene som er trukket ut her, er heller ikke med på å avfeie den mistanken. For uavhengig av om eleven har kopiert teksten eller ikke, er dette fraser som krever høy grad av kongruenskompetanse, da det er her er tatt hensyn til flertall (23) i alle ledd, mestring av dobbelt bestemthet og tilhørende possessiv i slutfeltet (24) og kongruens også innad i svært komplekse nominale leddsetninger i slutfeltet, med skifte mellom ulike genus innad i leddet (25).

### 5.3 Presentasjon av elev C

Elev C, la oss kalle henne Carmen, har bidratt med 12 tekster i Normprosjektet, gjennom både 3. og 4. klasse. Hun er en tydelig andrespråksskriver, skal vi støtte oss på Golden og Hvistendahls (2015) dynamiske definisjon. Vi finner altså målspråksavvik både på det ortografiske, morfologiske, syntaktiske og leksikalske planet. Det er også viktig å presisere at noen av disse trekkene kan være alderstypiske, men flere av avvikene er trekk vi ikke finner i tekster skrevet av S1-skrivere. Også Carmens tekster er resultatet av ulike skrivehandlinger, hvilket jeg ikke vil gå noe nærmere inn på hos akkurat denne eleven, da det ikke har noen relevans for den videre analysen.

Carmen har til sammen 249 substantivfraser i de 12 tekstene sine. Det er forholdsvis mange, hvis vi sammenligner med de to foregående elevene på 7. trinn. Vi ser et spenn på mellom 9 og 35 substantivfraser i de ulike tekstene, og typiske faktabaserte tekster, og samhandlende tekster ser ut til å trigge skriveren i henne, da det er flest substantivfraser i disse tekstene.

#### 5.3.1 Substantivfrasenes oppbygging

##### **Korte fraser**

Av de 249 substantivfrasene, består hele 152 av kun ett felt. I de fleste tilfellene er det snakk om kjernefeltet (1), men også hos denne eleven ser vi tilfeller av anaforisk kjerneløshet (2), hvor det eksempelvis er kun bestemmerfeltet som er i bruk.

- |   |           |
|---|-----------|
| (1) Også går jeg til <u>tynntarmen</u>                  | (Tekst 2) |
| Og for 2 uker da ble <u>maten</u> borte                 | (Tekst 4) |
| For at man kan få <u>gaver</u>                          | (Tekst 6) |
| (2) So mistet <u>de to</u> foreldrene ogso kom de (...) | (Tekst 3) |
| Da sa <u>den ene</u> at han heter Ole                   | (Tekst 5) |

Ved den anaforiske kjerneløsheten kommer det fram av konteksten hvilke substantiv det er snakk om. Ved det første eksempelet i (2) er det barna det refereres til, og en kunne derfor ha satt inn ordet [barna] bak bestemmerfeltet, og frasen ville vært like kongruent, og ikke endret betydning. I det andre eksempelet er det substantivet [personen] som kan plasseres etter bestemmerfeltet, uten av frasen endrer betydning. Dette er en form for økonomisering, og som vi har nevnt tidligere, en variasjon i skrivemåte og et ganske avansert grammatisk trekk.

I 81 tilfeller ser vi at eleven produserer fraser med to felt. Flertallet av disse er en kombinasjon av bestemmerfelt og kjernefelt (3), som vi også har sett hos de to andre elevene, men vi ser også noen eksempler på bruk av beskriverfelt og kjernefelt (4), og kjernefelt og slutfelt (5).

- |  |            |
|--|------------|
| (3) Jeg er <u>en seigmann</u>                      | (Tekst 2)  |
| Får <u>8000 år</u> siden levde jeg og familien min | (Tekst 4)  |
| (4) <u>Mange dyr</u> er i dvale                    | (Tekst 1)  |
| Jeg liker og få <u>nye venner</u>                  | (Tekst 7)  |
| (5) Jeg gleder meg til <u>hytta di</u>             | (Tekst 11) |

### Lengre fraser

Hos denne eleven finner vi 14 substantivfraser med tre felt. Disse frasene har ganske ulik struktur, med forekomster av både bestemmerfelt → beskriverfelt → kjernefelt (6), bestemmerfelt → kjernefelt → slutfelt (7) og beskriverfelt → kjernefelt → slutfelt (8).

- |   |           |
|---|-----------|
| (6) Da gikk hun opp til <u>en liten fjell</u>   | (Tekst 9) |
| før så bodde jeg i <u>et ganske gammelt hus</u> | (Tekst 8) |
| Det var 1 gang <u>1 jødisk jente</u>            | (Tekst 9) |
| jeg har også <u>en aller beste venn</u>         | (Tekst 7) |
| (7) det fins <u>forkelie type snø</u>           | (Tekst 1) |

- (...) der var et hus som var skjeppe fin (Tekst 3)  
min flukt fra Egypt (Tekst 9)  
 (8) også var det masse fisk i innsjøen (Tekst 6)

Vi ser også at de ulike feltene i frasene inneholder ulike ordklasser. Blant annet kan vi finne både possessiver og kvantorer i bestemmerfeltet, og både adverbiale ledd, relativsetninger og andre nominale ledd i slutfeltet, hvilket gir frasene et variert preg og i tillegg et klart preg av utbygghet.

Denne eleven har ikke så mange fraser med alle felt involvert. Av de 249 substantivfraser ser vi bare to tilfeller av firefeltsfraser, altså fraser som består av både bestemmerfelt, beskriverfelt, kjernefelt og slutfelt. Selv om den ene av firefeltsfrasene er helt kongruent, kan vi også hos Carmen, i likhet med hos elev B, se tegn på prosesseringsutfordringer ved lange fraser (10), hvilket jeg vil komme tilbake til når jeg diskuterer kongruens.

Frasenes oppbygging, elev C

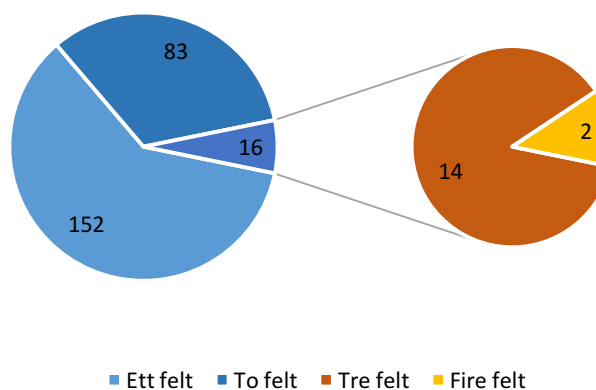


Diagram 3: Carmens ulike fraser

- (9) Det kommer til og bli den kuleste dagen i hele mill (mitt) liv!!!!  
 (10) det første kamsaken min er at jeg ønsker at det skal bli flere sykehus (...)

### 5.3.2 Beherskelse av substantivets kategorier og egenskaper

#### Genus

Hos denne eleven er genus det som tilsynelatende er mest utfordrende å mestre av kongruensmarkørene, og vi ser 18 forekomster av genusfeil. Disse manifesterer seg i all hovedsak i bestemmerfeltet, i form av feil kvantor eller demonstrativ, men vi ser også at det forekommer feil i samsvarsbøyingen av substantiv og adjektiv i både beskriverfeltet og slutfeltet. Ved første øyekast kan det virke som om denne eleven benytter seg av et

tokjønnsystem, uten egen markering av hunkjønns-kategorien, da hun har markert mange av de potensielle hunkjønnsordene enten med maskulinum, nøytrum eller med tallsymboler som ikke avslører noe genus (11). Etter litt finkjemming fant jeg derimot fire tilfeller hvor eleven har benyttet seg av femininumsmarkering – tre tilfeller hvor genuset vises som en a-ending i selve substantivet, og ett tilfelle ved bruk av et feminint possessiv i slutfeltet (12).

- |   |            |
|---|------------|
| (11) Spøkelseshus og <u>en søste</u> og bror              | (Tekst 3)  |
| Ved huset var det <u>et elv</u> (...)                     | (Tekst 5)  |
| Det var 1 gang <u>1 jødisk jente</u>                      | (Tekst 9)  |
| (12) Jeg ønsker at i <u>bygda</u> skal vi få (...)        | (Tekst 10) |
| Der skal jeg spise masse is og bade der på <u>stranda</u> | (Tekst 12) |
| Jeg gleder meg til <u>hytta di</u>                        | (Tekst 11) |

I likhet med de to foregående elevene markerer også denne eleven en del nøytrumsord som maskulinum (13). Det som imidlertid er spesielt, er at også Carmen ved flere anledninger markerer maskulinums/femininumsmarkering som nøytrum (14).

- |   |           |
|---|-----------|
| (13) Det var en gang <u>en spøkelseshus</u> | (Tekst 3) |
| <u>et dag</u> (4) var det krig              | (Tekst 3) |
| (14) Ved huset var det <u>et elv</u> (4)    | (Tekst 5) |

### Definitthet

I motsetning til for eksempel elev A ser vi at denne eleven ikke har like store utfordringer med å bruke riktige definitthets-markører. Faktisk finner vi bare ni tilfeller av inkongruens som følge av feil bruk av definitthet. To av tilfellene handler om mangel av bestemmerfelt, der det er nødvendig for at setningen skal bli grammatisk (15), mens resten av tilfellene finnes i selve substantivet, med feil suffiks, eller mangel på nettopp dette (16):

- |  |           |
|--|-----------|
| (15) Elevens frase: <u>Spøkelseshus</u> og en søste og bror                | (Tekst 3) |
| Kongruent frase: <u>Et spøkelseshus</u> og en søster og bror               |           |
| Elevens frase: Da gikk de og fant seg <u>nytt sted</u>                     | (Tekst 9) |
| Kongruent frase: Da gikk de og fant seg <u>et nytt sted</u>                |           |
| (16) Elevens frase: Snø er po <u>vinter</u>                                | (Tekst 1) |
| Kongruent frase: Snø er om <u>vinteren</u> / Det er snø om <u>vinteren</u> |           |

Elevens frase: og monster var skjeppe rar (Tekst 3)

Kongruent frase: og monsteret var kjemperart

## Numerus

Kategorien numerus er noe denne eleven ser ut til å beherske i de fleste tilfeller, men vi ser forekomster av feil i 6 fraser. I de fleste av disse tilfellene føyer denne eleven seg inn i mønsteret hvor pluralis blir markert som singularis (17), men vi ser også et tilfelle hvor substantivet får et suffiks det ikke skal ha i pluralis, da det her er snakk om et nøytrumsord, *bål*, som ikke skal ha denne endelsen i flertall (18). Eleven har helt rett i at dette ordet er et flertallsord, men hun har muligens overgeneralisert hvordan substantiv markeres som flertall.

(17) det fins forkelie type snø (Tekst 1)

og jeg har 2 store søster (Tekst 8)

jeg liker også skøyte (Tekst 8)

Den 3 var frosk ekkelt (Tekst 9)

(Den tredje (landeplagen) var frosk – ekkelt!)

Og den 4 var dyresykdom det var trist (Tekst 9)

(Og den fjerde (landeplagen) var dyresykdom, det var trist)

(18) Ved huset var det et elv og to båler (Tekst 5)

### 5.3.3 Kongruens i substantivfrasene

Ut ifra det vi nå har gjennomgått, kan det virke som om denne eleven synes de ulike egenskapene og kategoriene ved substantivfrasen kan være utfordrende, men det stopper henne ikke fra å produsere fraser som krever høy kongruenskompetanse.

Av i alt 249 substantivfraser er det 29 fraser som ikke er kongruente eller grammatiske. Disse er stort sett fraser bestående av to felt. Som nevnt i en tidligere del av analysen, er det også hensiktsmessig å se på kongruensen i frasene som inneholder kun ett felt, da de kan være inkongruente, eller framstå som ugrammatiske som en konsekvens av å mangle et felt. Dette ser vi et par eksempler på også hos denne eleven, men det er ikke et like gjennomgående trekk som for eksempel hos Adil.

## Korte fraser

Hos elev A så vi flere tilfeller av korte fraser hvor bestemmerfeltet manglet. Hos Carmen finner vi et annet trekk når det kommer til bestemmerfeltet. I mange av frasene er det nemlig vanskelig å si noe om kongruensen mellom bestemmerfeltet og kjernefeltet, da hun ofte benytter seg av tallsymboler framfor tallord. Dette er uproblematisk når eleven for eksempel skriver ”2 kusiner” og ”9 år”, men i tilfeller hvor det er snakk om tallet 1, blir det vanskelig å avgjøre hvilket kjønn hun kategoriserer kvantorene som.

min mormor har 1 katt (Tekst 8)

Jeg har 2 store søster og 1 lille søster (Tekst 8)

Det kjedde i 1 dag alt sammen (Tekst 9)

I hele fem tilfeller benytter eleven seg av tallsymbolet 1 i stedet for å skrive en/ei/et. Dette er kanskje et smart trekk av eleven, og muligens noe hun benytter seg av når hun er litt usikker på substantivets genus. For eksempel ser vi at hun benytter seg av tallsymbolet når hun skriver ”1 dag”, som hun i en tidligere tekst har klassifisert som nøytrum. På den annen side virker det som om eleven egentlig kjenner genuset til de fleste av disse ordene. Blant annet skriver eleven etter den første frasen at ”katten heter Simba”, så her er det tydelig at tallet 1 representerer en maskulinumskvantor. For øvrig ser vi at eleven har en tendens til å variere stort mellom å bruke tallsymboler og tallord jevn over, så dette er nok ikke forbeholdt den ubestemte artikkelen/kvantoren.

Også hos denne eleven ser vi at bestemmerfeltet med den ubestemte artikkelen/kvantoren faller bort ved et par tilfeller. Dette er som sagt ikke et like gjennomgående trekk som hos Adil, men vi ser at denne mangelen på bestemmerfelt skaper ugrammatiske fraser ved to tilfeller:

Elevens frase: Da gikk de og fant seg nytt sted (Tekst 9)

Kongruent frase: Da gikk de og fant seg et nytt sted

Elevens frase: spøkelseshus og en søste og bror (Tekst 3)

Kongruent frase: Et spøkelseshus og en søster og bror



## Lengre fraser

Trefeltsfraser finner vi 13 eksemplarer av i denne elevens tekster. De fleste av dem er kongruente, men det er også noen tilfeller av inkongruens som i all hovedsak skyldes adjektiv som ikke blir samsvarsbøyd med tanke på genus, både i bestemmerfeltet (19)(20) og i slutfeltet (21). I tillegg ser vi et tilfelle av numerus-avvik i selve kjernefeltet (22). Om vi skal gå ut ifra at adjektivets grunnform står til substantivets grunnform, altså hankjønn, vil *liten* regnes som grunnformen av adjektivet *lite*. Hun velger altså grunnformen både i frase 19, 20 og 22, i tillegg til i slutfeltet i frase 21.

(19) (...) og i et [sing][indef][nøyt] veldig liten [sing][indef][mask] hus [sing][indef][nøyt] (Tekst 8)

(20) Da gikk hun opp til en [sing][indef][mask] liten [sing][indef][mask] fjell [sing][indef][nøyt] (Tekst 9)

(21) der var et [sing][indef][nøyt] hus [sing][indef][nøyt] som var skjempesfin [sing][indef][com] (Tekst 3)

(22) det fins forkelie [plur] type [sing] snø [plur] (Tekst 1)

Som vi ser, er ordet *hus* involvert i to av disse inkongruente frasene, så det er tydelig at eleven er usikker på hvilket genus dette ordet har. Hun viser imidlertid at hun mestrer samsvarsbøying i flere felt, også med ordet *hus* som utgangspunkt, når hun i en annen trefeltsfrase skriver ”et ganske gammelt hus”.

Som nevnt over har denne eleven få fraser som inneholder fire felt, men et par stykker er det likevel å spore i tekstene hennes. Når det kommer til å skape kongruens i disse, mestrer hun dette på glimrende vis når hun i eksempel 23 behersker både dobbelt bestemthet og maskulinums-markering av både demonstrativet, substantivet og det etterstilte possessivet – en helt kongruent firefeltsfrase med kongruensmarkører i flere ledd. I den andre frasen (24) ser vi derimot inkongruens som skyldes feil genus i demonstrativet sammenlignet med genuset til både substantivet i kjernefeltet og possessivet i slutfeltet:

(23) det kommer til og bli den [sing][def][mask] kuleste [sing][def][mask] dagen [sing][def][mask] i hele mill (mitt) liv,

(24) det [sing][def][nøyt] første [sing][def][mask] kamsaken [sing][def][mask] min [sing][def][mask] er at jeg ønsker at det skal bli flere sykehus (...)

Vi ser altså at den inkongruente frasen er inkongruent kun på grunn av ett felt. Om dette skyldes prosesseringsutfordringer eller ikke er noe usikkert, da vi har sett lignende tilfeller av

inkongruens også i de kortere frasene, men det er ikke helt utenkelig at starten og slutten på frasen har ulikt genus på grunn av frasens lengde. For øvrig ser vi at både beskriverfeltet, kjernefeltet og slutfeltet er fullt kongruente i denne frasen, og dette er noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 6 i oppgaven.

#### 5.4 Oppsummering av gjennomgående trekk

Til sammen har disse tre elevene produsert 743 substantivfraser gjennom 31 tekster. Jeg vil nå trekke noen linjer mellom funnene i de ulike tekstene, og si noe om fellestrekk og ulikheter mellom de ulike elevenes fraseproduksjon. Vi kan begynne med oppbyggingen av frasene. Jeg vil kommentere hvilke felt frasene består av, og se på hyppigheten av de ulike frasene. Som et utgangspunkt for denne diskusjonen har jeg satt opp en tabell (tabell 1) som viser forekomsten av de ulike frasene hos de ulike elevene. Her brukes igjen forkortelsene fra teorikapitlet, hvor (A) står for bestemmerfelt, (B) står for beskriverfelt, (C) for kjernefelt og (D) for slutfelt.

Overordnet kan vi si at frasene følger en logisk kurve hva gjelder oppbygging. Hos alle elevene er det slik at jo færre felt frasene har, jo flere forekomster av frasetyper finner vi. Som forventet, er de aller fleste av substantivfrasene korte fraser som består av kun ett felt. Faktisk er så mange som 431 av substantivfrasene av denne typen, og et signifikant flertall, hele 412 av ettfeltsfrasene, består av kjernen alene. Dette er ikke et overraskende funn i seg selv, da substantivet jo er essensen i en hver substantivfrase. Noen av elevene produserer også ettfelts substantivfraser med andre ordklasser og andre felt enn kjernefeltet, som påpekt tidligere i analysen. Slik skaper elevene substantivfraser med anaforisk kjerneløshet, hvilket er et temmelig avansert grammatisk trekk. Dette ser vi eksempler på blant annet i bestemmerfeltet hos elev C (1) og i beskriverfeltet hos elev B (2). Anaforisk kjerneløshet i ettfeltsfrasene begrenser seg imidlertid til 18 tilfeller. Det forekommer bare hos to av elevene, og kan illustreres ved eksemplene under:

(1) Da sa den ene at han heter Ole

(2) jeg syntes også at det er trist at mange mobber

Foruten de frasene som består av ett felt, består et stort antall av frasene av to felt. Da er det først og fremst snakk om bestemmerfeltet og kjernefeltet, da mange av substantivene krever blant annet kvantor/ubestemt artikkel, eller demonstrativ/bestemt artikkel for å bli grammatiske. På denne måten blir bestemmerfeltet en naturlig del av mange fraser.

Utover dette ser vi også en god del forekomster av beskriverfelt og kjernefelt, og kjernefelt og slutfelt. Av disse frasene er det flere som er utbygde. Som en hovedregel kan vi si at fraser av typen (B)(C) og (C)(D) er utbygde, som i eksemplene (3)(4) under. Dette er fordi felt (B) og (D) ofte kan strykes uten at frasen blir ugrammatisk, jf. diskusjonen i del 3.2.3 av oppgaven, hvor det ble konkludert med at grensen mellom utbygde og ikke-utbygde fraser må ligge i hva som er obligatoriske felt og hva som er ikke-obligatoriske, men mulige felt.

- (3) Der skal jeg spise (B) masse (C) is  
 (4) De er utbredt på (C) tresavanner (D) i Afrika

Det at frasen består av kun to felt betyr altså ikke at den ikke er utbygd. I denne sammenhengen er det interessant å se på frasene som er svært lange og komplekse, til tross for at de inneholder bare to av feltene i Svanes-skjemaet. Dette ser vi tydelig i elev A sin frase ”mye skumle gamle dukker å leker” (5), som kun består av beskriverfelt og kjernefelt, og elev C sin frase ”forslagene mine som jeg har skrevet” (6), som kun består av kjernefelt og slutfelt. På grunn av feltenes fleksibilitet med tanke på hvor mange ord de kan inneholde, kan en fint ha tre adjektiv i beskriverfeltet, som alle må kongruere med kjernefeltet, så frase 5 kan regnes som en svært kompleks og utbygd frase kongruensmessig. Som vi ser i eksempel 6, kan et slutfelt også

	Elev A	Elev B	Elev C	Totalt
<b>Ett felt</b>				
(A) bestemmerfelt	0	12	5	<b>17</b>
(B) beskriverfelt	0	2	0	<b>2</b>
(C) kjernefelt	108	157	147	<b>412</b>
(D) slutfelt	0	0	0	<b>0</b>
<b>To felt</b>				
(A)(C)	35	52	54	<b>141</b>
(B)(C)	16	30	13	<b>59</b>
(C)(D)	15	18	13	<b>46</b>
(A)(B)	0	6	3	<b>9</b>
(A)(D)	0	1	0	<b>1</b>
(B)(D)	0	0	0	<b>0</b>
<b>Tre felt</b>				
(A)(B)(C)	9	17	8	<b>34</b>
(A)(C)(D)	2	2	5	<b>9</b>
(B)(C)(D)	2	3	1	<b>6</b>
(A)(B)(D)	0	0	0	<b>0</b>
<b>Fire felt</b>				
(A)(B)(C)(D)	0	5	2	<b>7</b>
<b>Totalt:</b>	<b>187</b>	<b>305</b>	<b>251</b>	<b>743</b>

Tabell 1: Tabellen viser bestanddelene i elevenes fraser

inneholde både possessiver og relativsetninger, hvilket kan gjøre en i utgangpunktet kort frase (jf. Svanes-skjemaet) meget utbygd. Dette vil jeg komme tilbake til når jeg drøfter nettopp frasenes kongruens litt lenger ned i denne delen.

Også trefeltsfrasene er aktuelle å se på i denne sammenhengen. I alt er det 49 trefeltsfraser i alle tekstene, og – ikke overraskende – er det strukturen (A)(B)(C) som dominerer hos alle tre elevene. Dette kan sies å være ”grunnoppskriften” på en utbygd frase, og kanskje det man først og fremst tenker på når man vil at elevene skal ”kle på” teksten sin. Mange av trefeltsfrasene kan også karakteriseres som svært utbygde, og spesielt frasene med slutfelt består ved flere anledninger av flere ledd innad i feltet. Dette kan vi blant annet se i Bojanas frase ”Her er litt penger til deg som jeg fant”, hvor slutfeltet både inneholder et adverbialledd og en relativsetning.

Frasene med fire utfylte felt er i klart mindretall, med til sammen bare 7 forekomster hos de tre elevene. Omkring 1 av 100 fraser er altså av denne sorten. Det som er verdt å trekke fram, er at det er elev B, Bojana, som står for hele 5 av disse frasene, så elevenes samlede produksjon av fraser som inneholder alle fire felt er heller beskjeden.

Denne beskjedne bruken av firefeltstraser betyr altså ikke at elevene ikke produserer utbygde fraser. I løpet av analysen har det blitt påpekt at utbygdhet ikke er det samme som lengde på frasene, og at det ikke er noe vanntett skille mellom ikke-utbygde og utbygde fraser. Inndelingen i korte og lengre fraser er altså ikke en inndeling av ikke-utbygde og utbygde fraser. Hvis vi legger til grunn at utbygde fraser er fraser som består av mer enn de absolutt nødvendige feltene, feltene som kreves for at frasen skal bli grammatisk, er det flere av frasene som i analysen er karakterisert som korte som også er utbygde. Som illustrert ved eksempel 3, 4, 5 og 6 på side 65.

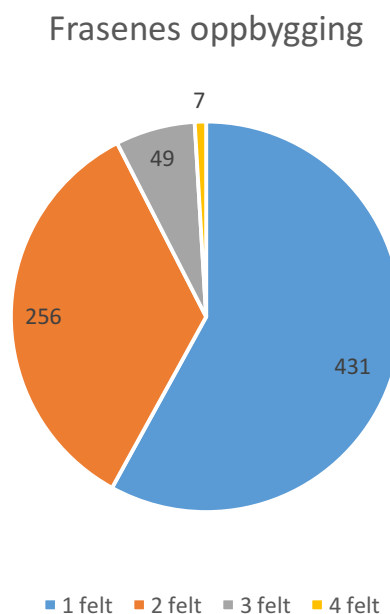


Diagram 4: Elevenes oppbygging av frasene, samlet

## **Gjennomgående kongruenstrekk**

Når vi nå skal se på fellestrekk i de frasene som er inkongruente, begynner vi også her med en gjennomgang av de ulike egenskapene og kategoriene som er knyttet til substantivet, da dette kan fortelle oss en god del om elevenes samlede kongruenskompetanse.

## **De tre ulike egenskapene/kategoriene**

Ved gjennomgangen av de tre kategoriene/egenskapene som var knyttet til substantivet, kom det fram at alle elevene kjenner til at det finnes systemer som regulerer definitthet, numerus og genus, da de ved flere anledninger viser at de behersker hver enkelt kategori. At det oppstår inkongruens som følge av de relativt komplekse bøyingsystemene knyttet til disse kategoriene og egenskapene er det likevel liten tvil om. I alt 69 av elevenes 743 fraser framstår som inkongruente eller ufullstendige, og dermed ugrammatiske, på grunn av feil markering av enten definitthet, numerus eller genus. De fleste inkongruente frasene er inkongruente på grunn av én av disse kategoriene. Det er sjelden at det er både genusfeil, numerusfeil og definitthetsfeil i én og samme frase, men det forekommer en blanding av i hvert fall to av kategoriene i et par fraser, som for eksempel ”den prosjekt”, hvor hverken genus og definitthet spiller på lag.

Av disse tre kategoriene og egenskapene forventet jeg å finne flest inkongruente og ugrammatiske fraser som følge av feil genus, med tanke på at genustilordningen i norsk kan oppfattes som tilsynelatende tilfeldig. Denne hypotesen baserte seg blant annet på en pilotstudie utført av undertegnede våren 2016. Denne studien viste nemlig at det er stor forskjell på å kjenne til et språks genussystem, og det å beherske denne genustilordningen på alle substantiv, og at nettopp denne tilfeldigheten kan føre til inkongruens og inkonsekvens i elevenes fraser. Selv om denne hypotesen til en viss grad blir bekreftet gjennom dette prosjektet, må genus gi fra seg førsteplassen til kategorien definitthet, som topper statistikken over årsaker til inkongruens i elevenes substantivfraser, etterfulgt av henholdsvis genus og numerus. Her er det selvsagt forskjell fra elev til elev, men til sammen 30 av de indefinitte eller ugrammatiske frasene skyldes definitthet, enten mangel på markering av dette, eller feil rundt markeringen av enten indefinitte eller definitte fraser. Det er derfor naturlig å starte med å si noe om hva som kjennetegner inkongruens som skyldes definitthet.

## Definitthet

Det som ser ut til å være noe av det mest vriene for elevene er å markere indefinitte substantiv med en tilhørende kvantor/artikkel. I så mange som 11 tilfeller faller denne kvantoren eller demonstrativet i bestemmerfeltet bort, og frasen blir da stående som ufullstendig. Denne mangelen dukker altså opp både i indefinitte fraser (7) og i definitte fraser med dobbel bestemthet (8), som vist nedenfor:

- |   |            |
|---|------------|
| (7) Så ser jeg <u>piano som spiler av seg selv</u>        | (Tekst B3) |
| Jeg kom hjem og lata som jeg hadde fått <u>ny venn</u>    | (Tekst B3) |
| Da gikk de og fant seg <u>nytt sted</u> og hadde det bra  | (Tekst C9) |
| (8) Etter <u>første setningen</u> ville jeg ikke lese mer | (Tekst A8) |

Foruten dette trekket, ser vi også at mange substantiv som allerede er introdusert står som indefinitte. Dette kan vi se eksempler på i setningene ”monster var skjempet rar”, ”snø kommer i desember”, og ”jeg går en tur i skog.” Dette er ikke kongruens på frasenivå, men på tekstnivå, hvilket er høyst aktuelt å diskutere i definitthets-sammeheng, da skillet mellom definit og indefinit form ofte defineres ut fra hva som er kjent for leseren og ikke.

Definitthet ser altså ut til å være den mest gjennomgripende utfordrende kategorien, da elevene både har utfordringer med å markere indefinitte fraser og definitte fraser, hvilket fører til mange tilfeller av ugrammatikalitet og inkongruens. Et annet viktig poeng i den sammenhengen, er at definitthet som oftest manifesterer seg i bestemmerfeltet og kjernefeltet, de to feltene som er stort flertall av substantivfrasene består av, og det er derfor logisk at dette er den mest gjennomgående kilden til inkongruens

## Genus

Genus er roten til inkongruens i 25 av elevenes fraser. Genus er jo en egenskap som er innebygd i substantivet, og derfor noe en må forholde seg til i en hver substantivfrase. Det er imidlertid ikke alltid genuset kommer til syne i substantivfrasene, for eksempel ikke i bestemt form flertall, eller når det står helt umarkert. Men det kommer til syne i både ubestemt og bestemt form entall, og av og til i ubestemt form flertall, og ikke minst manifesterer det seg i de andre ordklassene som eventuelt måtte finnes i frasen. Dette vil si at når eleven for eksempel dropper kvantoren i bestemmerfeltet, får vi heller ikke vite hvilket genus eleven tildeler substantivet,

som vi kan se eksempel på i den første frasen i eksempel (7) lenger opp på siden, når definitthets-kategorien drøftes.

De aller fleste tilfellene av inkongruens kommer av en feil i bestemmerfeltet, slik som i eksemplene ”et politibåt”, ”en hus” og ”en telt”. Dette gjelder så mange som 22 av disse tilfellene. Av og til manifesterer feilen seg videre i beskriverfeltet i tillegg, hvilket kan illustreres med eksemplene ”en dø dyr” og ”en liten fjell”.

### **Numerus**

Numerusfeilene i elevenes substantivfraser er langt mer ensartede enn for eksempel definitthetsfeilene og genusfeilene. I alt er 16 fraser inkongruente eller ugrammatiske på grunn av feil numerusmarkering. Mange av de inkongruente numerusmarkeringene finner vi i beskriverfeltet, hvor adjektivene mye/masse/mange brukes litt om hverandre, uavhengig av om substantivet i frasen er av tellelig eller utellelig art. Fraser som ”mye skumle gamle dukker å leker” og ”masse reinsdyr” er eksempler på inkongruens som rett og slett skyldes valg av feil adjektiv i beskriverfeltet. I noen av tilfellene er det likevel tvilsomt om dette kan regnes som inkongruens, da det i visse sammenhenger er mer fleksibelt om man skal anvende betegnelsen mange, masse eller mye. Dette ser vi blant annet når elev A skriver at ”Det er masse blod på vegne og masse hodeskaler på golvet”. Her blir ordet masse brukt i en korrekt sammenheng, som en utellelig masse, i frasen ”masse blod”, mens det i frasen ”masse hodeskaler” er litt mer tvilsomt, med mindre det her er snakk om en stor, uhåndterlig, utellelig masse av hodeskaller. Dette er imidlertid en veldig vanlig feil som ikke bare kan være alderstypisk, men også et trekk vi finner hos mange voksne morsmålsbrukere.

Foruten de tilfellene hvor inkongruens i numerusform skyldes feil valg av adjektiv, skyldes hele 9 av inkongruenstilfellene numerus i umarkert form, det vil si at elevene velger grunnformen av substantivet, nemlig singularis, når de egentlig skal bruke pluralis. Dette ser vi eksempler på når elevene skriver ”masse bilde med de to”, framfor ”mange bilder med de to”, og ”forkelie type snø” i stedet for ”forskjellige typer snø”. Ved ett tilfelle ser vi også det motsatte, hvor elev A tilfører et flertallsord standard flertallssuffiks og skriver *båler* om bål i flertall. Han har altså, helt korrekt, markert bål som flertall, men har brukt feil suffiks. Dette er unntaket når det gjelder numerusmarkering hos disse tre elevene, en kan derfor si at numeruskategorien fører til en ganske ensartet form for inkongruens.

## Inkonsekvens

Som nevnt i kapittel 2, er hypotesetesting og inkonsekvens en viktig del av det å lære seg et nytt språk. Jeg vil derfor se på de tilfellene hvor elevene ser ut til å teste ut hypoteser omkring strukturene i substantivfrasen. Dette vil fungere som en opptakt til drøftingen som jeg senere skal gjøre omkring andrespråkstrekk. Når det kommer til inkonsekvens, er dette enklest å avdekke det når det kommer til genus-aspektet ved substantivet, da genus er en innebygd egenskap som alltid er til stede, til forskjell fra numerus og definitthet, som varierer fra situasjon til situasjon. Nettopp genusaspektet fører med seg stor grad av inkonsekvens hos elevene. Det mest ekstreme eksempelet finner vi hos Carmen, som produserer disse frasene, som alle involverer substantivet *hus*: I tekst 3 skriver hun (1) Spøkelseshus, (2) en spøkelseshus, (3) et hus som var skjempesfin, (4) en spøkelses hus, (5) huse og (6) spøkelseshus. I tekst 4 skriver hun (7) en hus og (8) en hus, og i tekst 5 gjentar hun dette og skriver (9) en hus, (10) en hus, (11) en langhus (12) huset. I tekst 8 skriver hun (13) et ganske gammelt hus og (14) et veldig liten hus.

I sine 14 fraser som involverer ordet *hus*, bytter hun altså på å kategorisere det som nøytrumsord og maskulinumsord, både gjennom kvantorer, suffiks og adjektiv, og i noen fraser ser vi også en blanding mellom nøytrumskategorisering og maskulinumskategorisering (4)(14), hvilket fører til inkongruens innad i frasen. Det bør også legges til at både Adil og Bojana er inkonsekvente når det kommer til dette substantivet. I sin tredje tekst skriver Adil først ”spøkelseshuse”, for deretter å skrive ”en spøkelseshus” og deretter ”huset” igjen. Bojana skriver i sin tredje tekst først ”noe stort og gammelt hus”, for deretter å skrive ”en spøkelseshus”, så det er tydelig at dette substantivet ikke er lett å plassere genusmessig for noen av elevene.

Vi kan også se inkonsekvens når det kommer til definitthet i elevenes tekster. Blant annet skriver Adil i tekst 1 ”Melkekartong er ca 7 cm bred”, uten foranstilt artikkel/kvantoren, men skriver senere i samme tekst at ”En melkekartong er litt som kube”, hvor han innlemmer nettopp denne foranstilte artikkelen, og produserer en fullkommen, indefinitt frase. Vi ser også at Carmen er inkonsekvent på definitthet når hun i sin tekst 1 først skriver ”snø er liten”, uten definitthetsmarkering, selv om det hadde vært passende, men senere i samme tekst skriver ”snøen glinser”, i bestemt form.



## Grunnform som kilde til inkongruens og ugrammatiske fraser

Det er et helt klart mønster når det gjelder de ulike kongruensmarkørene i de inkongruente og ugrammatiske frasene. Det som ser ut til å skape disse frasene oftest, er grunnformen av de ulike kongruensmarkørene, eller rettere sagt fravær av kongruensmarkører der det egentlig kreves. Som nevnt i teoridelen, er det slik at grunnformen av et trekk gir umarkert form, mens en mer spesialisert form gir flertall, bestemthet og nøytrum. Det vil si at en indefinit frase er en frase med fravær av definitthetstrekk. På samme måte blir en frase i singularis en frase med fravær av pluralis, og en frase med genus commune (hankjønn/hunkjønn) en frase med fravær av nøytrum. Umarkerte fraser vil da få artikkelen *en* i grunnformen, og markerte fraser vil få artikkelen *den*.

Det er altså flere ganger at elevene skal uttrykke definitthet, flertall eller nøytrumsform, hvor de heller velger grunnformen/den umarkerte formen av frasen. Dette gjelder spesielt ved markering av genus (9), men er også gjentakende i definitthets- (10) og numeruskategorien (11). Denne grunnformen trenger ikke å være gjennomgående for hele frasen, men kan også dukke opp i for eksempel ett felt, uten å være synlig i de andre.

(9) Jeg har funet <u>en dø dyr</u>	(Tekst A4)
Nei det var <u>spøkelsen!</u>	(Tekst B3)
(...) og i et veldig <u>liten</u> hus	(Tekst C8)
(10) <u>Snø</u> kommer i desember	(Tekst A1)
og <u>monster</u> var skjemperar	(Tekst C3)
(11) Jeg vil ha <u>brae lærer</u>	(Tekst B7)
Jeg liker også <u>skøyte!!!</u>	(Tekst C8)

Det er nærliggende å tro at den såpass utstrakte bruken av grunnform kan skyldes den typiske mellomspråksstrategien forenkling, hvor elevene rett og slett ser bort ifra kompleksiteten ved alle disse egenskapene og kategoriene ved substantivet, og hvordan de realiseres gjennom bøyning. Dette bekrefter det Jin & Eide (2015) sier om at mindre spesialisert former ofte tar over for de mer spesialiserte formene. Selv om dette er et gjennomgående trekk, er det derimot ikke et helt vanntett mønster, da vi også ser noen tilfeller hvor det motsatte skjer, nemlig at elevene gir disse trekkene en mer spesialisert form der de skulle ha hatt grunnform. Dette ser vi eksempler på både når det kommer til genus (12) og definitthet (13):

- |  |             |
|--|-------------|
| (12) Andre dag var det <u>et politibåt</u> som (...)     | (Tekst A4)  |
| (...) og <u>et dag</u> var det krig                      | (Tekst C3)  |
| Ved huset var det <u>et elv</u>                          | (Tekst C5)  |
| (13) De sa at jeg kan vare med til <u>lande</u>          | (Tekst A4)  |
| <u>Kamsaken</u> to, jeg ønsker og få større klatrestativ | (Tekst C10) |

Dette er, i motsetning til hva som blir hevdet over, tydelige tegn på at elevene har forstått at det faktisk finnes mer komplekse systemer som styrer hvordan vi markerer bestemthet og hvordan kjønn realiseres i substantivfrasene. Det betyr derimot ikke at elevene greier å plassere alle substantiv i riktig genuskategori, eller at de vet akkurat når bestemt form skal brukes. Med dette ser vi tydelig at det er forskjell på å kjenne til en tilordning av grammatiske regler, og det å beherske disse i enhver ordsammensetning og enhver situasjon.

### **Forskjell på inkongruens/ugrammatikalitet i korte og lengre fraser**

Om det er noen forskjell på inkongruensen i de korte og de lengre frasene, er noe vanskelig å svare på av flere grunner. Fraseinternt kan vi nemlig si at de korte frasene, de med kun ett ord, alltid er kongruente, da de ikke har noen andre ord innad i frasen å kongruere med. Dette sier imidlertid ikke så mye om frasene, og blir en noe lettvinnt måte å snakke om kongruens på. Vi må derfor bevege oss ut til begrepet grammatikalitet, et begrep som dekker blant annet kongruens, men som noe videre brukes om hva som er gangbart ifølge norske språkregler og ikke. Om vi snakker om kongruens på setningsnivå, vil mange av de korteste frasene bære preg av at de mangler et felt, som nevnt over. For øvrig ser vi en relativt jevn fordeling av inkongruens grunnet genus, numerus og definitthet i de korteste frasene.

Dette gjelder for så vidt også for de lengre frasene, men visse plasser ser vi også at de lengre frasene består av andre typer kongruensfeil enn de kortere frasene. For eksempel ser vi eksempler på fraser hvor elevene velger feil ordklasse i bestemmerfeltet, og bytter ut for eksempel determinativer med possessiver. Når Bojana skriver ”Det var min beste og fantastiske dagen i mitt liv”, har hun et possessiv i bestemmerfeltet, i stedet for et demonstrativ, som ville vært korrekt. Tidligere i teksten har Bojana skrevet fraser som ”Den beste dagen”, og ”den dagen”, så hun vet nok at om hun skal benytte seg av et demonstrativ i tilfeller av dobbelt bestemthet som dette. I tillegg uttrykkes eierskapsforhold to ganger i samme frase. Feilene i dette frasen kan altså være et eksempel på at for mange operasjoner innen én frase kan gjøre at noen deler av frasen blir feil, og det kan være et tegn på prosesseringsproblemer, som nevnt i

analysen. For øvrig er det vanskelig å se store forskjeller på inkongruensen i de korte og de lange frasene, da de lengre frasene er i et såpass begrenset antall.

## 6.0 Drøfting og didaktiske implikasjoner

Om vi løfter blikket litt fra de grammatiske funnene, og prøver å hekte dem på noen teorier om norsk som andrespråk og språktilegnesle, finner vi mange trekk i elevenes fraser som er verdt å diskutere på et mer overordnet nivå. I løpet av drøftinga vil det komme små drypp av didaktiske refleksjoner, i tillegg til at det er viet en egen del til nettopp dette avslutningsvis.

### 6.1 Substantivfrasens urokkelige struktur

Det mest påfallende funnet etter å ha studert og analysert disse andrespråkelevnes substantivfraser, er at strukturen og oppbyggingen til den norske substantivfrasen skinner godt gjennom i alle tilfellene. Selv om elevene i mange tilfeller utelater felt i frasen som helst burde vært til stede, er det ingen tilfeller der for eksempel beskriverfeltet kommer før bestemmerfeltet eller etter kjernefeltet, eller der ordklasser som bare kan stå i bestemmerfeltet dukker opp i slutfeltet. På bakgrunn av dette kan vi anta at strukturen i den norske substantivfrasen enten må være svært logisk, eller på andre måter enkel å tilegne seg, selv for de som lærer seg norsk som andrespråk. Vi kan også ane den essensielle funksjonen til substantivet, da vi ikke ser mange tilfeller av fraser uten kjernefelt, eller at det ikke kommer fram av for eksempel konteksten hvilket substantiv de refererer til.

Det er vanskelig å si noe om språktypologien i elevenes morsmål, da disse ikke er kjent. Det er uansett interessant å se at alle elevene, på hver sin måte, mestrer å benytte seg av alle ordklasser som hører hjemme i en norsk substantivfrase. Alle har produsert fraser som inneholder både bestemmerfelt med kvantorer, possessiver og demonstrativer, beskriverfelt med adjektiver, kjernefelt med substantiver, og slutfelt med relativsetninger og adverbiale ledd, bare for å nevne noe. Om dette kommer av at de har alle disse ordklassene og leddtypene i sitt eget språk, eller om de har tilegnet seg disse norske strukturene på tross av et morsmål som opererer med en annen syntaks eller en annen måte å uttrykke mening på, er ikke kjent, men det viser uansett at elevene har tatt et stort og viktig steg inn i det norske språket.

Jamfør det Malmo presiserer om at norsk er et såkalt blandingsspråk, er det nærliggende å tro at om elevene hadde et morsmål som var sterkt syntetisk, ville det å fordele mening på flere ord, framfor å sammenskrive alle disse ordene, være en utfordring. Og hvis morsmålet deres var av en mer analytisk type, kunne en trodd at en så enda færre tilfeller av bøyning i ordene enn det vi gjør i disse frasene. Det at de i mange tilfeller faktisk mestrer både bøyning og

samsvarsbøying mellom flere ordklasser, viser at elevene på hver sin måte er på god vei til å forstå strukturen i det norske språket generelt, og strukturer når det kommer til oppbygging og samsvarsbøying av substantivfraser spesielt. Uavhengig om dette er trekk de har med seg fra morsmålet, viser det stor språklig kompetanse i norsk, da både bestemthet, numerus og genus gjerne uttrykkes ulikt i ulike språk, som nevnt i kapittel 3 i oppgaven.

#### 6.1.2 Utbygdhet – kodekompetanse eller funksjonskompetanse?

Avslutningsvis i del 3.2.3 av oppgaven, hvor jeg diskuterte begrepet utbygdhet, framsatte jeg en hypotese om at både S1-brukere og S2-brukere ville møte på utfordringer når det kom til å bygge ut substantivfrasene sine, men at typen utfordringer de møtte på ville skille seg fra hverandre. Nå har jeg ikke undersøkt morsmålsbrukeres substantivfraser, men jeg kan si med ganske stor sikkerhet at de utfordringene vi har sett hos disse S2-elevne, ikke ville ha blitt produsert av en elev med norsk som S1. Dette beror på at utbygging av substantivfraser har en side som omhandler en ren kodekompetanse, grammatiske regler for hvordan vi for eksempel markerer definitthet og hvordan vi samsvarsbøyer ordklasser som korrelerer, og en annen side som handler mer om den semantiske funksjonskompetansen – at man kan ”kle på” teksten sin, for å bevisst styre språket i en eller annen retning (Iversen et al. 2011). Det at substantivet *melkekartong* (elev A) trenger å bygges ut med en foranstilt artikkel/kvantor for å uttrykke ubestemt form på en grammatisk måte, er et spørsmål om kodekompetanse, men det at substantivet *kamouflasje* kan ilegges en valør/stemning ved å tilføre adjektivet *god* (elev B), er et spørsmål om funksjonskompetanse.

Etter å ha sett på hvilke utfordringer elevene har hatt i sin produksjon av substantivfraser, er det fortsatt rimelig å tro at elever som ikke har den underliggende strukturen til det norske språket i ryggmargen på den ene siden vil oppleve at det er mange kodekompetanser som står i veien for at de greier å produsere korrekt utbygde substantivfraser. På den andre siden vil de kanskje ha vansker med å skille mellom hva som er obligatorisk/grammatisk nødvendig utbygdhet og hva som er utbygdhet av mer frivillig/semantisk art, jamfør de mange eksemplene med ufullstendige indefinitte fraser som mangler den obligatoriske kvantoren i bestemmerfeltet, som vist i oppsummeringen av analysen. Der kan vi blant annet se de utbygde frasene ”Så ser jeg piano som spiler av seg selv” og ”Jeg kom hjem og lata som jeg hadde fått ny venn”, fraser som blir ugrammatiske på grunn av en manglende kodekompetanse om

hvordan man markerer ubestemt form entall. På bakgrunn av dette kan vi si at mangel på kodekompetanse i visse tilfeller kan komme i veien for funksjonskompetansen.

## 6.2 Inkongruens, en naturlig del av mellomspråket

Når det kommer til kongruensen i elevenes fraser, ble det nevnt i oppsummeringen av analysen at 69 av 743 fraser er inkongruente. Dette betyr, naturlig nok, at de aller fleste frasene til elevene faktisk er kongruente. Det å erobre et nytt språk, vil si å tilegne seg språket på mange nivåer. Alt fra kommunikative normer til helt spesifikke grammatiske trekk skal læres og tilegnes, og en del strategier må derfor aktiveres for å erobre språket stegvis. Klassiske mellomspråkstrekk som forenkling og (over)generalisering skinner gjennom i mange av elevenes fraser. På et semantisk plan kan en si at alle de korte frasene som ikke er utbygde er en slags forenkling av oppbyggingen av frasene, men på et morforlogisk nivå kan en si at de utbygde, inkongruente frasene ofte er et produkt av forenkling eller overgeneralisering på strukturnivå. Som nevnt i oppsummeringen av analysen, så vi at svært mange av de inkongruente og ugrammatiske frasene skyldtes at elevene brukte grunnformen av egenskapene/kategoriene som er knyttet til substantivet. Det vil si at elevene utelot å markere definitthet, flertall og nøytrum der det egentlig var påkrevd. Elevene holdt seg altså i mange tilfeller til den mindre spesialiserte formen, hvilket vitner om en forenkling av det komplekse systemet, som Hilditch & Aarsæther (2008) og Selj (2008) trekker fram som et klassisk S2-trekk. Dette er et helt logisk avvik i mellomspråket, da elevene har oppdaget at det er visse strukturer som forekommer oftere enn andre, og justerer sin språkproduksjon deretter, i en ellers voldsom språklæringsfase.

Vi kan også se eksempler på andre mellomspråkstrekk som skaper inkongruens i elevenes fraser, nemlig når elevene ser ut til å overgeneralisere visse trekk i den norske substantivfrasen. Som nevnt i analysen kan det virke som om elev C har oppfattet et mønster når det kommer til å bøye substantiv i flertall. Dette resulterer imidlertid i at hun markerer ordet *bål* som *båler* i nettopp ubestemt flertall, selv om dette nøytrumsordet egentlig skal ha en annen bøyingsform. Foruten dette, ser vi at flere av elevene til stadighet bruker adjektivene mye/masse for å betegne substantiv i flertall. Her har de, ganske riktig, oppfattet at disse adjektivene brukes som et ledd i det å markere pluralis, men de bruker det også i fraser hvor substantivet er av tellelig art. Begge disse tilfellene kan tyde på at elevene er tilbøyelig til å overgeneralisere visse trekk i språket vårt, og bruker disse trekkene også i fraser hvor de ikke blir inkongruente.

På bakgrunn av at inkongruens kan kobles opp mot disse generelle trekkene ved mellomspråk, kan vi si at inkongruens i substantivfrasene er et helt naturlig, og en helt nødvendig, del av mellomspråket.

#### 6.2.1 Kongruente korte fraser til fordel for inkongruente utbygde fraser?

Da jeg startet dette prosjektet, framsatte jeg en hypotese om at jo mer utbygde frasene var, jo mer inkongruente ville de være. Denne hypotesen var basert på blant annet en egen pilotstudie, Jin & Eides (2015) tabell, som viser kompleksiteten i kongruensen i norske nominalfraser, samt det kontrastive perspektivet som til stadighet har dukket opp gjennom oppgaven, som har illustrert at mange trekk ved den norske substantivfrasen faktisk ikke er gjengs i alle språk. Skillet mellom ikke-utbygde og utbygde fraser har imidlertid vært noe vanskelig å trekke, i hvert fall kun på bakgrunn av Svanes-skjemaet som jeg har benyttet som analyseverktøy. Som vi har oppdaget, har elevene flere ganger produsert svært komplekse og utbygde fraser, som ifølge dette skjemaet kun inneholder to felt. Da jeg i oppsummeringen av analysen pekte på noen av de mest komplekse og utbygde frasene, var jo disse fraser som nettopp besto av henholdsvis to og tre felt, da med flere ord eller ledd innen hvert felt.

Begrepet utbygde fraser er derfor noe diffust, men det har blitt forsøkt definert tidligere i oppgaven. Da pekte definisjonen på at frasen måtte inneha flere felt enn det obligatoriske kjernefeltet, og det eventuelt obligatoriske bestemmerfeltet. Basert på denne definisjonen, viser hypotesen seg å stemme delvis, men med visse modifikasjoner.

Prosentvis, regnet ut fra antallet inkongruente fraser sett opp mot totalt antall fraser innen hver av de ulike frasetyper, er det mest inkongruens innen tofeltsfrasene og firefeltsfrasene. Hvis vi skal prøve å lese noe logikk ut av dette, kan vi si at mange av tofeltsfrasene består av bestemmerfelt og kjernefelt, altså to felt som ofte er obligatoriske. Det at det er så mye inkongruens innen denne frasetyper kan henge sammen med at elevene har forstått at bestemmerfeltet ofte har en avgjørende grammatisk funksjon i frasen, og at det i mange tilfeller må være til stede, selv om elevene kan være usikre på substantivets genus, og dermed usikre på hvilken kvantor, hvilket demonstrativ eller hvilket possessiv som skal stå til substantivet. Da ender vi ofte opp med fraser som *et øy*, *den prosjekt* og *en telt*. Dette peker tilbake på kodekompetanser som en avgjørende faktor, ikke bare for å produsere utbygde substantivfraser, men for å produsere substantivfraser i det hele tatt.

Kanskje kan det at så mange av tofeltsfrasene er inkongruente også være en slags forklaring på hvorfor elevene dropper bestemmerfeltet så ofte i ettfeltsfrasene som ender som ugrammatiske. I stedet for å potensielt skrive ”En melkekartong er litt som et kube” (konstruert frase), skriver elevene fraser som ”En melkekartong er litt som kube”, uten å markere substantivet med en kvantor som avslører genustildelingen av frasen. Det er fullt mulig at dette er en forenklingsstrategi, på lik linje med den gjennomgående bruken av grunnform, som ble drøftet over.

Når det gjelder inkongruens i så utbygde fraser som firefeltsfrasene, kan vi ane at det her er et spørsmål om prosesseringskapasitet, da elevene til tider viser andre feil her, enn de gjør i de korte frasene, som vist i eksempelet med frasen ”min beste og fantastiske dag i hele mitt liv” i oppsummeringen av analysen. I og med at det bare er 7 tilfeller av fraser med fire felt, og 2 av disse er inkongruente, utgjør dette en stor prosentandel. Likevel er forekomsten av firefeltsfraser så beskjeden, at det å regne i prosent på denne måten virker lite hensiktsmessig. På bakgrunn av dette kan en si at forekomsten av de ulike frasetyperne ikke er nok til å si at det er en klar korrelasjon mellom utbygde fraser og inkongruens. Dette hadde imidlertid vært interessant å få et klarere svar på i en mer omfangsrik studie.

Vi ser altså at det forekommer inkongruens og ugrammatikalitet i både de korte og de lange frasene. Det viktigste vi kan lese ut av dette, er at elevene møter på begrensninger grunnet kravet til kodekompetanser uavhengig av om de bygger ut frasene sine eller ikke. Det som imidlertid er interessant å se, er at elevene ikke lar begrensningene i kodekompetansen påvirke deres produksjon av utbygde fraser. I og med at vi ser såpass mange ugrammatiske fraser på kun to felt, skulle en tro at elevene vegret seg fra å produsere lengre fraser, men dette er ikke tilfellet, da vi faktisk ser fraser på både tre og fire felt, selv om disse forekommer sjeldnere enn de kortere frasene. Hvorvidt elevene selv er klar over sine feil, eller kjenner på utfordringer når det gjelder kongruensmarkering er heller usikkert. I et didaktisk perspektiv gir dette uansett læreren en gyllen mulighet til å peke helt eksplisitt på steder i teksten hvor det er kongruensavvik, og på den måten gi elevene et metaperspektiv på egen språklæring.

### 6.2.2 Kongruens til tross for ugrammatikalitet

Selv om fokuset i denne oppgaven har vært på de frasene som avviker fra full kongruens på en eller annen måte, vil jeg allikevel forsøke å løfte blikket litt, og se på de frasene hvor elevene nesten behersker full kongruens. Det er nemlig mange tilfeller av fraser som er kongruente til



tross for at de er ugrammatiske. Dette med et forbehold om at vi ikke skal ta hensyn til substantivets innebygde genus så lenge dette ikke kommer til uttrykk i substantivet selv. De to eksemplene under illustrerer dette på den god måte.

En dø dyr (Elev A)

En liten fjell (Elev C)

Eleven har her hatt utfordringer med å plassere hvert av disse substantivene i riktig genus-kategori, altså nøytrumskategorien, men hun viser likevel god kongruenskompetanse, da hun har samsvarsbøyd både kvantoren (en, en) og adjektivet (dø, liten) med det genuset hun har valgt for substantivet. På en måte er det nærliggende å tro at eleven her har valgt grunnformen av genuset, som drøftet tidligere, men like fullt er det verdt å påpeke at hun her har flere ord som samsvarer med hverandre. I et kompetanseperspektiv kan det i hvert fall være fruktbart å ha øynene åpne for ugrammatiske fraser som likevel har høy grad av kongruens. Det at eleven har plassert ordet i feil genuskategori er kanskje bare en liten feil i den store sammenhengen, og noe som er fullt forståelig, med tanke på hvor uendelig mange substantiv vi har i det norske språket, og hvor innfløkt/tilsynelatende tilfeldig genustilordningen er.

Denne nesten-kongruensen kan vi også se i en av Carmens firefeltsfraser. Hun skriver ”det første kamsaken min er at jeg ønsker at det skal bli flere sykehus (...)”, og viser med det at hun produserer kongruens mellom alle felt, bortsett fra bestemmerfeltet, som har en kvantor i feil genus. Dette gir gode utgangspunkt for å vise eleven eksplisitt hvor i frasen hun mestrer kongruens og hvor inkongruensen oppstår.

### 6.3 Kompetanse og performanse

Et overordnet spørsmål jeg stilte innledningsvis, var hva vi kan tyde av grammatisk kompetanse ved å se på elevenes performanse via disse substantivfrasene. Jf. Berggreen & Tenfjord (1999) kan vi gjennom performansen i beste fall få en ufullkommen avskygning av den grammatiske kompetansen en språkbruker besitter. Så hva kan vi gjennom dette relativt rike materialet per elev antyde om disse tre elevenes grammatiske kompetanse?

En av de største indikatorene på en kompetanse i utvikling ser vi gjerne når performansen spriker i forskjellige retninger. Som nevnt i oppsummeringen i analysen, ser vi flere eksempler på inkonsekvens i alle elevenes tekster. Det mest ekstreme tilfellet finner vi som nevnt i

Carmens, 4. trinnslevers, tekster. Spesielt synlig blir denne utprøvningsfasen når hun skriver substantivet *hus* i en eller annen variant totalt 14 ganger, og markerer substantivet som maskulinum og nøytrum nærmest annenhver gang, både i artikler/kvantorer og suffikser. Dette kan være et tegn på at hun er i en tydeligere utprøvningsfase og tester hypoteser i større grad enn de to elevene på 7. trinn. Om dette skyldes at hun er yngre, eller om hun har vært kortere tid i Norge enn de to andre er imidlertid ikke kjent.

Når vi snakker om kompetanse og performanse, kan en også tenke seg at visse strategier som elevene benytter seg av i sin skriving, kan gi oss et noe skeivt bilde av deres grammatiske kompetanse. Når vi har gjennomgått analysen, elev for elev, har vi sett noe som kan ligne på strategier for å unngå inkongruens. Blant annet så vi at Carmen flere plasser i sine tekster bruker tallsymboler framfor kvantorer i substantivfrasene sine. I analysen kom det fram at hun flere plasser skriver 1 framfor å skrive en/ei/et, også i fraser hvor hun tidligere har vist at hun er usikker på substantivets genus. Ergo kan en tenke seg at hun ved hjelp av tallsymbolet, som jo er kjønnsløst, kompenserer for en noe vaklende kompetanse på akkurat dette området.

Hos elev B, Bojana, ser vi antydninger til en helt annen strategi når det kommer til skriving. I analysen av hennes tekster framsatte jeg en påstand om at hun plagierte/lot seg inspirere svært mye av tekstene hun skaffet fakta fra, spesielt i fagteksten ”Dyret med den uendelige halsen”. Dette er ikke en strategi som går direkte på kongruens, men på tekstskaping i et større perspektiv. Denne strategien førte i hvert fall med seg at eleven produserte kun kongruente fraser, som også var svært komplekse og utbygde. Dette har gjort sitt for at Bojana framstår som en mye sikrere skriver enn hun kanskje er. Altså går hennes performanse i denne teksten muligens ut over hennes egentlige kompetanse.

Vi har altså sett, via en svært varierende performanse, at dette er tre elever som er på god vei inn i det norske språket, og som er i ferd med å bygge en kompetanse som innebærer beherskelse av de ulike trekkene i den norske substantivfrasen. Selv om spesielt tekstene og frasene til Adil og Carmen bærer stor preg av inkonsekvens og hypotesetesting, viser alle tre elevene, mer eller mindre sporadisk, at de mestrer bøyning av substantivet med tanke på genus, numerus og definitthet. De viser også at de til tider mestrer samsvarsbøyning mellom de ulike feltene i substantivfrasen, selv om dette varierer i stor grad fra elev til elev. Antallet feil per elev varierer, men typen feil som elevene produserer er ganske like, og, ut ifra hva som har kommet fram i denne drøftingen, ganske logiske.

### 6.3.1 Didaktiske implikasjoner

Etter å ha sett på tre andrespråkselevs substantivfraser, melder det seg noen spørsmål av didaktisk art. Hvordan skal vi møte slike andrespråkstekster med alle deres trekk i skolen? Først og fremst kan vi si at det å avgjøre hvilke kodekompetanser, eller mangel på disse som sådan, som ser ut til å prege elevenes tekster, stiller høye krav til læreren som fagperson. En skal for det første ha nok lingvistisk kompetanse, både i norsk og i andre språk, til å kunne identifisere hva som ser ut til å være utfordrende for eleven, hvor skoen trykker, og hvorfor den trykker akkurat der den gjør. ”Det vil være nyttig for læreren å ha evnen til å se det norske språket utenfra, det vil si å kunne sette seg inn i hvordan språket fortøner seg for en andrespråksinnlærer” (Nygård, 2017, s. 193). Selv om det i denne studien har vært et fokus på det norske språkets særtrekk, med kun små kontrastive drypp, vil det også være hensiktsmessig å kjenne til strukturene i elevenes morsmål, for å bedre kunne vurdere hva i mellomspråket som kommer av trekk fra morsmålet, og hvilke trekk som er et resultat av hypotesetesting av det norske språket. Læreren skal deretter kunne bruke den kunnskapen han tilegner seg for å bedre legge til rette for elevens videre språklæring. Denne lingvistiske kompetansen og den påfølgende tilretteleggingen henger unektelig sammen.

Men hvordan skal vi legge til rette for å utvikle disse kodekompetansene? Her er det ikke noe ensidig svar, og jeg vil heller ikke gå for langt inn på dette. Likevel vil jeg nevne at jeg innledningsvis pekte på at forventningsnormene i Normprosjektet gjaldt for både førstespråkselever og andrespråkselever. Jeg stilte da spørsmål ved om dette kunne være noe uheldig, da kodekompetansene i det norske språket vil være et større hinder å forsere for andrespråkselever, og at det sånn sett skal mer til for at de skal kunne produsere ”utbygde substantivfraser”, som var en av forventningsnormene etter 4. trinn. Men etter å ha studert disse elevenes substantivfraser, og fått bekreftet at nettopp kodekompetanser ofte står i veien for å produsere grammatiske, utbygde fraser, tenker jeg likevel at det kanskje er nettopp slike krav fra lærerne som får fram hva elevene finner utfordrende rent grammatisk. Hvis en elev alltid produserer ikke-utbygde, svært korte substantivfraser, er det vanskeligere å finne ut hvor skoen trykker, og hvilke deler av den norske språkstrukturen som er utfordrende for eleven.

Dette fordrer selvsagt at lærerne har denne bevisste grammatiske kompetansen, og er klar over at hypotesetesting gjerne fører med seg inkonsekvens og flere feil i elevenes fraser. Da vil læreren kunne møte disse feilene på en fruktbar måte, og heller bruke dem som en pekepinn på hvor i læringsløypa eleven befinner seg, og legge opp språkopplæringen deretter, framfor å ta

fram rødpennen, og la feilene strykes ut som ufruktbare avvik. I en studie av kartleggingsverktøy og vurdering av andrespråkelevers språkkompetanse, kommer Gunhild Randen (2014) med et utsagn som peker på nettopp noe av dette, og som viser at fokus på form og funksjon unektelig henger sammen, og at det ene ikke må bli nedprioritert til fordel for det andre. Hun sier at ”hvis man ikke klarer å fange opp hvilke trekk ved språket en elev trenger for å mestre kommunikasjonssituasjonene som oppstår, vet man heller ikke hvordan man skal tilpasse opplæringen slik at eleven kan tilegne seg disse ferdighetene” (s. 322).

Som et nikk til dette, er mitt mantra derfor at det ikke bør være noe motsetningsforhold mellom det å ha fokus på funksjonell skriving og det å ha fokus på utvikling av kodekompetanser. Tvert imot kan nettopp fokus på funksjonell skriving med klare formål være en fin vei å gå for å øve på disse kodekompetansene som må ligge til grunn for et godt, variert språk. Ved å la elevene produsere tekster som oppleves som viktige for dem, får en som lærer en mulighet til å peke eksplisitt på plasser i teksten hvor nettopp kodekompetanser eventuelt står i veien for det eleven forsøker å oppnå av funksjon i teksten. En lærer med grammatisk innsikt vil på denne måten klare å veilede eleven i en skrivesituasjon hvor frasene blir satt inn i en relevant kontekst. Det er selvsagt ikke slik at fokus på feil når det kommer til formelle språkferdigheter skal overskygge eventuelle andre kvaliteter ved teksten, men jeg mener at en må tørre å ta tak i den formelle siden ved språket, da ”manglende ferdigheter når det kommer til form godt kan være til hinder for funksjon” (Randen, 2014, s. 322).

## 7.0 Hva fant jeg ut? Konklusjon og avsluttende refleksjoner

I denne oppgaven har jeg undersøkt substantivfraser produsert av tre andrespråkselever på 4.- og 7. årstrinn. Vi ser her tre elever som passer inn i definisjonen på andrespråksskrivere, jf. Golden & Hvistendahls (2015) dynamiske definisjon. Dette ser vi ved helt klare mellomspråkstrekk, blant annet i elevenes substantivfraser. Innledningsvis stilte jeg tre spørsmål for å få svar på hva som kjennetegnet nettopp disse elevenes substantivfraser når det gjaldt oppbygging, utbygghet og kongruens i frasene. Her vil jeg kort gå gjennom hva jeg har funnet ut.

De fleste substantivfrasene til disse tre elevene er utpreget korte og består som oftest kun av substantivet, kjernen i frasen. Dette kan sees på som en strukturell forenkling av den potensielt komplekse substantivfrasen, og er ikke et overraskende funn. Elevene produserer også flere fraser med flere felt involvert, og flere av disse er utbygde, både av de på to felt, tre felt og fire felt. Dette skyldes de ulike feltenes fleksibilitet, da hvert felt kan inneholde flere ord.

De aller fleste substantivfrasene er kongruente og grammatiske, både av de korte og de mer utbygde frasene. Likevel har fokuset vært på de frasene som avviker fra målspråksnormen, for å bedre kunne forstå hvorfor innlærerne gjør de feilene de gjør. Vi finner inkongruente fraser både blant de korte og de lange frasene, og det er ikke påvist noen klar korrelasjon mellom frasenes lengde og kongruensen i dem. Både genus, numerus og definitthet er kilde til inkongruens, og hver elev ser ut til å ha hver sin hovedkategori/egenskap som gir dem utfordringer. I en slag hierarkisk rekkefølge er definitthet det som er mest utfordrende for elevene, dernest genus og numerus. De fleste av de inkongruente frasene skyldes at elevene forenkler det morfologiske systemet, og holder seg til grunnformen av egenskapene og kategoriene ved substantivet. Denne forenklingen kan sees i form av utelatelse av markerte former der det kreves, eller ved utelatelse av obligatoriske felt.

Den utstrakte bruken av forenklinger peker på at elevene mangler en stabil kodekompetanse når det kommer til bøyning av norske substantiv og samsvarsbøyning i norske substantivfraser. Denne mangelen på kodekompetanse kommer av og til i veien for fraser som kan karakteriseres som utbygde, men som likevel ender opp som ugrammatiske. I den sammenhengen kan vi peke tilbake på en av frasene fra innledningen. Når eleven skriver ”Så fant jeg en dø dyr”, har eleven produsert en utbygde frase, men den er fortsatt ikke kongruent eller grammatisk, da eleven ikke

har tildelt substantivet riktig kjønn. Dette peker tilbake på kodekompetansene som må sitte både for å skape kongruente fraser, uavhengig om de er korte eller lange.

Gjennom denne oppgaven har jeg altså hatt et fokusert blikk mot substantivfrasen, og sett på grammatiske aspekter knyttet til denne, særlig når det kommer til oppbygging og kongruens. Med andre ord har jeg hatt på ganske snevre briller, noe som har vært nødvendig for å kunne si noe meningsfullt om tekstene til de tre elevene jeg har hatt som informanter. Selv om jeg har sett på tekstene og frasene deres med et helhetlig blikk, har forskerblikket i all hovedsak vært rettet mot de frasene som avviker med tanke på kongruens eller grammatikalitet, nettopp for å kunne si noe om hva som kan være utfordrende med denne delen av skriftspråket. Men hvorfor trenger vi kunnskap om dette i den norske skolen?

For det første vil jeg påstå at alle detaljkunnskaper om språktilegnelse og strukturer i det norske språket kan komme andrespråkselever til gode. Innledningsvis ble det presentert noen fraser, som mest sannsynlig hadde fått morsmålsbrukere av norsk til å stoppe opp. På grunn av den innebygde grammatiske morsmålskompetansen, kan vi lett identifisere hvilke fraser som ikke er gangbare i norsk, selv uten å nødvendigvis kunne sette fingeren på hva det er som ikke stemmer. Denne kompetansen er det imidlertid viktig å kunne sette ord på i møte med andrespråkselever, som ikke har denne innebygde kompetansen når det kommer til norsk språk. Ved å tørre å ta på spesifikke grammatiske briller med jevne mellomrom, kan en kanskje få seg noen aha-opplevelser som på en eller annen måte kan bidra til at andrespråkselevens vei inn i det norske språket går litt lettere.

Dette er selvsagt overførbart til en hver gren innen norskfaget og skolediskursen for øvrig. Ved å ta seg tid til å bruke de fagspesifikke brillene, enten for å se på elevenes leseutvikling, deres litteraturforståelse eller deres grammatiske kompetanse, viser man en interesse for å forstå hvor i læringslandskapet elevene ligger, og kan på bakgrunn av dette styrke sine egne evner til å møte elevene der de er. Dette burde være et mål i seg selv i arbeid med barn.

## 8.0 Referanseliste

- Berggren, H., & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Cardona, M.D., Didriksen, A.A., & Gjesdal, A.M. (2014). Korpusbasert undervisning i fremmedspråkene. La elevens nysgjerrighet sette dagsorden. *Acta Didactica Norge*, 8(2), 1-26.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London:Routledge
- Eide, K.M., & Busterud, G. (2015). Kompetanse og performanse: kunnskap og produksjon. I K.M. Eide (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks*. (s. 19-59). Oslo: Novus forlag.
- Engen, T.O., & Kulbrandstad, L.A. (1998). *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Faarlund, J.T., Lie, S., & Vannebo, K.I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gjerdset, S. (2016). Dobbel bestemthet i Norsk mellomspråk: en komparativ korpusundersøkelse. (Mastergradsavhandling, NTNU). Trondheim: NTNU.
- Golden, A., & Mac Donald, K. (1990). Hva er vanskelig for utlendinger i norsk grammatikk? I A. Golden, K. Mac Donald, B.A. Michalsen & E. Ryen (Red.), *Hva er vanskelig i grammatikken? Sentrale emner i norsk som andrespråk*. (s.11-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Golden, A., Mac Donald, K., & Ryen, E. (1998). *Norsk som fremmedspråk – Grammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Golden, A., & Hvistendahl, R. (2015). Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia, med vekt på de norske studiene. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hagen, J.E. (1998). *Norsk grammatikk for andrespråklærere*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hilditch, G., & Aarsæther, F. (2008). Andrespråkeleven og målspråket. I M.E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere: mangfold av språk og tekster i undervisningen* (s. 43-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, H.M., Otnes, H., & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jin, F., & Eide, K. M. (2015). Tilegnelse av nominale kategorier. I K.M. Eide (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks*. (s. 287-325). Oslo: Novus forlag.

- Johannessen, J.B. (2003). Innsamling av språklige data: Informanter, introspeksjon og korpus. I J.B. Johannessen (Red.), *På språkjakt – problemer og utfordringer i språkvitenskapelig datainnsamling*. (s. 133 – 173). Oslo: Unipub forlag.
- Jølbo, I. (2015). Å finne sin stemme. Plagiering og polyfoni i andrespråkstekster. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk på andrespråk*. (s. 127-141). Oslo: Cappelen Damm.
- Jølbo, I. (2016). ”Å skrive seg et rom” En studie av aktørskap i andrespråkstekster. *NOA norsk som andrepspråk*, 32 (1-2), 5-30.
- Kibsgaard, S., & Husby, O. (2009). *Norsk som andrespråk – barnehage og barnetrinn*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L.A. (2005). *Språkets mønstre. Grammatiske begreper og metoder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lødrup, H. (2011). Hvor mange genus er det i Oslo-dialekten? *Maal og Minne*, (2), 120-136.
- Malmo, G. (2004). Norsk i kontrastivt perspektiv. I I. Moslet, & P.H. Bjørkeng (Red.), *Norskdidaktikk: tekstnær og elevnær undervisning* (2. utg., s. 408-430). Oslo: Universitetsforlaget.
- McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-Based Language Studies – an advanced resource book*. London: Routledge.
- Müller, B. (2012). *Genustilordning når norsk er andrespråk*. (Mastergradsavhandling, NTNU). Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/243791/525848\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/243791/525848_FULLTEXT01.pdf?sequence=1).
- Nordanger, M. (2009). *Keiserens nye klær? Lingvistisk og konseptuell transfer i markeringen av grammatikalisert definnitt referanse i russiskspråklige og engelskspråkliges norske mellomspråk - en studie basert på ASK*. (Mastergradsavhandling, UiB). Hentet fra [http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3620/63003650.pdf;jsessionid=5B528C854405B4156F30D39085A46E33.bora-uib\\_worker?sequence=1](http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3620/63003650.pdf;jsessionid=5B528C854405B4156F30D39085A46E33.bora-uib_worker?sequence=1).
- Normprosjektet. (2017). *Forventningsnormene*. Hentet fra <http://norm.skrivesenteret.no/forventningsnormene/>
- Normprosjektet. (2017). *Normprosjektet - Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*. Hentet fra <http://norm.skrivesenteret.no/>



- Nygård, M. (2017). Språkopplæring for minoritetsspråklige elever. I A.B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. (s. 188-211). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nygård, M., & Hårstad, S. (under publisering). Å forstå andrespråkselevens norsk. I M. Nygård, & M.-A. Igland (Red.), *Norsk 5-10. Språkboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Næss, Å. (2011). *Global grammatikk - Språktypologi for språklærere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Randen, G.T. (2014). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter*. (Doktorgradsavhandling). Bergen: Universitetet i Bergen
- Ryen, E. (1984). Substantiv og substantivistiske ledd. I A. Hvenekilde, & E. Ryen (Red.), "Kan jeg få ordene dine, lærer?". (s. 106-111). Oslo: LNU & J.W. Cappelens forlag.
- Selj, E. (2008). Minoritetselevne, språket og skolen. I E. Selj, & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen – språklige og faglige utfordringer*. (s. 13-46). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Statistisk sentralbyrå. (2017). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2017*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Svanes, B., Hagen, J. E., Manne, G., Svindland, A. S., & Husby, O. (1993). *Et terskelnivå for norsk*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Tonne, I., & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning – en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA norsk som andrespråk*. 30 (1-2). 310-349.
- Trosterud, T. (2001). Genustilordning i norsk er regelstyrt. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 19, hefte 1.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Grunnskolens informasjonssystem*. Hentet fra <https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/1/collection/74/unit/1>
- Vigrestad, T. (2015), Andrespråkslæring og ortografi. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk på andrespråk*. (s. 53-69). Oslo: Cappelen Damm.
- Åfarli, T.A. (2015). UG-basert andrespråksteori og syntaktisk struktur. I K.M. Eide (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks*. (s. 59-94). Oslo: Novus forlag.

## 9.0 Vedlegg

### Eksempel på analyseskjema med kongruensmarkering

Bestemmerfelt	Beskriverfelt	Kjernefelt	Slutfelt
		Spøkelseshuse	
en		tur	
		skog [skogen]	
en [et]		spøkelseshus	
		huset	
		døra	
		hjerte	mit
	masse	blod	
		vegne	
	Masse [mange]	hode skaler	
		golvet	
		skileter	
	veld skumelt [veldig skummel]	piano musik	
et		rom	
[et]		piano	som spiler av seg selv
	Mye [Mange] skumle gamle	dukker å leker	
to		navn	
De to		navna	
		postkasa	
		huse	sit
	Masse [mange]	bilde [bilder]	med de to
		navn [navnene]	
		senga	
		rome	
		navne	mit
		huset	
		gangen	
		navnet	mit
		huse	
		huse	
		faarge	

Elevtekster, elev A

Tekst A1:

9713	9 A	SNO	<p>Sno er ganske kaldt og du kan lage masser ting. Sno er hvitt, sno er frost vann som kommer fra himmelen. Sno er hvitt. Du kan skli og andas gøyse ting. Sno er bedst enn vann og is. Sno kan bli til vann. Du kan ha snøball krig og du kan lage igler. Sno kommer i desember, og går bort i mai.</p>
------	--------	-----	--

Tekst A2:

Skole: Skole	Trimn: 7A	Elevnummer 9713	Det første språket du lærer: norsk <input checked="" type="checkbox"/> annet <input type="checkbox"/>	Kjønn: jente <input type="checkbox"/> gutt <input checked="" type="checkbox"/>
Milk				
<p>Melkekartong er ca. 7 cm bred og ca. 25 cm høyt. Den ser litt rundkantet og toppen er litt trekantet. Den varer ca. 1 liter, milk. En melkekarton er litt som kule og litt som pære. Bærer er også ca. 7 cm.</p>				

Tekst A3:

9713  
KA

**S**portklubbe hjemme

Jeg går en tur i skog så ser jeg en spektakulær å går inn i huset.

Jeg åpner døren veldig forsiktig tynter mit dunder veldig veldig rolig. Det var lenge siden noen var her. Jeg tror noen ble drept der det er masse blod på vegger i nær hode staler på gulvet det er også skitt. Det er også veldig skruete piano musikk. Jeg går inn i et rom så ser jeg piano som spiller av seg selv det var veldig skruete. Mye skruete gardedekker i leker, noe prøvde å ta meg men jeg gjorde det. Jeg hente noen sier det er masse blod, myg og snegler. De to nærmeste på postkassen å jeg har de to biler der å bli drept i huset det er masse bilder midt i to noen sier noen klyppe å klyppe. Jeg gikk ned under snegle så ser jeg noe er i nær jeg er ikke allene jeg er ikke. Så hører jeg noen sier nærmere mitt. Det ble plutselig kaldere en nå jeg kom inn i huset; jeg hører noen gå rundt i gangen å ropet nærmere mitt. Jeg koder på å løpe ut av huset. Jeg prøvde det å gjorde det jeg ble glad at jeg overlevde, når jeg kom ut av huset hadde den helt annen framgang enn før.

G  
A

Tekst A4:

Skole:	Tidspunkt:	Elevnummer:	Det første språket du lærte:
	7A	9713	norsk <input type="checkbox"/> gult <input checked="" type="checkbox"/> annet <input type="checkbox"/>
Kjønnet:		Kjønnet:	
jente <input type="checkbox"/> gutt <input checked="" type="checkbox"/>		jente <input type="checkbox"/> gutt <input checked="" type="checkbox"/>	

Jeg reiser på ferie.

På vei til de Angeles stopper det to motoren så fikk alle panisk alle begynte å skrike alle ble rolig. En man åpna døra tok på seg og hørte ut av flye. Vi har kanskje mistet på hullet. Det var masse blod og mange folk ble de det var både noe på stykket som overleved jeg er en av dem. Jeg ble skadet veldig lite. Jeg gikk til å kunne meg ut av flye det var masse dører som var på vann jeg trakk dem for å overleve. Jeg har vært etter jeg har våkna var jeg på et øy jeg prøvde å finne noe mat og drikke.

Jeg hadde med meg en liter konserver. Jeg katta litt fisk og legde en bilde for å tørke, klamme tinte. Jeg har tenkt en del

Tekst A5:

9713ga

Til [navn]

Hei rektor,

Naboskolen vår har ga datamaskiner til sine elever.

Vis vi får sine egne data maskiner blir det mye bedre å levere lekser på datamaskin får elever og lærere også det blir lettere å redigere teksten vis du skriver noe feil. Vi kan bli også bedre på skriver forskjellige tekster.

Nå er det mye bedre å jobbe på datamaskin fordi

Man kan vise mer ansvar sin egen data . vis den blir ødelagt så må den som har ødelagt den må han / hun fikse den.

Det som er ikke bra sin egen data er at man bli avhengi av den og man kan chate på fb eller twitter osv. man kan dårligere på håndskrivning og. Elever kan se på sider de skal ikke se på i timen for eks. det kan bli mer digital mobbing også.

Jeg synes det litt bra å ha sin egen datamaskin fordi man blir på å skrive tekster det er dumt er at man kan bli avhengi av spill og datamaskin. elever kan bare " trykke på klipp ut og lim in" og det er ikke lov det som er bra at man kan vine viktig informasjon på nett. de er bedre å jobbe i timen fordi der er ikke like mye brok å spørre om hjelp og det er lettere å konsentrere seg.

9713  
s | owl

MVH:

Tekst A6:

Skole: A	Trinn: 7A	Elevenummer: 9713	Det første språket du lærer: <input checked="" type="checkbox"/> norsk <input type="checkbox"/> engelsk <input type="checkbox"/>
Kjønn: <input type="checkbox"/> jente <input checked="" type="checkbox"/> gutt			

Jeg er veldig glad elevene i 5 kl skal få karakterer fordi de er alt for unge for å få karakterer.

Alle de barna blir bare stressa på skolen.

Når elevene får karakterene i 5 kl blir det motivert til å jobbe mer i timen!

Elevene blir mye flinkere til og jobbe når de får karakterene da blir de motivert.

Når de får karakterer da for de vil ikke bruke karakterene de for også karakterer så det er mye bedre enn bare karakterer. Hvis elevene får karakterer da blir karakterene veldig gode hvis barna får karakterer i 6 eller 5, da barna og karakterene veldig gode.

1

Tekst A7:

9701 reflektere	9713	
-----------------	------	--

Kjære søster, jeg har lest litt av det du har skrevet om deg og jeg er veldig glad for at du har et godt forhold til din søster. Etter første setningen ville jeg ikke lese mer, men jeg viste det for seg selv. Jeg begynte å lese i går.

Det er veldig bra at du er kommet i gang med brett. I tillegg er det veldig bra at du har et godt forhold til din søster. Jeg skinner inn i ditt liv og det er veldig bra. Jeg skinner inn i ditt liv og det er veldig bra.

Velg bra at du er kommet i gang med brett. I tillegg er det veldig bra at du har et godt forhold til din søster. Jeg skinner inn i ditt liv og det er veldig bra.

Velg bra at du er kommet i gang med brett. I tillegg er det veldig bra at du har et godt forhold til din søster. Jeg skinner inn i ditt liv og det er veldig bra.

Tekst A8:

	7A	9713		<p>Det første språket du lærte: <input type="checkbox"/> norsk <input checked="" type="checkbox"/> annet</p> <p>Sjann: jente <input type="checkbox"/> gutt <input checked="" type="checkbox"/></p>
--	----	------	--	--

Kjære søster, jeg har lest litt av det du har skrevet om deg og jeg er veldig glad for at du har et godt forhold til din søster. Etter første setningen ville jeg ikke lese mer, men jeg viste det for seg selv. Jeg begynte å lese i går.

Det er veldig bra at du er kommet i gang med brett. I tillegg er det veldig bra at du har et godt forhold til din søster. Jeg skinner inn i ditt liv og det er veldig bra.

Velg bra at du er kommet i gang med brett. I tillegg er det veldig bra at du har et godt forhold til din søster. Jeg skinner inn i ditt liv og det er veldig bra.

Velg bra at du er kommet i gang med brett. I tillegg er det veldig bra at du har et godt forhold til din søster. Jeg skinner inn i ditt liv og det er veldig bra.

Tekst A9:

Q713 2N

Skole:	Trinn:	Elevnummer:	Kjenn:	Det første språket du lærte:
	7A	13	jente <input type="checkbox"/> gutt <input type="checkbox"/> norsk <input type="checkbox"/> annet <input type="checkbox"/>	norsk <input type="checkbox"/> dansk <input type="checkbox"/> norsk <input type="checkbox"/> annet <input type="checkbox"/>

Kjøpe Søster! !!

Jeg har lest brett ditt en gang. Jeg tror du har et forvordelig lin-der. Etter første setning ville jeg ikke lese mer, men jeg leste det fordi jeg begynte nesten å grone.

Det er synd på de som tror det. De har det kjepe uoverheng der, og de tjener ikke mye. Jeg skriver brett mitt på brettet, fordi jeg prøvde å droppe en helt mann. Jeg prøvde å droppe han fordi han <sup>dropp</sup> blev brettet <sup>blivende</sup> som en brettet <sup>brøst</sup> og ferdig min i en bilabide som en brettet bil. Jeg skal være i brettet i 2 år. Jeg skjønte på han rittet på veien.

Jø, men jeg er snart tom for å ut. Kjøp en 2 år. Det var veldig fint at du fikk fortalt litt mer om hvor for du har net i jøsselt! Det blir vi litt å forvordelig framover! Duok også på å lage gode avslutninger i tekstene dine.

Tekst A10:

Skole:	Trinn:	Elevnummer:	Kjenn:	Det første språket du lærte:
	7A	9713	jente <input type="checkbox"/> gutt <input checked="" type="checkbox"/> norsk <input type="checkbox"/> annet <input checked="" type="checkbox"/>	norsk <input type="checkbox"/> dansk <input type="checkbox"/> norsk <input type="checkbox"/> annet <input checked="" type="checkbox"/>

Pc Bruk blalett 9-klasse

Vi 7 klasse har tatt undervisning i 9 klasse har mye tog de bruker på data eller an- de elektroniske hjelpemidler. 9 klasse vil overbrake mer tid på Ft, Chatting og spill en på lekser.

Spørsmål	Antall elever
Fot	36
Chatting	30
Spill	17
Lekser	11

Tekst B1:

d726 SNO jente A

Ligner på melis, det er trossent vann, da er det veldig kaldt. Du må ha på varme klær. Når det snør er det lik som regn men det kommer snøkrystaller - sjener i stedet. Man kan også leke i snøen, snøballer er snø former som en ball og da kan man og former den som en ball og da kan man besynte å kaste på hverandre, snømann lages de fleste, da tar man og laget 3 baller og begynner å rulle den ene bare litt og den andre litt større enn den første den siste skal være størst. Den største skal mederst og den mellomste skal oppå den andre og den siste er hødet. Du kan lage armer til dem av pinne og øjner av stein og nese av guleroft og munn av stein og en hatt på hode.

Tekst B2:

d726

Dyret med den uendelige halsen

Sjiraffen er kjent for den utrolige lange halsen, på grunn av denne er sjiraffen verdens lengste dyr. De er utbredt på tresavanner i Afrika, og går i små eller større flokker.

Her skal du få vite mer om dette rare dyret.

**Fakta**

En sjiraff kan bli fem meter høy, og det er hannen som er størst. De kan veie 550kg-1930kg. Hunnen går gravid i 14 måneder, vanligvis blir det født en unge på ca. 2 meter. Siden sjiraffen er så stor her den få fiender, men løver, leoparder, hyener og afrikanske villhunder kan angripe. Til forsvar sparket de med de lange frambeina sine, om sparket treffer kan kraften lett drepe en løve.

**Rutiner**

Sjiraffen er en blad eter, oppe i høyden spiser den fra steder som andre dyr ikke kommer seg til. Den bruker den lange tungen sin og tomesikre lepper for å spise, og bruker mellom 16 og 20 timer på å spise i døgnet. Først tygger de maten, så blir den svelget og gulpet opp igjen, også blir maten tygd på nytt. Dette blir vanligvis gjentatt flere ganger. Inne i kroppen til sjiraffen er det fire mager.

En sjiraff får i seg mye vann fra blader den spiser, derfor kan den gå uker uten vann. For å drikke må den stille seg med beina ut til siden, for å nå ned til vannet. Når sjiraffene skal drikke er det fare for å møte på en krokodille, derfor går de alltid i flokk ned til vannet. En av sjiraffene holder vakt mens de andre drikker.

Fordi planter har lav næringsinnhold, så må sjiraffen bruke mye tid på å spise. Og når den sover så blir det bare noen få minutter om gangen, og normalt trenger de bare rundt en halvtime søvn i døgnet. For å ikke være sårbare, sover de oppreist, og av og til legger de seg ned.



d726

Jente  
A

## Spøkelseshus

Jeg gikk sukke og det var kaldt og veldig mørkt. Jeg følte at noen var bak meg og jeg gikk fort. Pluselis ser jeg noe stort og gammelt hus, men den var veldig ødla og kanskje det var en spøkelseshus. Jeg er veldig redd for spøkelsen, men jeg tenkte jeg må se hva det er inni der. Jeg åpnet døra helt forsiktig det var veldig stille der. Jeg går enda lengre inn og Pluselig ser jeg bare knuste ting der, hva skjer her? Jeg lurte om det jeg ser er sant. Jeg går vidt og etter ekte ting der, jeg ser en dømann, da besynte jeg å løpe. Det rener blod fra taket. Jeg går opp trappa og da knekker en plank, det var veien jeg falt med heldigvis kom jeg helt opp uten og falle. Der var det noen lyder, nei det var spøkelsen! Jeg prøvde å løpe, men jeg snublet og falt, hun tok meg og satt meg ned i stolen og tokken tau og binte meg fast. Jeg spurte hvortor gjør du det mot meg? fordi dere... menneskene er føle mot meg dekkor spør jeg det. Vi er ikke føle vi gjør insenting mot deg. Kan du la meg være i fred, jeg vil bare bli venn med deg. OK bare hvis du aldri sier

Tekst B3:

d726

### Halsen

Ingen vet helt sikkert om hvordan halsen til sjiraffen har blitt så lang. Det finnes ingen fossiler som viser utviklingen. Det har vært en teori om at det har vært en konkurranse om gi sjiraffen riktige næringsstoffer for at den skal vokse. Denne blir kalt for Darwin-teorien. Lamarck-teorien er at nakken kunne ha blitt lengre etter tiden, fordi sjiraffen måtte strekke seg etter maten. Som at det tilsatt ble arvelig. Derfor har noen kommet fram til en ny teori om at halsen har vært et resultat av en mutasjon med et bra resultat.

### Pelsen

Skinnet til sjiraffen er tykt for å beskytte den mot rifter når den går i tomekratt og krattskog. Pelsen til sjiraffen er dekket av flekker, dette gir dyret god kamuflasje. Flekkene spiller en rolle i reguleringen av kroppstemperaturen. Flekkene er som fingeravtrykk til mennesker, ingen av sjiraffene har like flekker.

### Kilder:

- <http://snl.no/sjiraff>
- <http://no.wikipedia.org/wiki/Sjiraff>
- Pattedyr Juniorlex Jen Green DAMM OG SØN AS 2006

Tekst B4:

Skole:	Trinn:	Elevnummer:	Kjenn:	Det første språket du lærte:
	7.8	d726	jente gutt <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	norsk annet <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>

1

Lykke dagen

Det var onsdag og jeg tror det var lykkedagen, den dagen var jeg glad, men hvit ikke hvorpå, jeg begynte å jobbe og jeg trøika på glass og beynnte å bli veg tok litt papir og tørka det borte.

Jeg begynte å let litt der hvor klærna var, og plussifant jeg noen æ bukser. Jeg tenkte at det er (veitid) var mt å og ga med bokser så tok deg å røtte på å lommene og fant penger. Jeg ble super glad

Jeg så noen sko også, da tenkte jeg nå kan jeg ikke skade meg

Punktum sammensatt ord

til noen om det hør og jeg vil gjerne være vennen din. Takk høde, da jeg kom hjem og lata som jeg hadde fått ny venn og neste dag spilte vi kort og hadde det veldig gøy sammen og han gjorde ingenting mot mennesker igjen.

v. 2  
d 726  
ja

## LYKKEDAGEN

Det var onsdag og tror det var lykkedagen min. Den gagen var jeg så glad. Det føltes som den beste dagen, jeg ville så gjerne jobbe i søppeldynga fordi jeg tror jeg finner noe i dag. Jeg drar til søppeldynga og begynner å jobbe. Plutselig tråkka jeg i glass og begynte å blø. Jeg tok litt papir og tørka det bort.

Jeg begynte å lete litt der hvor klærne var, og plutselig fant jeg noen fine bukser. Jeg tenkte det var varmt å gå med bukser, så tok jeg og rørte på lommene og fant penger. Jeg ble superglad.

Jeg så noen sko også, da tenkte jeg nå kan jeg ikke skade meg. Jeg tok skoene på meg. Jeg fant en saks og begynte å klippe håret. Det ble fint og kult. det har vært lykkedagen min.

Klokka er 7 og det har vært en fin dag på søppeldynga. Nå er jeg ferdig med jobben. Jeg drar hjem og det er enda lyst ute, himmelen er så fin. Når jeg er hjemme spør mamma:

Hei, hvem er du? jeg svarer: Ikke tull, jeg er din sønn. Mamma: Så fin du har blitt gutten min. Jeg: Her er litt penger til deg som jeg fant. Du kan kjøpe mat fordi vi har ikke noe igjen. Mamma: Det er dine du har funnet de. Jeg: Du kjøper mange tin til meg så gå og kjøp hva du vil. Mamma: Tusen takk. Det var min beste og fantastiske dagen i mitt liv 😊

NR:26

## Tekst B5:

Jeg tok skoene på meg. Jeg
fant en saks og begynte å
klippe håret. Det har vært min
lykke dag
Da er klokka 7 og jeg er ferdig
på jobb. Når jeg drar hjem
sier mamma: Hei hvem er du? Jeg sa
ikke tull jeg er sønnen din. Så fin
du har blitt. Takk. Her er litt penger som
jeg fant. Det er ikke noe igjen da, men
de er dine sier mamma. Du
kjøper matseting til meg så her
å/og så å kjøp, tasen takk for
Det var min beste dag.
Hilsen krenn

Tekst B6:

d 726ja

Til rektor

Hei. Naboskolen er med i en prosjekt der alle får PCer. Jeg vil at vi skal også være med i den prosjekt fordi det er lurt, mange trenger det. Det blir også lettere. Nå skal jeg fortelle hvorfor vi burde ha det.

For det første kan læreren se hvordan vi jobber og hvordan vi skriver. Noen syntes det er bedre å skrive på PC fordi det går raskere og man trenger ikke å hviske det er bare å gå inn å redigere det. Rettskriving er vanskelig for noen og da kan det være enklere å bruke PC fordi rettskrivings programmet ligger der.

Musikk det liker mange, mange jobber best hvis de for høre på musikk. Det kan hjelpe mange, da jobber de raskere. Noen konsentrerer seg best med musikk. Med lekser så er det bedre og morsommere, alt er tilegnelige. Det er mer hjelpsomt for da for du mer informasjon.

Det er et stort problem når noen mister bøkene, for da bruker skolen mye penger på bøker. Mang sier jeg glemte bøkene hjemme, da slipper man unna. Det kan skje at noen tar boken og ser hva du har skrevet. På en PC er det mere privat.

Det mener jeg og håper du mener det samme. Du bestemmer og bare hvis du vet det så er det bedre å ha PC. Det syntes andre barn og jeg. Håper du tenker deg godt for du tar et valg.

Tekst B7:

d 726

Skole:	Trinn:	Elevnummer	Ejenn:	Det første språket du lærer:
7/B			hjemt gutt <input checked="" type="checkbox"/> jente <input type="checkbox"/>	norsk annet <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>

Å begynne på ungdomsskolen  
 Jeg tror det kommer til å bli god  
 Jeg synes det er bedre på barn  
 Skolen jeg vil ha bra lærer og  
 nye venner, Jo er venn med noen  
 Jeg vet at de skal besøke [N1]  
 Det er bra. Jeg gleder meg til  
 Vi skal lære ny språk. Jeg gruer  
 meg til karakterene fordi jeg har  
 aldri hatt det noen ganger gjør  
 Jeg det bra og noen ganger ikke  
 Jeg gruer meg til vi får mange  
 Prøver å lese men det som er  
 bra er at vi tar mister lte. Jeg  
 vil at vi kan velge hvem vi skal  
 være med i klassen

d726

andrer ting. Det betyr ikke at andre skal være stemme eller mobbe fordi de ikke er like. Det er bra å ha venner fordi uten venner har du ikke noen å gjøre. Med venner gjør du morsome ting kan leke med de og mange ting.

Det er veldig lurt å si i fra til en voksen om at du blir mobba eller kjemmer noen som blir, så en voksen kan ordne det opp sån at det ikke skjer igjen.

Tilisen kren01909

d705 samhandle

d726

Hei Emma

Jeg syntes også at det trist at mange mobber. Det gjør andre trist og lei seg. Det er sant vi har bare et liv og det live må vi leve. Det er dumt hvis andre skal ødlegge det.

Det er bra at ingen er like, fordi da hadde alle likt det samme og det er gøy når mange liker forskjellige ting. Det er ikke bra å mobbe fordi han eller hun ikke er like som deg, for satt er det et menneske helt likt som alle andre bare at man liker å gjøre

Skole:	Trinn:	Elevnummer:	Dei fleste språker du bruker er du norsk annet
	7B	d726	<input type="checkbox"/> jente <input type="checkbox"/> gutt <input type="checkbox"/> norsk <input checked="" type="checkbox"/> annet

ISLAM




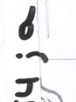
Jeg har valgt Islam fordi jeg tilhører denne religionen og jeg kan mye om den.







Det som er bra er at de har de fem søylene fordi dem står det regler og hva man skal gjøre. Det er bra for da blir det lettere for deg å gjøre ting som står der og det gjør livet lettere. Faste er bra fordi da spiser du ikke eller drikker og da kan man se og føle hvordan de fatige har det. Det som er også bra at de som er syke og gravide trenger ikke det, id er to feiringer som de har en er til minne om at profeten vilke ofre sin sønn til Gud og den andre er at de er ferdige med å feste. Det er bra at de har noen feiringer fordi de trenger det det er ikke bare en feiring

alle ting og ikke ha noe kos. For det andre er det bra fordi nå er fastemantlen over og da kan de spise god mat og feire at det er over. Når det er id pleier barna å få klar penger eller gaver det er bra da får de også noe. Koranen er både bra og dårlig syns jeg fordi den har noe å følge det er bra, men det er så mye og så strengt sånn at du må følge de. Det syns jeg er dumt det kunne vært litt mere frihet. Moskeen er det bra å ha for da kan man bli der og man kan møtes der, liv eller noen det tror de på at de kommer til paradiset hvis de har fulgt de reglene som man skal og hvis du ikke har gjort noe stemt eller Pent. Hvis du har det da kommer du til helvete. Det er en bra regel etter ting fordi da gjør du det riktige. Ainga. Hallal kjøtt eller ikke.

Elevtekster, elev C

Tekst C1:





 SNO er på vinter. SNO er hvidt, snor er hvidt.  
 SNO er glimser, man kan stå på SNO.  
 Man kan lege base, man kan spise SNO.  
 Man kan drikke, mange dyr er i denne / vinteren.  
 SNO er ikke, tung, man kan drikke, og man  
 kan bade i SNO. Man kan lege snormær,  
 man kan lege snormær, og SNO er gulede  
 kold. SNO kan smelte, det er varmt,  
 det er for meget, og SNO er  
 det som hvidt kaldt kaldt, Jesus har født  
 på julen da det var selv julen.  
 Man kan lege iglo, vinter - 0°C er  
 vinteren, og man kan høre på vinteren.

Det er dumt at man ikke kan spise  
 svine kjøtt fordi det skader ikke mennesker.  
 Man må passe på hele tiden ved det svine-  
 kjøtt eller ikke, jeg synes det er dumt  
 at de har det så strengt på alle ting.  
 Det kunne være litt mere frihet i noen  
 ting, skil det er dumt at du må ha på det  
 at du ikke kan vise hvor dit er at du  
 må ikke vise kroppen din det er veldig  
 dumt.

Jeg synes at det er en bra religion  
 og det er like som hendene som jeg  
 tror, men jeg synes det er så mye i  
 husk og regler det er for strengt. Det  
 kunne vært litt mer frihet.



Tekst C2:

Jeg er en sligmann.  
 C354 JA  
 C301 beskrive  
 Jeg er en sligmann.  
 Jeg ligger i kjøleskabet.  
 Jeg er en ppe.  
 Når tar meg.  
 Og smiler og jeg gir mi mamma.  
 Hvis svulger han meg.  
 Og jeg gir sissere som en skive.  
 Det er veldig glad.  
 Hvis kommer jeg til venner  
 min. han kan megessen.  
 Og jeg gir jeg til tynnetellen.  
 Og jeg kommer jeg til tykkere her  
 Det er i lang. og så kommer jeg til  
 Det er ikke han, betel  
 Det er ikke han, betel.  
 som blir jeg til bare!

Tekst C3:

C354 JA  
 Spørsmål hus og en søsle og var  
 det var en gang en sportsskole og et dagliv der var  
 so misle de to sissere og det kom de ut sekk.  
 og der var et hus som var sissere fra.  
 men det var en sportsskole hus og de gjorde de ut.  
 det var sissere skole skole og det var sissere skole.  
 og de har en veldig lang og i en sissere skole.  
 og der var sissere skole fra sissere skole.  
 de var sissere skole med alle sissere skole.  
 veldig for og også sissere skole so de to moter.  
 og mo sissere var sissere skole og sissere skole.  
 de bare og det var de to sissere skole.  
 da kom de sissere skole.  
 da da da da da



Tekst C4:

1. versjon

Stad:	Elevnummer: <b>C 354</b>	Kjenn: jente <input checked="" type="checkbox"/> gutt <input type="checkbox"/>	Det første språket du lærer: norsk <input checked="" type="checkbox"/> annet <input type="checkbox"/>
-------	-----------------------------	---	--

steinalden

Før 8000 år siden levde jeg og familien min i steinalderen. Og vi bor i en telt. Og for 2 uker da ble maten borte. Så vi måtte flytte. Det blees for ist og litt ferdig seg var var litt glimret, etterpå ble jeg gnutte lei meg seggen. For at jeg tenner på kusei. Når vi gikk og furet en hus da møtte vi noen bølger. Den ell gammel det ble og len andre bølger. Martinn vi gikk forsett til og fure en hus vi si fure byttene og det var Mamma bytted pappa bytted og to bølger byttene. Vennene derest bytten kuseendret og byttene. Etter på fant vi en gammel byttene. De skiftet i: byttene og byttene. Så byttene til ut! Og det var suse byttene.

Tekst C5:

2. versjon

Stad:	Elevnummer: <b>C 354</b>	Kjenn: jente <input checked="" type="checkbox"/> gutt <input type="checkbox"/>	Det første språket du lærer: norsk <input checked="" type="checkbox"/> annet <input type="checkbox"/>
-------	-----------------------------	---	--

Flyttingen i steinalden

Før 8000 år siden levde jeg og familien min i steinalden. Og vi bor i et telt. Og for 2 uker siden da ble maten helt borte. Så måtte vi flytte. Deretter litt ferdig og trist jeg var litt glad. Men så ble jeg lei meg igjen. Fordi jeg tenner på busei. Når vi gikk da møttes vi to mennesker. Da så den ene at han borte ble også. Så den ene at han borte ble også. Da fortalte vi og gå og finne en hus. Det gikk en uke og finne en hus. Så kom der fire byttene. da ropte jeg. Hjelp!!! da kom pappa og mamma og drepte dem. De fant vi en lang byttene. Huset var det et elv og to byttene.

Tekst C6:

Skole:	Tilnavn: Gx	Elevnummer: C354	Det første språket du lærer: norsk <input type="checkbox"/> annet <input checked="" type="checkbox"/>
			Kjønn: jente <input type="checkbox"/> gutt <input checked="" type="checkbox"/>

Jeg vil feire jul.  
 Mamma min og pappa jeg vil  
 feire jul. For at man kan få gaver  
 man kan gjøre juletre, juleslys ble  
 ferdig denne dagen, man kan lage  
 pepperkaker, så er det bare  
 vi må sette julestaket opp for gaver  
 Jesus ble født, og selvfølgelig liker gutter  
 jeg Jesus gaver man kan få Pinolo  
 da da da da

Tekst C7:

Skole:	Tilnavn:	Elevnummer: C354	Det første språket du lærer: norsk <input type="checkbox"/> annet <input checked="" type="checkbox"/>
			Kjønn: jente <input type="checkbox"/> gutt <input checked="" type="checkbox"/>

Jeg går på Skolen  
 Hei jeg heter ...  
 og jeg går i ...  
 Og går på skolen, og synes at det er veldig  
 løve meg, men jeg synes ikke at det er gøy og morsomt.  
 og jeg liker og spille vakkert i gjentiden  
 jeg liker og si hoi i korset, i gjentiden.  
 ja hoi og hoi hoi det er veldig  
 jeg har også et eller bare vært.  
 og hva har man, jeg liker og være  
 på skolen! Og jeg liker, morsomt  
 det er ikke morsomt, jeg liker og si gøy  
 morsomt! Og vi lover, morsomt!  
 Jeg har da gøy på skolen.  
 Jeg liker og si hoi i gjentiden.  
 Jeg liker og si hoi i gjentiden.  
 Jeg liker og si hoi i gjentiden.

Tekst C8:

Skole:	Trinn:	Elevennummer:	Kjenn:	Det første språket du lærer:
		C354	jente <input checked="" type="checkbox"/> gutt <input type="checkbox"/> norsk <input checked="" type="checkbox"/> annet <input type="checkbox"/>	

Hei <M>!!!!

05.08.2013

Hei jeg heter <F> jeg går i 1. og jeg har 2 hundar. jeg liker veldig godt dyr. jeg ar 2 kensiner og jeg har 2 store søsken og 1 lille søster og favoritt sinnen mitt er krossen. og favoritt tings mitt er gym og favoritt yndstakt video er kiting Party, selene games. og favoritt balle jeg i et gammle grommelt hus, og et veldig liten hus. og jeg liker svaner!!! jeg liker også skogte!!! jeg liker trimminstene!!! og jeg liker deg!!! jeg liker tennis! drossars liker jeg og toring liker jeg!!!!

Og det dyret jeg liker best er hest og min mor har 1 kross og min mor og krossen liker simba. og jeg liker tross og jeg liker tross mitt du har en i dag!!!

HILSEN F17

Tekst C9:

Dato:	Elevene:	Kjenn:	Det første språket du lærer:
27.01.11	C354		norsk <input checked="" type="checkbox"/> annet <input type="checkbox"/>

Mitt navn er Egypt

Det er mitt navn og jeg liker godt hest og jeg liker min. Min mor og suse selene min mor er norsk. Da gikk hun opp til en liten fjell Det sa hun en Brenne tombeuse. I strommen sa jeg har en pølsegutten - dag. Min søster har slagspølsegutten? Tombeuse er min og suse er i Egypt suse. Min søster nei nei Furo kommer til og bli i Egypt. Tombeuse: Jeg kommer til og suse med deg mens du er i Egypt. Min søster. Dag er det til Furo. Og min søster og min suse alle suse. Furo: Nei. Og suse er god i Egypt. Min søster er suse i Egypt og det er suse.

Tekst C10:

Dato 19.09.13	Enevkode C 354	Kjends- spræket du hører - hører - hører - hører -	Det første spræket du hører - hører - hører - hører -
------------------	-------------------	---	--

C 354

Valg  
 Håber det stemmer på disse forslaget de synes  
 sig at være vigtige.  
 Det første karnen min er at jeg ønsker at  
 det skal bli en sykehus og mit utstyr og store  
 sykehus karnen tog sig stillet og store karnen  
 og store karnen hører og store karnen  
 valg kam 2, sig stimer at bygge store sykehus og  
 store sykehus og at alle som syke vil bli og  
 hører  
 har det der liste forslagen mine som  
 sig har skrevet

Det første idom ut sammen  
over sammen

Den 3 var heller og det var exzell.  
 Den 3 var hos en.  
 Den 4 var der sykehusene var en.  
 De gjorde sig font, som det skal og på det m.  
 Vel, i j.

Tekst C11:

1. utk.

c 354

Dato	Brevkode	Kjenn:	Det første språket du lærte:
24/10-15	3302	jente <input checked="" type="checkbox"/> gutt <input type="checkbox"/>	norsk <input type="checkbox"/> annet <input checked="" type="checkbox"/>

[Sted] 24. okt 2013

Hei Larsen

~~Hei! Jeg har gått det med deg?~~  
 Det var faktisk veldig gøy og fine sammen med  
 eldre søsken og lagkamerater.  
 Jeg har gjort lyst til å bli med på hytta.  
 Tapper at max kombi med!  
 Er det byggere der?  
 Jeg gleder meg det kommer til og bli kalt.  
~~Det kommer til og bli kalt.~~  
 og gleder meg til hytta de.  
 Det kommer til og bli den kalste  
 Dagen i hele mitt liv!!!  
 Hilsen [Navn]

1

Tekst C12:

2. utkast

Dato	Brevkode	Kjenn:	Det første språket du lærte:
20/10/13	3302 c354	jente <input type="checkbox"/> gutt <input type="checkbox"/>	norsk <input type="checkbox"/> annet <input type="checkbox"/>

[Sted] 24. okt 2013

Hei Andreas

Hvordan går de med deg?  
 Det var faktisk gøy og søre sammen med  
 eldre søsken og lagkamerater.  
 Jeg har gjort lyst til å bli med på  
 hytta den.  
 Jeg gleder meg det kommer til og bli kalt.  
 Jeg har masse venner og familie der.  
 Jeg skal til sparis på vinterferien.  
 Der skal jeg se masse is og både der  
 på stranden.  
 Og så der skal jeg på antenne plass.  
 Jeg skal på tussan tid. Ja  
 kanskje du har lyst og bli med?  
 Hilsen  
 Hilsen L