

Bacheloroppgave

**Realisering av inversjon i setninger med foranstilte
leddsetninger –
en undersøkelse av norske mellomspråkstekster**

NORD 2311

Kandidatnr. 10014

Kandidat: Katja Lasch

Innholdsfortegnelse

1	Innledning og problemstilling	4
2	Begrepsforklaringer	4
2.1	Morsmål, førstespråk, andrespråk og fremmedspråk	4
2.2	Mellomspråk	5
2.3	Varieteter	5
2.4	Transfer	6
2.5	Unngåelse	7
3	Informantens språklige bakgrunn	7
4	Analyse av materialet	8
5	Drøfting av problemstillingen	9
a)	unngåelse	9
b)	transfer	10
c)	da/så-konstruksjonen	11
6	Oppsummering og utsyn	12
	Litteraturliste	14
	Appendiks 1	15
	Appendiks 2	18

Sammendrag

Denne oppgaven undersøker realisering av inversjon i norske mellomspråkstekster og drøfter årsaken til bruken av fenomenet *da/så*-konstruksjon i strukturer med leddsetning i forfeltet.

På bakgrunn av begreper som førstespråk, andrespråk, mellomspråk, varieteter, transfer og unngåelse diskuteres forskjellige perspektiver for bruk av *da/så*-konstruksjonen.

Videre skisseres to nyere transferhypoteser i andrespråksforskningen: FFFH og FTFA og analysen av funnene viser at de støtter FTFA-hypotesen.

Konklusjonen er at transfer fra målspraket er den mest sannsynlige grunnen til bruken av *da/så*-konstruksjoner, men aspekter som kompensasjonsstrategier og usikkerhet når det gjelder plassering av subjektet spiller også inn.

1 Innledning og problemstilling

For denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i elleve mellomsspråkstekster til en elev med syrisk arabisk morsmål. Tekstene ble skrevet over to og et halvt år og ble produsert i norsktentamener. Ved analysen av tekstene oppdaget jeg et fenomen som skal være tema for denne bacheloroppgaven, nemlig realisering av inversjon ved foranstilte leddsetninger. Eleven viser tilsynelatende et overforbruk av *da/så*-konstruksjoner. I elleve relativt korte tekster fant jeg til sammen 42 setninger av relevant type. Med *da/så*-konstruksjoner mener jeg at det i starten av den etterstilte hovedsetningen blir satt inn *da* eller *så* slik at subjektet automatisk flytter bak verbet og det oppstår en V3-setning som vist i eksempelet.

Eksempel: setning 1

Når redningsarbeidere ser dem	<i>da</i> hjelper de dem
foranstilt leddsetning	hovedsetning innledet med <i>da</i> → V3 setning

I oppgaven diskuterer jeg om denne hyppige forekomsten kan skyldes unngåelse, transfer fra morsmålet eller overføring av en muntlig struktur i skriftspråket. I tillegg skal jeg i del 2 skissere to transfer-modeller som er svært utbredt i andrespråksforskning og se om mine funn eventuelt støtter en av hypotesene.

Jeg definerer først noen fagtermer som står sentralt i denne oppgaven. Deretter sier jeg noe om informantens språkbakgrunn og beskriver så materialet jeg har samlet inn i avsnitt fire. I del fem diskuterer jeg materialet fra forskjellige perspektiver og oppsummerer oppgaven til slutt i seksjon 6.

2 Begrepsforklaringer

2.1 Morsmål, førstespråk, andrespråk og fremmedspråk

Morsmålet er det første språket et barn lærer og det kalles derfor også for førstespråk. Som andrespråk betegnes alle språk som læres i tillegg til førstespråket. Man skiller imidlertid to læringskontekster for andrespråket: i en klasseromssituasjon og i naturlige omgivelser. Videre skilles det i fremmedspråklæring og andrespråklæring. Ved fremmedspråklæring lærer man et språk i innlærerens hjemland med lite eller ingen kontakt til målspråksbrukere. Andrespråklæring foregår i det landet hvor språket er nasjonalspråket. Dermed kan det både læres både på en systematisk instruert måte i en klasse og i naturlige dagligdagse omgivelser utenfor klasserommet. (Åfarli, 2015, s. 60f; Husby, 2015, s. 409)

2.2 Mellomspråk

Begrepet mellomspråk ble etablert av Selinker (1972) og er det språket som innlæreren utvikler når han begynner å lære et språk. Dette språket forandrer seg hele tiden og tilnærmer seg målspråket, ofte avhengig av hvor ofte innlæreren blir eksponert for det. Bor innlæreren i målspråklandet blir han hyppigere eksponert for det nye språket enn i en klasseromskontekst i hjemlandet sitt. Åfarli (2015, s. 61) understreker at det er språklæringen hvor innlæreren er mye utsatt for andrespråket som er mest interessant for andrespråksforskningen fordi den kan gi oss mye informasjon om hvordan språk læres og hvordan språk påvirker hverandre i denne prosessen. Mellomspråket blir da betraktet som et språkssystem med mange spesifikke trekk som kan være felles for flere språkinnlærere, for eksempel unngår mange innlærere i starten å bøye verb. Mellomspråket beskrives med de samme lingvistiske termene som ferdig utviklete (mål)språk.

2.3 Varieteter

I de fleste land består nasjonalspråket av språklige varieteter som Berggreen og Tenfjord (1999, s. 20) beskriver med en definisjon fra sosiolingvistikken: «et **alternativt** helhetlig språklig system innenfor det vi mer generelt kaller et språk.» Kort sagt er det dialekter, som er unormerte språkssystemer, men har ifølge Fjeld (2015, s. 40) en god del internaliserte normer. I Norge snakkes det mange forskjellige dialekter og landet befinner seg i en særstilling, fordi det har også to skriftspråksvarieteter, nemlig bokmål og nynorsk. Vannebo (2001, s. 120) skiller mellom standarddialekt, regional dialekt og lokal dialekt. Han forklarer at det før var slik at standarddialekten rettet uttalen sin etter skriftspråket. I nyere tid derimot har dialektene holdt mer og mer inntog i de orale mediene som fører til en mer muntlig uttrykksform, det vil si de blir preget av dialektene. (s. 124) Det i sin tur har påvirket skriftspråket og «ført til at mange frekvente former fra uformelt talemål har vunnet innpass i skrift [...].» (s. 125)

Når man lærer norsk i Trondheim blir innlærere altså eksponert for forskjellige varieteter både muntlige og skriftlige. Tekster kan være skrevet på bokmål, nynorsk, kanskje dansk, når man leser eldre litteratur i norskundervisningen, eller til å med en varietet av trøndersk når man leser ei vise på Fosenmåla. I dagligtale hører man først og fremst den regionale dialekten, men mange innbyggere er tilflyttet slik at man i grunnen blir eksponert for all slags norske dialekter samt svensk og dansk. I undervisningssammenheng er det allikevel fortsatt slik at skriftlige tekster skal utformes på bokmål, det vil si standardnorsk (med mindre nynorsk står på timeplanen).

Standardnorsk betegnes også for standardvarietet og Fjell (s. 40) forklarer at de har «et bestemt system for ortografi og morfologi fastsatt av en normeringsinstans, eller er kodifisert i ordbøker eller andre kanoniserte verk som indirekte virker normerende.» Når jeg bruker begrepene muntlig og skriftlig norsk i denne oppgaven, mener jeg derfor med skriftlig norsk det språket som tilsvarer bokmål standardnorsk, og med muntlig norsk mener jeg de varietetene informanten hører blant medelever, lærere, medier osv.

2.4 Transfer

Transfer er et sentralt aspekt i andrespråksforskningen. Denne termen betegner hvordan språkinnlæringen blir påvirket av førstespråket, universalgrammatikken (UG) og eventuelle andre språk. I tillegg viser mellomspråket ofte «trekk som er forskjellig både fra S1 og S2, og det avviker fra begge på en måte som ikke er tilfeldig.» (Brautaset, 1996, s. 14)

Norsk andrespråkssyntaks (Eide 2015) gir et overblikk over forskjellige transfer-hypoteser i andrespråkslæringen. Det har vokst fram to større modeller i generativ andrespråksforskning, nemlig FFFH-hypotesen, som er hypotesen om uriktige funksjonelle trekk og FTFA-hypotesen som står for full transfer og full aksess. FFFH baserer på studier av Hawkins og Chan (1997, 2004) og Franceschina (2001), FTFA relateres først og fremst til Schwartz & Sprouse (1994, 1996) og Bohnacker (2006, 2007). (sitert etter Jin, Eide og Busterud, 2015, s. 245ff). Begge hypoteser undersøker hvorvidt egenskapene til UGs byggeklosser (parametre) kan justeres eller ikke i voksen alder.

FFFH ser nærmere på Chomskys begreper *tolkbare* og *utolkbare trekk*. Utolkbare trekk er strukturer som etter den kritiske perioden ikke er tilgjengelige lenger i UGen, fordi S1-systemet ikke lenger har bruk for dem. Tolkbare trekk derimot er fortsatt tilgjengelige og hjelper å tilegne seg det nye språket på en riktig måte. Men det er også mulig at det oppstår en form for konvergens, som betyr at innlæreren tilegner seg målspråksstrukturer tilsynelatende korrekt, men strukturene er i virkeligheten strukturer fra morsmålet som bare ligner på målspråkets. (Jin et al., s. 272) Det er disse trekkene Brautaset (s. 14) snakker om, trekk som verken finnes i S1 eller S2.

FTFA hevder at alle parametre i UG fortsatt er tilgjengelige også i voksen alder, og at de kan få ny verdi i andrespråkslæringen. Dette forutsetter at innlæreren blir eksponert for tilstrekkelig input. Dermed er det – i prinsippet - fortsatt mulig å oppnå morsmålslik kompetanse i S2. (Jin et al., s. 272)

I drøftingsdelen kommer jeg tilbake til disse hypotesene og gjør greie for hvorvidt mine funn støtter dem eller ikke.

2.5 Unngåelse

Unngåelse eller unngåing er et begrep som ifølge Berggreen og Tenfjord (1999) ble preget av Schachter (1974) når en av de tidlige språklæringsteorier, nemlig feilanalysen, ble kritisert for at det ikke er tilstrekkelig å kun fokusere på feil i mellomspråket.

Unnvikelser består i at språkinnlæreren mer eller mindre bevisst unngår å forsøke seg på strukturer som hun syns er problematiske [...]. Unnvikelser kan derfor relateres til påvirkning fra morsmålet, ifølge Schachter. Unnvikelser setter ingen feil-spor i ytringer, likevel representerer de en form for førstespråkspåvirkning på mellomspråk. (sitert etter Berggreen og Tenfjord, s. 53)

Det er fram til i dag en kjent og anerkjent strategi i andrespråklæring at innlæreren uttrykker seg på en enklere måte enn han ville uttrykt seg på morsmålet, fordi han er usikker på setningsbygging, mangler ordforråd osv. Det hadde derfor vært naturlig hvis informantene min også hadde benyttet seg av denne strategien i tekstskriving. Hvorvidt den kan forklare *da/så*-fenomenet skal jeg diskutere i del 5.

I det neste avsnittet skal jeg kort si noe om informantens språkbakgrunn og deretter analysere setningene som jeg har samlet i appendiks 1.

3 Informantens språklige bakgrunn

Eleven har cirka 3,5 års skolegang fra hjemlandet sitt. Han snakker syrisk arabisk som morsmål og lærte moderne standardarabisk på skolen, det vil si at begge former for arabisk danner hans førstespråk (S1). På grunn av krigen hadde han ikke mulighet til å gå på skole i ca. 2 år. Da han kom til Norge var han elleve år og begynte å lære norsk i en gruppe for nyankomne elever på barneskolen. Han lærte altså norsk i ett år før han begynte på ungdomsskolen.

På ungdomsskolen fortsatte han noen få måneder i gruppen for nyankomne elever og gikk så over til ordinær klasse. De første tentamenstekstene er fra vårhalvåret på 8. trinn. Da hadde eleven lært norsk i halvannet år.

Han lærer norsk som andrespråk (S2) både på skolen og i naturlige omgivelser, hvor han er eksponert for målspråket gjennom elever, venner, lærere, medier osv. På 8. trinn begynte eleven

også å lære engelsk (S3). Denne opplæringen begynner med å bygge opp et grunnleggende ordforråd og omfatter en lektyre av enkle tekster. Det er lite sannsynlig at innlæring av S3 påvirket utviklingen av den komplekse strukturen som jeg undersøker i denne oppgaven, og jeg går derfor ikke nærmere inn på denne.

4 Analyse av materialet

Jeg har samlet inn og gjennomgått elleve mellomspråkstekster som ble produsert av informanten i norsktentamener fra 8. til 10. trinn. I analysen fokuserte jeg på foranstilte leddsetninger og påfølgende inversjon. Jeg fant til sammen 48 setninger av denne kategorien som er oppført i appendiks 1. Jeg har nummerert setningene og refererer til dem med nummer, når jeg i det følgende oppsummerer de viktigste funnene.

Når vi studerer elevens bruk av setninger med leddsetning i forfeltet, finner vi at han både på 8. og 9. trinn nesten utelukkende produserer strukturer hvor den foranstilte leddsetningen er en temporalsetning innledet med *når* (1, 4-5, 7-23, 25-26) eller *etter at* (2-3, 6, 24). Den siste setningen på 9. trinn er et unntak. Det er en kondisjonalsetning innledet med *hvis* (27). På 10. trinn produserer eleven 21 strukturer med foranstilte leddsetninger, hvorav fire begynner med *mens* (28, 32, 43,48), tre begynner med *da* (29-31), fire med *når* (38-39, 41, 47), ni med *hvis* (33-37,40, 42, 45-46) og én med *selv om*(44). Eleven viser altså en my større variasjon i foranstilte adverbialsetninger i det siste året på ungdomsskolen.

Fenomenet som skal være gjenstand for denne undersøkelsen er at eleven i stor grad bruker et fyllord etter den foranstilte leddsetningen, nemlig ordet *da* eller *så*, slik at den påfølgende hovedsetningen blir en V3-setning som vist under.

Eksempel: setning 13

Når han våkna opp	da våkna han ti minutter forsent
foranstilt leddsetning	hovedsetning innledet med <i>da</i> → V3-setning

På 8. og 9. trinn bruker informanten gjennomgående (med ett unntak) ordet *da* som fyllord. I setning 2 bruker han *så*. Det kan altså sies at innlæreren viser et overforbruk av *da*-konstruksjonen i denne tiden. Teksten fra høst 2016 for eksempel består av veldig mange slike setninger. Fra 10. trinn bruker eleven i fire av 21 setninger fyllordet *da* (28, 32-33, 41) og i fire setninger *så* (31, 37-39). I de resterende 14 setninger produserer han fem setninger uten fyllord, men med manglende inversjon (34-36, 40, 47) og åtte setninger korrekt med påfølgende

inversjon (29-20, 42-46, 48). Det skjer altså en utvikling i elevens skriftspråk fra slutten av 9. og begynnelsen av 10. klasse. Han begynner å droppe *da/så* og bruker av og til korrekt inversjon. Setningstypene blir mer varierte, og setningsstrukturen utvikler seg i retning standardnorsk. At eleven bruker over en lang periode setningsstrukturen med fyllordene *da* eller *så* framstår som veldig påfallende. Jeg vil derfor i den neste delen drøfte hva som kan være årsaken til at eleven bruker denne strukturen.

5 Drøfting av problemstillingen

I dette avsnittet vil jeg diskutere ulike perspektiver på problemstillingen min. Perspektivene kan ikke betraktes løst fra hverandre, men kommer til å gå over i hverandre.

Årsaken til at eleven bruker den spesielle *da-/så*-konstruksjonen kan være at han ikke ennå behersker inversjon ved foranstilte leddsetninger og bruker *da/så* for å unngå inversjon rett etter leddsetningen. Det kan også være at det finnes en lignende konstruksjon i morsmålet hans og at han overfører denne til norsk (transfer). En tredje mulighet kan være at eleven har overtatt en akseptert struktur som hovedsaklig brukes i muntlige kontekster og som jeg kaller for *da/så-konstruksjonen*. Det er altså til sammen tre perspektiver jeg kommer til å drøfte.

a) unngåelse

Det kan tenkes at eleven setter inn *da* eller *så* i starten av den påfølgende hovedsetningen for å unngå en «anstrengelse», nemlig å huske at verbet kommer før subjektet, fordi forfeltet allerede er opptatt av leddsetningen. Berggreen og Tenfjord (1999, s. 53) forklarer «at språkinnlæreren mer eller mindre bevisst unngår å forsøke seg på strukturer som hun synes er problematiske [...]» Informanten skaper med andre ord en lettere og mer oversiktlig setningsstruktur etter en forholdsvis lang foranstilt leddsetning ved å putte inn *da* eller *så*. Dette kalles også for unngåelsesstrategi og det at innlærere uttrykker seg på en mer forenklet måte enn de ville ha gjort på morsmålet sitt er et kjent trekk ved mellomspråk. (s.143) Det gjør det imidlertid vanskelig for språkforskeren å finne ut hvilke strukturer eleven har lært.

Videre kan det innvendes at foranstilt leddsetning med påfølgende fyllord og hovedsetning på ingen måte er en forenkling. Dette hadde vært tilfelle hvis innlæreren hadde forkortet setningen eller brukt to hovedsetninger isteden. Å tilføye et ord derimot, øker kompleksiteten og man kan ikke snakke om forenkling eller unngåelse. Fyllordet *da* eller *så* sparer innlæreren for avgjørelsen om hvor pronomenet skal stå. Han fyller forfeltet med *så* eller *da* og overser antakelig at det allerede er opptatt med den foranstilte leddsetningen. Det kan også tenkes at innlæreren generelt ikke ennå behersker inversjonen, det vil si heller ikke i hovedsetninger med

tematisering av andre ledd enn subjektet. Men som vist i appendiks 2 er dette ikke tilfelle ved informanten min. Han har tvert imot allerede i et tidlig stadium (vår 2016 - 8. trinn) godt grep om inversjonen, til og med i setninger med komplekse ledd (54) eller komplekse presenteringssetninger (56). Her kan det også nevnes at det ikke finnes presenteringssetninger i arabisk, verken på dialekt eller standardarabisk. Oppsummerende kan det altså sies at eleven bruker mer en kompensasjonsstrategi enn en unngåelsesstrategi. Han *unngår* ikke å bruke en kompleks leddsetningsstruktur, men prøver seg fram.

b) transfer

Innlæreren har syrisk arabisk som morsmål. Dette er en dialekt som brukes hovedsaklig i muntlig kommunikasjon. I skriftlige kontekster brukes standardarabisk som informanten har lært på skolen. Både standardarabisk og syrisk arabisk bruker foranstilte leddsetninger. Til og med setningsstrukturen tilsvarener den norske, det vil si etter leddsetningen følger det finite verbet som ledd nummer to. (Badawi, Carter and Gully, 2016, s 587ff; Cowell, 1964, s. 528ff) Kun i hypotetiske vilkårssetninger innledet med *law* og kun i standardarabisk brukes det et fyllord *la* foran den etterfølgende hovedsetningen. (Badawi et al., s. 719; Cowell, s. 335) Det er allikevel lite sannsynlig at elevens bruk av *da/så* skyldes transfer fra morsmålet, fordi setningene i appendiks 1 viser at eleven akkurat i vilkårssetningene med *hvis*, bruker færrest *da/så*-konstruksjoner, kun tre av sju (med fyllord: 27, 33, 37; uten fyllord: 34-36, 40) og det er akkurat i disse setningene at han begynner å droppe fyllordene.

Når vi kommer tilbake til leddstillingen, kan det derimot være en annen aspekt i det arabiske språket som kan utløse usikkerhet hos eleven, nemlig verb-subjekt-stillingen. På både standardarabisk og syrisk arabisk er pronomenet integrert i selve verbet. I presens i form av et prefigert morfem og i preteritum i form av et suffigert morfem. (Badawi et al., s. 69ff; Cowell, s. 53) Det kan derfor være vanskelig for arabisktalende innlærere av norsk å huske at pronomenet alltid står etter verbet i en så kompleks struktur. Ved å sette inn *da* eller *så* blir det lettere for eleven, fordi det antatte forfeltet er opptatt og subjektet må dermed automatisk stå bak verbet som vist under.

Når han er hjem	da	laget <i>han</i> mat til seg selv ...
foranstilt leddsetning som eleven antakelig ikke anser som opptatt forfelt	antatt forfelt	plassering av subjektet <i>han</i> blir lettere, fordi det antatte forfeltet er opptatt

I tillegg er det slik at eleven egentlig anvender en i norsk anerkjent struktur på en korrekt måte som jeg kommer til å vise i avsnitt c). Det er påfallende at han bruker denne strukturen svært ofte og vi kan si at han overgeneraliserer *da/så*-konstruksjonen. Dessuten er det usannsynlig at innlæreren bruker denne strukturen bevisst, fordi han har lært den eksplisitt i norskundervisningen eller lest *Norsk referansegrammatikk*. Det oppstår altså det som FFFH-hypotesen kaller for konvergens, overflatisk korrekt syntaktisk representasjon (Jin, s. 272), men i kontrast til antakelsen om at denne strukturen er en overført struktur fra morsmålet, er det heller høyst sannsynlig en overføring fra muntlig S2. Jeg kan derfor ikke si at mine funn støtter FFFH-hypotesen.

At eleven begynner å forandre strukturen i løpet av 10. klasse kan være et indisium for FTFA-hypotesens påstander om at «andrespråklærerens mentale grammatikk kan ende opp med å bli nøyaktig lik den hos en morsmålsbruker av språket» (Jin et al., s. 243) Videre sier hypotesen at alle typer parametre kan få ny verdi i andrespråket også etter den kritiske perioden, forutsatt at innlæreren får nok input. I min informants tilfelle viser utviklingen at parametren antakelig får en ny verdi to ganger eller blir delt opp i en parameter for muntlig og en for skriftlig språk. Første gang ved å bruke et fyllord, som med ett unntak ikke er vanlig på morsmålet ved konstruksjoner med foranstilte leddsetninger, andre gang ved å erkjenne at *da/så*-konstruksjonen hovedsaklig blir brukt i muntlige tilfeller, og noen ganger i strukturer med inversjon i skriftlige kontekster. Disse vil jeg beskrive nærmere i neste avsnitt.

c) *da/så*-konstruksjonen

Det siste perspektivet jeg vil diskutere, er at eleven anvender en hovedsaklig i muntlig norsk anerkjent struktur. Ifølge Faarlund (2006, s. 817) og Sollid og Eide (2007, s. 11) er *så*-konstruksjonen en akseptert struktur i det norske språket, men forekommer sjelden i skrift. Etter lange leddsetninger derimot er det også i skriftlige kontekster mer vanlig. Det kan altså være at eleven anvender en relativ sjelden struktur som han kanskje har lært seg i muntlige kontekster på skolen eller gjennom forskjellige medier. Faarlund (s. 25) forklarer at *så* fungerer som pro-ord for det foranstilte adverbialet, det vil si at det refererer til konteksten i den foranstilte leddsetningen. Han sier også at det semantiske innholdet av *så* i den abstrakte bruken er svært avsvokka. (s. 817) I tillegg skriver Faarlund: «Adverbet *så* konkurrerer med andre adverb som kan fungere som pro-ord. Etter eit tidsadverbial som viser til fortid eller framtid, og etter ei vilkårssetning, kan vi ha *da* i steden for *så* [...]» (s. 819) Bruken av *så*-konstruksjonen kan altså bli erstattet av en *da*-konstruksjon som er den andre varianten i elevens mellomspråkstekster.

Samlet sett er det tilsynelatende slik at eleven anvender en både i skriftlig og muntlig norsk anerkjent struktur. Siden den er mer vanlig i norsk tale blant norske morsmålsbrukere, er det svært usannsynlig at eleven bruker den skriftlige unntaks-strukturen bevisst, forstått som en utvalgt skriftlig struktur. Det er mer sannsynlig at han overfører et «hørt» fenomen fra dagligtalen inn i sin skriftlige språkproduksjon, men reviderer etter hvert.

6 Oppsummering og utsyn

For denne oppgaven har jeg undersøkt mellomspråkstekster av en informant med syrisk arabisk morsmål. Det viste seg at han brukte en konstruksjon - nokså uvanlig for norsk skriftspråk - etter foranstilte leddsetninger som jeg kalte for *da/så*-konstruksjon. Jeg drøftet hvilke årsaker bruken av denne konstruksjonen kunne ha: en form for unngåelsesstrategi, transfer fra morsmålet, eller bruk av en for muntlig norsk vanlig struktur.

Konklusjonen er at transfer fra morsmålet kan spille inn, men forklarer ikke hele den norske *da/så*-strukturen, fordi både den syrisk og standardarabiske strukturen ligner den standardnorske. Subjektsposisjonen derimot kan være et usikkerhetsmoment for eleven på grunn av den arabiske verbmorfologien.

Det kan også tenkes at eleven bruker en form for kompensasjonsstrategi, fordi han prøver seg på en ganske kompleks struktur. Han virker usikker på plassering av subjektet og kompenserer ved å sette *da* eller *så* i det antatte forfeltet.

Videre er *da/så*-konstruksjonen et fenomen som forekommer relativt ofte i muntlig norsk. Siden eleven mesteparten av dagen blir eksponert for norske varieteter, er det sannsynlig at han har hørt denne strukturen i dagligtale og bruker den for å uttrykke seg på skriftlig standardnorsk.

Undersøkelsen tyder på at påvirkning av muntlig norsk er hovedårsaken til at eleven bruker *da/så*-konstruksjonen i tekstene sine. At eleven dropper bruken av *da/så* mot slutten av 10. trinn, kan være en indikasjon for at han har blitt mer bevisst forskjellene mellom muntlige og skriftlige uttrykksmåter. Eleven har i tiden på ungdomsskolen også blitt eksponert for mye skriftlig norsk, det vil si forskjellige teksttyper og det er sannsynlig at dette påvirket skriveutviklingen hans. Tilbakemeldinger og rettinger kan også ha spillt inn her. Denne tankegangen støtter også FTFA-hypotesen, mye brukt i generativ andrespråksforskning, som sier at språkinnlærere er i stand til å sette nye verdier på språkparametrene også etter den kritiske perioden hvis han blir utsatt for tilstrekkelig input.

For å få en dypere forståelse for fenomenet kreves det videre forskning. For det første bør det undersøkes hvordan læreren vurderte bruken av *så* og *da*, og hva slags tilbakemelding eleven

fikk. Videre kunne undersøkelser om og i hvilke kontekster norske elever bruker *da/så*-konstruksjonen gir innblikk i hvor hyppig språkinnlærere blir eksponert for denne strukturen. I tillegg kunne mellomsspråkstekster fra elever med samme morsmål analyseres, for å finne ut om det er flere elever som bruker *da/så*-konstruksjonen.

Litteraturliste

- Badawi, E., Carter, M. G., Gully, A. (2004): Conditionals. I *Modern Written Arabic. A Comprehensive Grammar*. London and New York: Routledge (s. 709-740)
- Berggreen, H. og Tenfjord, K. (1999a): Hva er andrespråklæring?. I *Andrespråklæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Berggreen, H. og Tenfjord, K. (1999b): Tverrspråklig innflytelse. I *Andrespråklæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Berggreen, H. og Tenfjord, K. (1999c): Utviklingsmønstre i mellomspråk. I *Andrespråklæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Berggreen, H. og Tenfjord, K. (1999d): V2-fenomenet i skandinavisk. I *Andrespråklæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Brautaset, A. (1996): *Inversjon i norsk mellomspråk: En undersøkelse av inversjon i stiler skrevet av innlarere med norsk som andrespråk*. Oslo: Novus forlag
- Cowell, M.W. (1964): *A Reference Grammar of Syrian Arabic*. Washington: Georgetown University Press
- Faarlund, J.T., Lie, S., Vannebo, K.I. (2006): *Norsk Referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fjeld, R. V. (2015): Språklige varieteter eller språklige rariteter? Om bruk av valgfrie former i norsk bokmål. I *LexicoNordica* 22. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/index.php/lexn/issue/archive>
- Jin, F., Eide, K.M., Busterud, G. (2015): Nyere andrespråksteorier. I Eide, K. M. (red.) *Norsk Andrespråkssyntaks*. Oslo: Novus forlag
- Sollid, H. og Eide, K.M. (2007): Om verbplassering og så-konstruksjoner i to språkmøter. I *Norsk som andrespråk (NOA)*. 23 (2)
- Vannebo, K.I. (2001): Om begrepene språklig standard og språklig standardisering. I *Språk i Norden*. Hentet fra <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/sin/issue/archive>
- Åfarli, T. A. (2015): UG-basert andrespråksteori og syntaktisk struktur. I Eide, K. M. (red.) *Norsk Andrespråkssyntaks*. Oslo: Novus forlag

Appendiks 1

Oversikt over setninger med foranstilte leddsetninger		
vår 2016 8. trinn	Tekst: En familie på flukt	Kommentarer
1	når redningsarbeidere ser dem da hjelper de dem	
2	Etter at dem kunne snakke det språket til dette lande, så for de som er gammel er det jobb.	
3	Etter at dem har lært seg å snakke, da går dem 100 % til vanlig klasse.	
høst 2016 9. trinn	Fortellende fantasitekst uten overskrift	
4	spesielt når man ser på skyen da ser man hvordan det snør på baken	
5	Når han er hjem da laget han mat til seg selv og til hunden sin.	
6	Etter at han er ferdig med å spise da tok han hunden sin på en tur ut til en liten hage nær huset sitt	
7	når dem er på turen da bæsjet hunden	
8	når hunden er ferdig med å bæsje graver litt	
9	når man så at hunden graver litt da tenkte han at han skal grave et lite hull i bakken	
10	Når mannen kommer tilbake med hunden sin hjem fra turen da spiste man	
11	Når denne person sov da drømte at han går til jobben sin	
12	når dem er i jobben da sa alle kompisene sine til dem to at vi fikk tre dager fri	
13	Når han våkna opp da våkna han ti minutter forsent	
14	når han er på veien til jobben da stoppet en blå bil ved siden han	
15	når dem er på veien til jobb da sa han til kompisen jeg drømte at du kjørte meg ti jobben	
16	når dem er i jobben da sa alle kompisene til dem to at vi fikk tre dager fri i juleferie	
17	Når juleferie er ferdig da gikk han til jobben	
18	når han er på veien til jobben da stoppet en blå bil	
vår 2017 9. trinn	Tekst: A2	
19	når man kjører bil om dagen da ser man svart farge	
20	når man kjører bil om natt da ser man hvitfarge	

	Tekst: B3	Kommentarer
21	Når han skulle drikke alkohol neste festen da tenkte han å spørre faren hans om hvorfor det er ikke lov i islam.	
22	Når Anas spurte faren hans da svarte han fordi alkohol ødelegger kroppen	
23	Når Anas kom hjem fra festen da klarte han ikke å holde balse og hjerne	
24	etter at Anas ble ferdig med operasjonen da tenkte han hvordan han var	
	Tekst: Del A	
25	Når han satt seg og tenkte på det, da så han at hun Lise kommer mot han	
26	når man røyker da er det farlig for kroppen	
	Tekst: Rosenborg er den beste skole	
27	Hvis det er en gutt som har noe sykdom da hjelper dem med alt det dem kan hjelpe med	første setning med «hvis»
høst 2017 10. trinn	Tekst: Oppgave 3	
28	Mens han var nært bomben da ble den eskplodert	
29	Da folk har hentet gutten til faren sin, ble faren veldig sint	korrekt inversjon
30	da folk så han sprang og gråter, ble alle sind	korrekt inversjon
31	Da folk begynte å snakke høyt og si sine følelser og sine tanker, så kom det nesten mere enn 10 personer fra politiet	
32	Mens jeg prøvde å hjelpe han da ble han skyt i ryggen	
33	hvis man har et glass med vann og kaster vanne da blir den til is med engang	
34	hvis man vil ikke komme til skole det er frivillig	manglende inversjon
35	hvis man ikke kommer til skole man klarer ikke å få bra karakter	manglende inversjon
36	hvis man blir mobbet man kan ikke si noe	manglende inversjon
37	hvis jeg sier til læreren i Syria, så snakker han høyt foran hele klassen	
38	når jeg ble mobbet så tenkte jeg å tar det med læreren	
39	når hun tok det med læreren sin så løstnet problemet seg selv	
40	hvis læreren tar det foran klassen jeg skulle bytte skole	manglende inversjon
41	når jeg sa til læreren da skjedde det helt motsatt	

vår 2018 10. trinn	Tekst: Å ikke ha ansvar ødelegge livet.	Kommentarer
42	Hvis du ikke gjøre det om ei uke, skal jeg flytte fra huset ditt.	korrekt inversjon
43	mens hun lager det hjelper hun oss med lekser	korrekt inversjon
	Tekst: Oppgave: 2A - Brev	
44	selv om man blir skadet er foreldrene nødt til å få barnet for å bli mer selvstendig	korrekt inversjon
45	Hvis man spiller fotball blir man sliten	korrekt inversjon
46	hvis man spiller basketball for man muskler over bei	korrekt inversjon
	Tekst: Oppgave B3	
47	når jeg har åpnet døren til henne, hun ser ut veldig fint og vakkert	manglende inversjon
48	Mens vi sitter og spiser snakket vi litt og hva begge jobber og sånne saker	korrekt inversjon

Appendiks 2

	Noen eksempler på setninger med tematisering av andre ledd enn subjektet
8. trinn vår 2016	Nå er det mange land som har krig.
	Det er mange mennesker som reiser til andre land for å ikke dø.
9. trinn høst 2016	Det var en person som hadde vært på jobben sin
vår 2017	Denne uka har vi jobba med reklamen husk bilbelte i bussen på skole.
	Bildet jeg får av Lise er at hun er slem og dum.
	Vendepunktet i novella er når Svein tenker dårlig om henne.
10. trinn høst 2017	Det som er likt mellom Norge og Syria er at dem er fri og at de liker hverandre