
SYSTEMATISK - VARIERT - TILFELDIG

Ein kontrastivt basert analyse
av
mellomspråket til ei gruppe
vietnamesiske ungdommar.

Kari Tenfjord

Hovudoppgåve i Nordisk
Historisk-filosofisk embetseksamen
Universitetet i Bergen
Hausten 1983

Takk!

Takk til dei vietnamesiske og norske skuleelevane som har gjeve meg materiale til analysen.

Takk til alle lærarane som har gjennomført prøvene i klassane sine.

Takk til Victoria, ei god venninne, for mange inspirerende diskusjonar.

Takk til Rolf, maskinskrivaren, for innsatsen dei siste hektiske vekene.

Til slutt, men ikkje minst, takk til rettleiaren min, universitetslektor Lars Vassenden, for korrigeringar og støtte undervegs.

Bergen i oktober 1983

Kari Tenfjord

INNHALDSLISLE:

side:

Symbolforklaring	7
Innleing.	8
Kapittel 1: TEORI.	10
1.1. Mellomspråk -- kva er det?	10
1.1.1. Karakteristiske trekk ved mellomspråk.	15
1.1.2. Utviklinga av mellomspråk.	19
1.1.3. Forklaringar på feil i mellomspråk.	21
1.2. Metodar for analyse av mellomspråk.	24
1.2.1. Kontrastivanalysen.	25
1.2.2. Feilanalysen.	27
1.2.3. Performans-analysen.	28
1.3. Oppsummering.	31
 Kapittel 2: INNSAMLING OG TILRETTELEGGING AV MATERIALE FOR ANALYSE.	 32
2.1. Val av informantar.	32
2.1.1. Alderen til informantane.	32
2.1.2. Opphaldstid og skulegang i Noreg.	34
2.2. Innsamling av materiale.	35
2.2.1. To sett materiale.	35
2.2.2. Kontrollgruppe.	36

2.2.3. Førebuing til innsamling av materiale.	36
2.3. Prøveformer.	39
2.3.1. Diktat.	39
2.3.1.1. Diktat - ei kontroversiell prøveform.	39
2.3.2. Bildestil.	43
2.3.2.1. Kritikken mot stil som prøveform.	44
2.4. Tilrettelegging av materiale for analyse.	45
2.4.1. Framgangsmåte for å dele informantane inn i to grupper.	46
2.4.1.1. Leksikalsk tettleik.	46
2.4.1.2. Leksikalsk variasjon.	48
2.4.1.3. Talet på alle ord i teksten.	49
2.4.1.4. "Kaczmarek-formelen".	50
2.4.1.5. Skåreverdi på diktat	53
2.4.2. Inndelinga av informantane i to grupper etter nivå	55
2.4.2.1. Verdi på leksikalsk tettleik.	55
2.4.2.2. Verdi på leksikalsk variasjon.	57
2.4.2.3. Talet på alle ord i teksten.	57
2.4.2.4. Eijamføring av talet på alle ord i teksten og verdien på leksikalsk variasjon.	59
2.4.2.5. "Kaczmarek-formelen".	59
2.4.2.6. Plassering i grupper etter skåreverdi på essay	59
2.4.2.7. Diktat skåre og endeleg plassering av inform- antane i grupper.	62
2.4.2.8. Korrelasjon mellom leksikalsk tettleik og dei andre målingane.	62

Kapittel 3: KONTRASTIVANALYSE NORSK -VIETNAMESISK	65
3.1. Vietnamesisk eit isolerende språk, norsk eit analytisk	67
3.2. Presentasjon av nokre sentrale termar.	68
3.2.1. Morfologiske termar som grunnlag for samanlikning mellom norsk og vietnamesisk.	70
3.3. Vietnamesisk har ikkje den grammatiske kategorien <u>tempus</u>	71
3.3.1. Vietnamesisk <u>har</u> språklege uttrykk for tidsrelasjonar.	72
3.3.2. Tidsledd.	73
3.3.3. Ordstilling.	74
3.3.4. Tidsmarkørar.	74
3.4. Distinksjonen finitt/infinitt i norsk.	75
3.5. Verb og adjektiv- to ordklasser i norsk, ei ordklasse i vietnamesisk.	75
3.6. Vietnamesisk har ikkje den grammatiske kategorien diatese (aktiv/passiv).	77
Kapittel 4. ANALYSE AV A-MATERIALET.	81
4.1. Frekvensanalyse av verbformer nytta som verbal. Kommentar til den grafiske framstillinga.	81
4.1.1. Grupper eller individ -- kva fortel ei slik grafisk framstillingar.	86
4.2. Resultat av frekvensanalysen.	86

4.3. Tolking av frekvensanalysen i Msa (mellomspråks- gruppe a).	87
4.4. Kvifor infinitiv som verbal?	88
4.4.1. Har framandspråkslæring noko sams med morsmålstileigning?	89
4.4.2. Forenklingsstrategiar.	91
4.4.2.1. Læringsstrategiar	91
4.4.2.2. Kommunikasjonsstrategiar.	92
4.4.3. Overføring frå lærebøker/undervisning.	93
4.5. Tempussystemet i Msa.	95
4.6. Oppsummering av frekvensanalysen i Msa.	96
4.7. Tolking av frekvensanalysen i Msb (mellomspråksgruppe b).....	99
4.8. Markering av relativ tid.	101
4.8.1. Pluskvamperfektum.	102
4.9. Nøytral tid.	102
4.10. Direkte tale.	103
4.11. Interferensfeil.	103
4.11.1. Passivkonstruksjonar.	103
4.11.2. Utelating av <u>vere</u> i predikasjonar.	108
4.11.3. Det vietnamesiske verbet <u>có</u> fører til interferensfeil.	110

4.12. Oppsummering av analysen av A-materialet.	111
Kapittel 5: ANALYSE AV B-MATERIALET.	
EIN LONGITUDINAL ANALYSE.	113
5.1. Infinitiv som verbal, ein longitudinal analyse.....	114
5.1.1. Hsa: aukande bruk av infinitiv som verbal.....	117
5.2. Variabelreglar.	118
5.3. Pidgin-språk.	119
5.4. Ulike interferensfeil opptrer på ulike stadium av utviklinga av mellomspråk.	120
Avslutning.	123
Notar.	128
Vedlegg.	130
Litteraturliste.	139
Samandrag.	146
(Grunnlagsmaterialet i eige hefte.)	

Symbolforklaring: Eg har gjeve kvar informant ein bokstav frå A til R. Etter eit sitat frå materialet, markerer eg kven av informantane eg siterer ved bruk av bokstaven i parentes.

Innleiing:

Bakgrunnen for val av emne til hovudoppgåva er interesse for spørsmål knytt til domenet "innvandringsproblematikk". Frå 1975 til 1980 var eg lærar for ulike grupper framandspråklege elevar. Eg fann undervisninga interessant, men krevjande og ikke minst problemfylt. I stor grad var eg overlaten til å bruke "sunn fornuft" i undervisninga. Etter kvart fann eg dette utilfredsstillande, og bestemte meg for å studere den aktiviteten eg var med på. Hausten 1980 begynte eg difor som student på deltid. Eg la planar for eit prosjekt, og begynte innsamling av eit materiale.

Prosjektet mitt vart litt endra undervegs. Viktigaste grunnen til dette var at eg hausten 1981 var med på eit semester-studium i vietnamesisk ved Universitetet i Bergen. Møtet med dette språket, i den forstand at eg skulle lære språket, førte meg bokstaveleg talt inn i ei ny verd. Dette studiet gav meg ei viss aning om korleis det må vere å lære norsk for ein vietnamesar. Difor har eg i større grad enn opprinneleg tenkt, lagt vekt på å vise at ulikskapen mellom norsk og vietnamesisk kan føre til problem i språkinnlæringa for vietnamesarane.

Eg vil òg streke under at situasjonen eg var i då eg studerte vietnamesisk, var ein heilt annan enn den situasjonen vietnamesarar er i som lærer norsk. Vietnamesarane er ikkje berre sosialt, som ein minoritet i ein framand kultur, i ein annan situasjon enn meg, men òg er sjølve undervisningssituasjonen ein annan. Eg fekk undervisning i , og forklaringar om vietnamesisk på mitt eige språk. Vietnamesarane derimot vert undervist på norsk i norsk. Dette faktum gjer at eg berre eit stykke på veg kan forstå dei vanskanne vietnamesarane står overfor når dei skal lære språket vårt.

Den oppgåva eg skal presentere i det følgjande, er ei skildring av trekk ved det språket 18 vietnamesiske grunnskuleelevar har lært etter ca. 3 år i Noreg. Vidare har eg materiale frå 10 av desse 18 elevane som er samla inn på tre ulike tidspunkt, etter ca. 1 1/2 år, 3 år og 4 år. Dette materialet er grunnlag for ei analyse av språkutviklinga over ein tidsperiode.

Eg vonar analysen kan seie noko om systemet i det språket dei vietnamesiske elevane utviklar, korleis desse elevane lærer norsk og korleis morsmålet eventuelt påverkar læringa av norsk.

Sidan norsk som framandspråk generelt, og norsk for vietnamesiske elevar spesielt, er eit relativt nytt forskingsområde, finst det ingen klar teori eg kan gjere meg nytte av, heller ikkje noko klart mønster eg kan følgje i analysen. Difor må eg sjølv prøve å "sy saman" eit teoretisk grunnlag og ein framgangsmåte for den analysen eg vil gjennomføre.

Målet mitt med denne oppgåva er at den skal ha bruksverdi, i den forstand at dei som arbeider på ulike felt knytt til norsk som framandspråk, kan ha nytte av både teori og resultat.

KAPITTEL 1:

TEORI.

Innleiingsvis er det nødvendig å gjere greie for ein del sentrale omgrep og metodar ¹ som eg vil nytte seinare i analysen, og kort vise til teoriar desse har vore knytta til. Det finst ikkje nokon teori som utan vidare står fram som sentral og heilskapleg når det gjeld gransking av mellomspråk (sjå 1.1). Utgangspunktet for meg har vore å stille saman brokkar frå ulike teoriar på dette feltet. Saman med den praktiske røynsla mi er det desse teori-brokkane som danner utgangspunktet for dei forklaringshypotesane eg stiller i analysen.

I utgangspunktet er problemstillinga mi denne: Kan ein finne fram til system i mellomspråket til vietnamesiske elevar? Er det mogleg å forklare kvifor systemet nettopp er slik det eventuelt er? Eit anna spørsmål som vil oppta meg, er om utviklinga av mellomspråket over tid kan systematiserast og såleis seie noko om korleis vietnamesiske elevar lærer norsk.

1.1. MELLOMSPRÅK, KVA ER DET?

Mellomspråk (Andenes og Golden 1980), interlanguage (Selinker, 1972), approximate systems (Nemser 1971), idiosyncratic dialects (Corder 1973), interimspråk (Hyltenstam 1979) og learner's language (m.a. Færch 1978), dette er alle ulike termar som vert brukte om kvarandre om det same fenomenet. I norske arbeid er termen mellomspråk i ferd med å etablere seg (hos t.d. Venås 1982, s. 48), og eg vil bruke denne termen vidare.

Når ein person er i ferd med å lære eit visst språk, er dette målspåket til personen. Før personen kan nytte målspåket slik ein innfødd språkbrukar gjer, har han eit mellomspråk. I freistnaden på å uttrykkje seg på målspåket kan det bli som følger:

"En mann fatt har ikke barn"

Ingen innfødd språkbrukar vil uttrykkje seg på denne måten for å melde same innhaldet. Han ville heller ha formulert seg t.d. slik:

"Mannen har ikke funnet barnet"

Nettopp observasjonar av tale som er ulik målspåket, der ulikskapen ikkje alltid har si årsak i overføringar frå morsmålet, la grunnlag for det som vert kalla mellomspråkshypotesane. Dette er hypotesar som eg skal kome tilbake til. Kort sagt går dei ut på å forklare kvifor mellomspråk får den utforming ein observerer.

Kva som karakteriserer mellomspråk, korleis dei utviklar seg, kva prosessar som er aktivisert ved læring av framandspråk, og kva metodar som er best tenlege i analyse av slike språk, er framleis emne for debatt.

Mellomspråkshypotesane hevdar at mellomspråk er noko ulike andre språkssystem. Men mellomspråk vert likevel rekna som språkssystem slik som andre menneskelege språk. Dette er eit aksiom som ligg til grunn for mellomspråksforskninga.

"... underlying the IL [interlanguage] hypothesis is the unwritten assumption that ILs are linguistic systems in the same way that Natural Languages are." (Adjemian 1976, s. 298)

Sjølv om utgangspunktet for granskinga av mellomspråk er at desse språka er systematiske, vert det likevel stadig streka under at mellomspråk er system. Grunnen til dette er nok at det i mange høve kan vere vanskeleg å bestemme mellomspråk som systematiske. Dette er vel ei erfaring som også dei fleste lærarar i norsk som framandspråk har gjort: svært mange feil kan virke heilt tilfeldige. Men forskarar understrekar slik t.d. M.P. Jain gjer, at:

"... there is a system in learners' errors in spite of their apparent arbitrariness in performance data." (M.P. Jain 1973, s.190)

Dette opnar eit nytt og viktig forskingsfelt, å prøve å avdekkje det systematiske ved mellomspråk. Her har ein til no kome lite i veg. Adjemian seier om reglane som "styrer" mellomspråket at:

"... the actual nature of these rules may yet remain a mystery.." (Adjemian 1976, s.299)

Det faktum at elevar produserer ytringar dei aldri har høyrte før, og som kan vere ulike strukturen både i målspråk og morsmål, viser at mellomspråk er systematiske, eller med andre ord regelstyrte ². Sjølv om reglane kan vere vanskelege å avsløre, og sjølv om dei stadig vert reviderte, endrar ikkje det på det faktum at mellomspråk er "språk". Slike tilhøve kompliserer berre skildringa av mellomspråk etter Corders meining:

"The use of the term "interlanguage" ... presupposes that the language learner at all points of his learning career "has a language", in the sense that his behaviour is rule governed and therefore, in principle, describable in linguistic terms. That his language is changing alle the time, that his rules are constantly undergoing revision is, of course, true and merely complicates problem of description but does not invalidate the concept of "a learner's language"." (Corder 1973, s. 36)

Det har også vore debatt om kva systemet i mellomspråk er, og korleis det skal skildrast. Selinker, Swain & Dumas (heretter SS&D) fokuserer i ein artikkel nettopp omgrepet systematisk. Dei seier m.a.:

"By systematicity we do not mean features of speech which are predictable by grammatical rule on a given occasion ..."
(SS&D 1975, s. 141).

Dei fører vidare ein definisjon av Cancino, Rosansky og Schuman frå 1974:

"... since second-language speech is after all in the process of developing, systematicity here may mean that such speech evidences recognizable strategies." (SS&D s.s.)

SS&D gjev her uttrykk for at det som er systematisk i språket, er det som provar attkjennande strategiar. Desse strategiane er kognitive strategiar og inkluderer overføring frå andre språk, overgeneralisering av målspråksreglar eller -former og forenkling. Denne definisjonen av det systematiske i mellomspråket, skil ikkje mellom dei lingvistiske reglane og dei strategiane som fører til at eit mellomspråk får ei bestemt form. Ein slik definisjon kan dessutan føre til at ein fokuserer berre

feila i mellomspråket fordi det først og fremst er feila som kan indikere visse strategiar. Som eg seinare skal vise, er det viktig å unngå at berre feila vert granska.

Eg vil gje eit døme på kva definisjon til SS&D kan føre til. Ein lyd i målspråket kan verte oppfatta i høve til lydssystemet i morsmålet. Ofte ser ein at vietnamesarar skriv initialt i eit ord i staden for <p>, t.d. blutselig i staden for plutselig. Denne feilen kan forklarast med at språkbrukaren overfører ein fonemisk distribusjonsregel frå morsmålet til mellomspråket. Vietnamesisk har ikkje /p/ initialt i ord, derimot finst /b/ initialt. Dette er ein feil som kan indikere ein attkjennande strategi, nemleg overføring frå morsmål. I følgje SS&D skulle då det systematiske i mellomspråket m.a. vere ein fonemisk, og følgjeleg ortografisk, regel som seier at /b/ og ikkje /p/ finst initialt i ord. Men utfrå t.d. berre ein forekomst av denne regelen, er det for lett vint å slutte at dette er systematisk. Ein må òg ta omsyn til den korrekte bruken av /p/ initialt, før ein kan seie noko om systemet.

Adjemian imøtegår denne definisjonen av systematisk og seier:

"This definition, as it stands, may be interpreted to mean that unlike "normal" speech, learner speech forms are regularly produced both by learning strategies and linguistic rules The notion "systematicity" should be restricted to its linguistic (theoretical) meaning. If ILs [interlanguages] are natural languages as I suggested earlier, then systematicity should only be taken to mean that there exists an internal consistency in the rule and feature system which makes up the IL." (Adjemian 1976, s. 301)

Eg er her samd med Adjemian når han held fast ved at omgrepet systematisk må avgrensast til den lingvistiske tydinga. Systemet må kunne skildrast med lingvistiske termar. Ein kan ikkje skildre systemet ved ulike strategiar som eleven nyttar, men desse kan eventuelt nyttast til forklaring av aktuelle former eller strukturar i mellomspråk. Såleis må ein altså først gje ei skildring av det lingvistiske systemet, deretter kan ein studere ulike strategiar eleven nyttar.

1.1.1. KARAKTERISTISKE TREKK VED MELLOMSPRÅK.

Mellomspråkhypotesane seier at mellomspråk på noko vis er ulike andre språkssystem (sjå t.d. Adjemian 1976, s. 298). Adjemian meiner at nettopp ulikskapen mellom mellomspråk og andre språk er det som gjer dei interessante å granske. Granskingane må fokusere ulikskapane, isolere dei og definere dei så presist som mogleg. Resultatet av slike granskingar kan skape eit betre grunnlag for å stille opp hypotesar om kva slags psykologiske og sosiale prosessar som er involvert i læring av framandspråk.

Dei viktigaste karakteristiske trekka ved mellomspråk er kanskje at dei er noko ufullstendige og skiftande. Dette er Adjemians syn (Adjemian 1976, s. 308). Når ein som lærer eit framandspråk freistar å uttrykkje meiningar på dette språket, kan han bli tvunga til å nytte delar av mellomspråket som ikkje er fullstendig klare. Anten kan mellomspråket bli gjennomtrengt av ein regel eller ei form i morsmålet, eller ein regel eller ei form i målspråket kan bli feil generalisert eller skipla på noko vis.

"The penetration into an IL [interlanguage] system of rules foreign to its internal systematicity, or the overgeneralization or distortion of an IL rule, is one of the characteristics which defines ILs as being different from all other natural language systems. The property of ILs which allows this penetration or generalization I will call the permeability of ILs." (Adjemian 1976, s. 308)

Ifølgje Adjemian bør såleis mellomspråk bli sett på som lingvistiske system, grammatikkar, som er "permeable", dvs. utette. Når eit system er permeabelt, tyder det at systemet er bygd opp av eit sett reglar som er meir eller mindre faste. Det skal ofte lite til før reglane vert skipla eller endra.

Det er også to andre eigenskapar Adjemian (1976) meiner kan vere karakteristiske trekk ved mellomspråk og som skil desse frå andre språk, nemleg fossilization og backsliding. Eg vil nytte termen forsteining for "fossilization" (dette er også gjort av Andersen og Golden 1980 s.10), og tilbakefall for "backsliding".

Innhaldet i desse termene kan forklarast på følgjande måte: Forsteining inneber at reglane i mellomspråket vert faste eller stabile. Eller som Selinker og Lamendella seier det:

"Fossilization may be viewed as the permanent persistence of an IL diasystem which has achieved generalized stability, i.e. the end of the period of permeability ..." (Selinker & Lamendella 1981, s.217).

Når trekk i mellomspråket er forsteina, kan ein altså seie at dei ikkje lenger er permeable, dei vert ikkje skipla eller endra.

Skilnaden mellom forsteining og tilbakefall har ikkje alltid vore klar, men det er viktig med eit skilje her. T.d. formulerer Selinker seg slik:

"A crucial fact, perhaps the most crucial fact, which any adequate theory of second language learning will have to explain is this regular reappearance or re-emergence in IL productive performance of linguistic structures which were thought to be eradicated. This behavioral reappearance is what has led me to postulate the reality of fossilization and ILs." (Selinker 1972, s. 36)

Det som fekk Selinker til å postulere forsteining som ein realitet i mellomspråk, var at strukturar i mellomspråket som ein trudde var rydda vekk frå performansen til språkeleven, dukka opp igjen.

Slik eg forstår dette, nyttar han døme på tilbakefall til å postulere forsteining som ein realitet. Men når det er tale om forsteining, har ikkje språkeleven nokon alternativ regel eller noko alternativ form i grammatikken sin. Når ein snakkar om tilbakefall har han aktive alternativ til det han fell tilbake på (Adjemian 1976, s. 316). Det faktum at han fell tilbake på ein regel som ein trudde var erstatta av ein ny, viser at han vekslar eller varierer mellom to reglar.

Det er svært viktig å skilje mellom forsteining og tilbakefall, men eg er ikkje utan vidare samd med Adjemian i at dette skulle vere to særtrekk ved mellomspråk som skil dei frå andre språkssystem. Omgrepet forsteining er eit nyttig omgrep når ein vil karakterisere trekk i eit mellomspråk som er ulike trekk i målspråket, og som ser ut til å ha blitt faste. I praksis er det vel også i slike høve omgrepet vert nytta. Men dersom forsteining er det same som at språklege trekk har mista permeabiliteten eller at dei ikkje er utette lenger, slik Selinker & Lamendella seier, er det klart at nettopp dette kjenneteiknar mange trekk i naturlege språk. T.d. skil Labov (sjå Dittmar 1976, s. 134) mellom ulike typar reglar i språk. Kategoriske reglar seier han

vert aldri brotne av den innfødde språkbrukaren. Ein kan vel seie at slike reglar er forsteina. Altså treng ikkje forsteining vere noko særskilt for mellomspråk. Tilfelle av forsteining har ein i alle språk. Men forsteining er likevel eit nyttig omgrep dersom ein nyttar det for å karakterisere mellomspråk som har fått faste trekk som er ulike målspråket.

Det som er kalla tilbakefall, er det eit trekk ved mellomspråket som skil det frå andre språk? Eg meiner at det nødvendigvis ikkje er det, og vil grunngje det i det følgjande. Først vil eg vise til Selinkers meining om når tilbakefall skjer:

"Many of these phenomena reappear in IL performance when the learner's attention is focused upon new and difficult intellectual subject matter or when he is in the state of anxiety or other excitement, and strangely enough, sometimes when he is in a state of extreme relaxation." (Selinker 1972, s. 36)

Ifølgje Selinker skjer altså tilbakefall ofte i visse situasjonar t.d. når ein person er redd eller oppskaka (tilbakefall kan òg skje i avslappa situasjonar). Det er også eit kjent faktum at all språkbruk, ikkje berre når det gjeld mellomspråk, kan ha ein situasjonsavhengig variasjon.

Tilbakefall kan vere resultat av at ein regel er ein variabel regel, dvs. at ein regel ikkje vert brukt i 100% av tilfella der den kunne brukast, men berre i ein viss mon (Venås 1982, s. 120). Dei faktorane som gjer at ein regel ikkje er kategorisk, men variabel, kan vere sosiale faktorar, t.d. situasjonar som dei Selinker nemner i sitatet ovanfor. Men det kan også vere reint lingvistiske faktorar som fører til variasjon. I visse språklege kontekstar kan ein regel i ein viss mon bli nytta eller broten.

Ein variabel regel i eit mellomspråk kan vere resultat av at ein regel i målspråket er i ferd med å bli ein integrert del i

mellomspråket. Men fordi den ikkje er fullstendig innlært, vert det gjort avvik frå regelen. Kanskje er det slik at visse kontekstar, språklege og sosiale, er meir gunstige for at regelen vert nytta og andre situasjonar kan vere mindre gunstige.

I den analysen eg vil gjennomføre, blir det ikkje høve til å vise at reglar kan variere avhengig av visse situasjonar. Innsamlinga av data er gjort berre i ein type situasjon. Derimot er det mogleg å leite etter tendensar til variasjon som vert bestemt av visse språklege kontekstar.

1.1.2. UTVIKLINGA AV MELLOMSPRÅK.

Nemser karakteriserer mellomspråk ("approximate systems") som eit språk som utviklar seg suksessivt. La er eit mellomspråk. Det utviklar seg gjennom ulike stadiar La1, La2,....., Lan der n står for eit mellomspråksstadium som ligg nær opp til målspråket.

"La's at successive stages of learning form an evolving series, La1 n, the earliest occurring when a learner first attempts to use Lt (målspråket), the most advanced at the closest approach of La to Lt (merger, the achievement of perfect proficiency, is rare for adult learners.)" (Nemser 1971, s.56)

Nemser karakteriserer utviklinga av mellomspråk som ein serie "approximative systems". Hyltenstam kritiserer denne oppfatninga:

"It was never demonstrated for any given speaker at any point in time that it was possible to define the system actually employed.It was even more difficult to state when in the linguistic development an old system had been replaced by a new one." (Hyltenstam 1978, s. 5 og 6)

Hovudpunkta her er for det første at det er vanskeleg å definere det fullstendige systemet i eit mellomspråk, for det andre at det er endå vanskelegare å seie når eit mellomspråksystem vert erstatta av eit anna. Dette er grunnane til at ein ikkje kan sjå utviklinga som stegvis. Hyltenstam (1978) hevdar difor at det er meir realistisk å sjå på utviklinga av mellomspråk som ein kontinuerleg prosess. Dette synet, seier Hyltenstam, har grunnlag i Labovs hypotese om variabelreglane (jmf. mine eigne refleksjonar om tilbakefall som eit resultat av variasjon i mellomspråket.)

"I claim that it is more realistic to treat it as a continual process, where the replacement of one feature by another equivalent ... ranges over a series of probabilities from 0, i.e. the new feature can never be applied, to 1, i.e. when the new feature is always applied." (Hyltenstam 1978, s. 6)

Denne variasjonen er ikkje berre interessant i seg sjølv, men den er først og fremst interessant dersom den kan fortelje noko om utviklinga av mellomspråk.

For å kunne vise noko om utviklinga av mellomspråk slår Hyltenstam fast at:

"... the ideal would be to conduct a longitudinal study."
(Hyltenstam 1978, s.11)

Ein longitudinal studie er ei gransking som går føre seg over tid. Dersom det viser seg at ein variabel regel anten forsvinn eller blir ein fast regel i mellomspråket, kan ein analyse av variable reglar seie noko om kva kontekstar som er dei mest gunstige for innlæringa av reglar i målspråket. Dermed kan slike analysar bli viktige i undervisning av framandspråk.

Når eg meiner at tilbakefall ikkje treng vere noko særmerkt for mellomspråk samanlikna med andre språk, må eg likevel leggje til at variasjon i mellomspråk kan vere variasjon mellom reglar som er korrekte og reglar som ikkje er det i høve til målspråket. Det er med andre ord variasjon i trekk ved mellomspråk som framleis er utette eller permeable. Når visse trekk ved mellomspråket har mista permeabiliteten, kan ein truleg også der vente variasjon på lik line med det ein innfødd språkbrukar har. I slike tilfelle er det tale om variasjon mellom "korrekte" trekk.

Mi oppfatning av variabelreglar byggjer på dei veikskapane reint kvantitative granskingar har. Ved slike granskingar reknar ein ut talet på korrekte og ukorrekte realiseringar av ein regel, og det har blitt sagt at når ein regel t.d. vert gjennomført i 80% av tilfella, er den innlært, medan den ikkje er det dersom den vert brukt i mindre enn 80% (Hyltenstam 1979, s.99). Slike slutningar som slår fast at ein regel er innlært når den vert korrekt nytta i ein viss mon, ser eg som lite fruktbare dersom ein vil finne ut korleis språklæringa skjer. Dei seier ingenting om i kva kontekstar regelen vert broten og i kva kontekstar regelen vert følgd.

1.1.3. FORKLARINGAR PÅ FEIL I MELLOMSPRÅK.

Det kan verke sjølvmotseiande at ein på den eine sida ser på mellomspråk som språksystem, medan ein på den andre sida driv feilanalyse av mellomspråk der ein definerer feil i høve til avvik frå reglane i målspråket. Men når ein underviser i framandspråk, er målet at elevane skal utvikle eit språk som er mest mogleg likt målspråket, og difor må ein definere feil som avvik frå målspråket. Noko anna alternativ norm har ein heller ikkje. Dette peikar Færch på:

"As there is no natural objective of foreign language learning short of near-native competence we are forced to define errors in relation to the rule system of a native competence,..." (Førch 1978, s.88)

Corder strekar under kor viktig det er å skilje mellom tilfeldige feil og systematiske feil. Han trekkjer eit skilje mellom "mistakes" og "errors":

"Mistakes are of no significance of the process of language learning. However the problem of determining what is a learner's mistake and what a learner's error is one of some difficulty and involves a much more sophisticated study and analysis of errors than is usually accorded them." (Corder 1967, s. 25)

Det kan altså vere vanskeleg å avgjere om feil er tilfeldige eller systematiske. Til sjuande og sist er det vel berre ei større mengd av data som kan styrkje eller svekke hypotesar om ulike typar feil. I mellomspråksanalyser er det dei systematiske feila vi er interessert i. Dersom desse feila kan forklarast, kan dei seie oss noko om korleis framandspråk vert lært.

For å avgjere om feil er tilfeldige eller systematiske, kan det dessutan vere avgjerande om ein ser på mellomspråk som eit språk som inneheld variabelreglar. Sjølv om det er få avvik frå ein regel treng ikkje avvika vere tilfeldige. Dei kan vere resultat av visse kontekstar.

Selinker (1972) meiner at det er fem sentrale prosessar ein må ta omsyn til når ein skal forklare eller tolke feil i mellomspråk:

I. Overføring frå morsmålet. Dette er ein prosess som fører til det vi kallar interferensfeil, dvs. at trekk frå morsmålet vert overført til mellomspråket.

II. Overføring frå undervisning/lærebøker, skjer når lærebøker eller lærarar framstiller språket på ein slik måte at eleven dreg feile slutningar om korleis målspråket i røynda er. Selinker eksemplifiserer dette med døme frå mellomspråket hos serbokroatiske elevar som lærer engelsk. Distinksjonen *he/she* finst også i serbokroatisk. Likevel har det vist seg at desse elevane berre nyttar he også når dei skal nytte she. Dette forklarar Selinker med at lærebøker og lærarar berre nyttar øvingar med he. Dermed dannar elevane seg feilaktig ein hypotese at distinksjonen ikkje finst i engelsk.

III. Overgeneralisering av reglar i målspråket. Når ein regel i målspråket vert nytta der den ikkje høyrer heime, kan dette vere eit resultat av denne prosessen. Selinker eksemplifiserer dette på følgjande vis:

"What did he intended to say?"

I engelsk, som i norsk, er det obligatorisk grammatisk markering av tempus. At preteritums morfemet -ed vert brukt her, kan vere eit resultat av at regelen vert overgeneralisert.

IV. Læringsstrategi. Dette betyr at eleven finn fram til sine egne måtar å lære målspråket på. Ofte inneber ein læringsstrategi at eleven freistar å forenkla systemet i målspråket. For ein språkelev kan t.d. bøyingsmorfologi verke uforståeleg og/eller komplisert. Difor kan eleven velje ein strategi som går ut på å forenkla eller utelate bøyingsmorfologi til eleven har fått eit meir heilskapleg bilde av målspråket.

V. Kommunikasjonsstrategi. For å kunne kommunisere utviklar også ein språkelev visse strategiar. Ofte vert resultatet at kommunikasjon foregår med eit forenkla språksystem som grunnlag. Eleven opplever gjerne at dersom han skal ta omsyn både til det grammatiske systemet og til det innhaldet han ønskjer å kommunisere, vert talen både stotrande og lite samanhengande. I kommunikasjonssituasjonar er det ofte redundante grammatiske trekk ved språket som vert uteletne. T.d. vert gjerne tempusmarkering knytt til verbalet utelate når ein har eit tidsledd i ytringa. Ein kan såleis òg seie at ein kommunikasjonsstrategi kan føre til eit forenkla språksystem.

Dei prosessane som Selinker har peikt på, har vist seg å vere sentrale i forklaringa av kvifor aktuelle feil oppstår i mellomspråk, og eg vil også ta desse med når eg set fram forklaringshypotesar.

1.2. METODAR FOR ANALYSE AV MELLOMSPRÅK.

I det følgjande vil eg gjere greie for dei analysemetodar som eg vil nytte. Eg vil først gje ei historisk framstilling av metodane og innhaldet i dei. Dette gjer eg blant anna fordi metodane har utvikla seg parallelt med utforming av synet på mellomspråk og på korleis språklæring skjer. Kva metode ein nyttar, vil gjerne avspegle kva syn ein har på mellomspråk og språklæring.

1.2.1. KONTRASTIVANALYSEN.

Ein kontrastivanalyse eller ein kontrastiv grammatikk er eigentleg berre ei systematisk jamføring mellom to språkssystem. Men når ein snakkar om kontrastivanalyse i samband med språkundervisning, har dette omgrepet gjerne eit vidare innhald.

Kontrastivanalysen oppstod som forskingsfelt i USA i 1940 åra. Det var på den tida nødvendig å effektivisere språkundervisninga (Hyltenstam 1981, s. 14). Ein liknande situasjon har vi i dag i vårt land.

Det er særleg to verk som har vore avgjerande for den sterke oppslutnaden om kontrastivanalysen. Eit av dei var boka Teaching and Learning English as a Foreign Language av Charles C. Fries. I boka greier Fries m.a. ut om kva undervisningsmateriell som er mest effektivt:

"The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner." (Fries 1947, s. 9)

Tolv år seinare kom den boka som kanskje har hatt mest å seie for kontrastivanalysen, Linguistics across Cultures, som Robert Lado gav ut i 1957. Her heiter det m.a.:

"In the comparison between native and foreign language lies the key to ease or difficulty in foreign language learning." (Lado 1957, s. 1)

Kontrastivanalysen hadde, slik m.a. sitatet frå Lado viser, som utgangspunkt at ein ved å samanlikne grammatikken i morsmålet og grammatikken i målspråket kunne predikere dei fleste feil eleven ville gjere. Det som var likt i dei to språkssystema, ville bli lett å lære, det som var ulikt, ville bli vanskeleg å lære.

Hypotesen hadde grunnlag i behaviouristisk læringsteori. Denne teorien hevdar at språklæring er vanedanning. Ein gammal vane, morsmålet, vil hindre eller lette innøving av ein ny vane, målspråket, avhengig av graden av likskap eller ulikskap mellom det gamle og det nye språket (sjå t.d. Dulay and Burt 1974, s. 97)

Usemje om denne læringsteorien var eitt av utgangspunkta for den kritikken som etter kvart vart reist mot kontrastivanalysen. Dette var ein kritikk som ikkje var retta mot kontrastivanalysen i seg sjølv, mot det å systematisk jamføre to språkssystem. Kritikken var i røynda retta mot ein bestemt språklæringsteori, den behaviouristiske.

Eit anna utgangspunkt for kritikken var observasjonar av den faktiske språkbruken til framandspråkelevar. Mange av dei feila som den kontrastive analysen predikerte, viste seg ikkje, medan feil som elevane gjorde, ikkje var predikerte. Kontrastivanalysen vart difor kritisert som ei altfor teoretisk tilnærming til språkundervisning. Å samanlikne grammatikken i to språk var ikkje nok, ein måtte rette søkjelyset meir mot det språket framandspråkselevane faktisk utvikla.³

Kritikken av kontrastivanalysen slik den vart utvikla av m.a. Fries og Lado, førte til at Wardhaugh (1970) sette eit skilje mellom ein sterk og ein svak versjon av kontrastivanalysen avhengig av om den er "prognostic" eller "diagnostic". Den sterke versjonen er prognostisk, den predikerer feil. Den svake versjonen er diagnostisk, den forklarar feil.

Kritikken av kontrastivanalysen er interessant fordi den viser at det ikkje er kontrastivanalysen i seg sjølv som er kritisert, men kanskje først og fremst den behaviouristisk språkinnlærings-teorien. Interessant er også skiljet mellom den sterke og svake versjonen av kontrastivanalysen. Den svake versjonen er allment akseptert, og kontrastivanalysen vert mykje brukt i forklaringa av feil i mellomspråket. Det vil seinare verte gjort greie for kvifor kontrastivanalysen også kan nyttast prognostisk, ikkje i den forstand at den kan predikere den aktuelle forma feil kan få, men at den kan predikere problem.

1.2.2. FEILANALYSEN.

Den behaviouristiske språkinnlæringsteorien vart i stor grad avløyst av ein meir kognitivt innretta teori på 1960 talet. Denne teorien gjekk ut frå at språkinnlæring byggjer på aktiv utprøving av hypotesar om målspråket (Hyltenstam 1981, s. 20). Hypotesane vert i første rekkje danna på grunnlag av dei språklege data eleven vert stillt ovanfor og på grunnlag av dei forklaringar eleven får av reglar i språket. Desse hypotesane prøver så eleven ut i språkleg produksjon. Feila i den språklege produksjonen kan fortelje noko om kva hypotesar eleven har danna seg. Difor vart interessa etterkvart retta mot feila eleven faktisk gjer, og den metoden for analyse av mellomspråk som vart utvikla på dette grunnlaget, vert kalla feilanalyse.

Feilanalysen er ei skildring av feila som språkeleven faktisk gjer. I tillegg er den ein freistnad på å gje ei forklaring på desse feila. I forklaringsfreistnaden vert den svake versjonen av kontrastivanalysen ein integrert del av feilanalysen. Endeleg er også "terapien" ein del av feilanalysen, dvs. evaluering og bruk av resultat til forbedring av undervisninga (sjå t.d. Svartvik 1973, s. 8).

1.2.3. PERFORMANS-ANALYSE.

Feilanalysen er også blitt utsett for kritikk, ikkje som ein fullstendig feil metode men heller som ein utilstrekkeleg metode. Hammarberg formulerte kritikken mot feilanalysen (error analysis = EA) på følgjande vis:

"In my opinion this restriction - analysing only the errors and neglecting the careful description of the non-errors - is arbitrary and inadequate for the purpose that EA is commonly said to have." (Hammarberg 1973, s. 29)

Svartvik og andre stør det synet som Hammarberg formulerer her. Sjølv om feilanalyse er eit naturleg utgangspunkt, bør den endelege analysen inkludere heile den lingvistiske performansen, ikkje berre avvika frå målspråket. Difor, seier Svartvik, ville Performans- analyse vere eit meir høveleg namn på metoden enn feilanalyse (Svartvik 1973, s. 8). Også Claus Færch (1978) meiner ein performans-analyse vil vere det ideelle:

"In linguistic performance analysis the obvious thing to do would be to write complete grammatical descriptions of the foreign language performance of a group of learners." (Færch 1978, s. 89)

Færch viser til den forskinga som har vorte gjort dei siste 20 åra. Denne har vore fragmentarisk etter hans meining. Med det som utgangspunkt meiner han at det er ingen grunn til å tru at eit slikt mål, som det som er sitert nett ovanfor, er realistisk. Difor treng ein "shortcuts and alternatives", og med andre ord treng ein metodar som kan nyttast i gransking av einskilde trekk ved mellomspråk (shortcuts) eller alternativ til performans-analysar. Feilanalysen meiner han er eit slikt "shortcut", altså ein måte å granske einskilde trekk ved mellomspråk. Grunnen er at

feil er "... conspicuous and easy to identify ..." (Hammarberg 1973, s.34). Men samstundes peikar han på at det er viktig å granske "covert errors", altså løynde feil. Slike feil er:

"... incorrect choice among linguistic items without resulting in utterance which are overtly deviant." (Færch, 1978, s. 89)

T.d. kan for mykje bruk av aktivsetningar automatisk føre til underrepresentasjon av passivsetningar i visse tekstar, og vert såleis ein løynd feil.

Det finst alternativ til performans-analyse ifølgje Færch. Alternativ til å skrive fullstendige grammatikkar om performansen, er metodar som er lettare tilgjengelege og som gjev indisiar på heile performansen. Nokre av desse metodane er lånte frå granskingar av barnespråk, andre frå sosiolingvistiske granskingar. Ein av dei metodane Færch (1978) viser til er målingar av leksikalsk tettleik og leksikalsk variasjon. Denne metoden kjem eg attende til i kapittel 3.

Feilanalyse og performans-analyse er altså utvikla i samband med ein kognitiv språkinnlæringsteori. Utgangspunktet er at elevane driv ei aktiv utprøving av hypotesar dei dannar seg om korleis målspråket er. For å tolke desse hypotesane må språklæraren eller forskaren ta omsyn til feila, men for å få eit fullstendig bilde (dersom dette er mogleg i det heile) av mellomspråket og hypotesane elevane har danna seg, må ein også ta omsyn til det som er korrekt i høve til målspråket. Alternativ til feilanalyse og performans-analysar bør/kan nyttast m.a. fordi dei kan gje opplysningar om såkalla løynde feil.

Andre metodar som kan nyttast som alternativ til performans-analyse er: "Quantity of speech" (Loman & Jørgensen), "Mean utterance length" eller den modifiserte versjonen "T-units" (Larsen-Freeman & Strøm 1977) eller "LIX" (Bjørnson 1968).

Det høver her å vende tilbake til kontrastivanalysen. Tidlegare er det gjort greie for korleis den svake versjonen av kontrastivanalysen kan nyttast til å forklare feil, og for at denne versjonen er knytt til ein kognitiv språkinnlæringsteori. Fordi den sterke versjonen av kontrastivanalysen som er prognostisk, tradisjonelt har vorte knytt saman med behaviouristisk språkinnlæringsteori, har den sterke versjonen mindre oppslutnad. Men kontrastivanalysen kan truleg nyttast prognostisk også når ein har ein kognitiv språkinnlæringsteori som grunnlag. Det gjer ein når ein innskrenkar seg til å predikere visse problem i språkinnlæringa og ikkje nødvendigvis den aktuelle utforminga av feila. På eit vis vil eg nytte kontrastivanalysen prognostisk i denne undersøkinga. Eg har valt verbalet som analyseemne fordi verbalet er svært ulikt i norsk og vietnamesisk (sjå kap.3). Eg meiner difor at verbalsystemet i norsk blir problematisk og tileigne seg for vietnamesarar.

Eit slikt standpunkt er kanskje kontroversielt. Det kan forsvarast med følgjande argument:

Elevane dannar seg hypotesar om målspråket ut frå dei språklege data dei har vorte presenterte for og ut frå dei forklaringane dei har fått om reglar i målspråket. Informantane mine har i liten grad, i alle høve på eit tidleg tidspunkt i språkundervisninga, fått forklaringar på reglar i målspråket. Den norske læraren og elevane har ikkje hatt noko sams språk desse forklaringane har kunna blitt gjevne på. Difor har desse elevane i stor grad måtta finne ut av systemet i målspråket på eiga hand. Læraren har kunna systematisere språklege data, men ikkje forklare dei. Den referanseramma elevane har hatt, har såleis vore dei språklege data i målspråket som dei har blitt presenterte for, og det vietnamesiske språket. Når norsk og vietnamesisk er så ulike språk som t.d. i oppbygginga av verbalkonstruksjonar, må det vere svært vanskeleg å arbeide seg fram til dei rette hypotesane om desse. Difor meiner eg å kunne predikere problem på dette område av det norske språkssystemet.

1.3. OPPSUMMERING.

Det teoretiske utgangspunktet for analysen min er kort sagt:

Mellomspråk er systematiske språk. Dei skil seg frå andre naturlege språk ved at dei er permeable, eller utette. I dei trekka i mellomspråket som er permeable, ventar eg i ein viss grad å finne ein regelbunden variasjon mellom korrekte og ukorrekte former i høve til målspråket. Dessutan ventar eg at verbalsystemet i norsk er problematisk, og at ein del feil elevane gjer, kan forklarast utfrå strukturen i morsmålet.

I det vidare vil eg òg dra inn teoretiske synspunkt som ikkje har vorte omtala i denne gjennomgangen av det teoretiske grunnlaget for analysen.

KAPITTEL 2:

INNSAMLING OG TILRETTELÆGGING AV MATERIALE FOR ANALYSE.

2.1 VAL AV INFORMANTAR.

Informantane mine er 18 vietnamesiske grunnskulelevar i Bergen. Grunngevinga for å granske mellomspråket til nettopp denne gruppa, er for det første praksisen som lærar for vietnamesiske elevane. Dette har gjeve meg kjennskap til språklege problem som desse elevane har, og også ein viss kjennskap til kjenslemessige problem som m.a. har si årsak i møtet med ein fullstendig ny kultur og eit nytt språk, sakt av familie som er igjen i Vietnam, og ikkje minst spor som må ha sett seg fast hjå den einskilde etter ei, for mange, dramatisk flukt frå heimlandet.

Kjennskapen min til det vietnamesiske språket, gjer at eg i analysen kan nytte kontrastar mellom norsk og vietnamesisk for eventuelt å finne fram til interferensfenomen i mellomspråket.

Ein annan grunn til å velje denne gruppa er det faktum at talmessig er det den største framandspråklege gruppa i Bergen, og følgeleg den gruppa som kunne gje meg flest informantar etter dei utvalskriteria eg har stillt (sjå avsnitta "Alderen til informantane" og "Opphaldstid- og skulegang i Noreg").

2.1.1. ALDEREN TIL INFORMANTANE.

Ideelt sett burde utvalet omfatte informantar med same fødselsår, fordi ulik alder kan vere ein av dei faktorane som påverkar språkkinnlæring. Det var umogleg for meg å få ei informantgruppe med same fødselsår fordi eg som overordna kriterium sette lik

opphaldstid og skulegang i Noreg (sjå grunngevinga for dette). For å få ei stor nok gruppe av slike informantar måtte eg akseptere ei aldersspreiing på fire år. Dei yngste var 11 år då dei kom til Noreg, dei eldste var 14 år.

Det er to grunnar til at eg har valt årsgruppene frå 11 til 14 år. Den eine er basert på røynsla som lærar for ulike aldersgrupper vietnamesiske elevar. Aldersgruppa 11-14 manglar mykje av den spontaniteten som dei yngre elevane har, og som gjer det enklare for desse å kome i kontakt med norsktalande elevar og bruke norsk i naturlege kommunikasjonssituasjonar.

Den andre grunnen til at denne aldersgruppa er valt, er Lennebergs teori om at språkkinnlæringsevna er knytt til ein del av barnealderen, den såkalla kritiske perioden for språkkinnlæringa. Dette vert forklart biologisk ved at hjernefunksjonen endrar seg i ca. 12 års alderen. (Lenneberg 1967)

Eg vil ikkje gå nærare inn på denne teorien.⁴ Det er mange som stiller seg skeptisk til den biologiske forklaringa. Men dei observasjonane ein slik teori spring ut frå, er at det synest å vere vanskelegare å lære språk etter den såkalla kritiske perioden. Forklaringane til dette kan vere mange. Då Selinker formulerte teorien sin om mellomspråk, bygde han m.a. på Lennebergs teori om at det fanst ein kritisk periode for språkkinnlæring som var biologisk bestemt. I ein artikkel frå 1981, "Updating the Interlanguage Hypothesis", viser det seg at han har endra syn på kor mykje alder har å seie:

"One of the important general insights of the last decade, we feel, is that age and maturational factors in general should be regarded not as an absolute, but as another set of variables which operate in complex interaction with social, cognitiv, and affective factors." (Selinker & Lamendella 1981, s.201)

Selinker og Lamendella peikar her på at alder er ein variabel som opererer i eit komplisert samspel med sosiale, kognitive og kjenslemessige faktorar. Dette står i motstrid til å gjere evna til språkkinnlæring til ein enkel funksjon av alder eller biologisk utvikling.

Ein interessant psykologisk faktor som Hyltenstam (1979 s. 109) refererer til, er omgrepet egopermeabilitet. Dette omgrepet har indirekte med alder å gjere, det referer til den evna eit individ har til å gå utanfor sitt eige eg, spele ulike roller, kort sagt å gje avkall på sin eigen identitet.

Dei menneska som har ein høg grad av egopermeabilitet, har lettare for å tilpasse seg nye tilhøve og kan oppleve mindre psykologisk avstand til nye grupper menneske. Denne psykologiske faktoren spelar inga rolle i barnealderen fordi barn ikkje har utvikla sin eigen identitet, frå puberteten kan den vere reell. Denne faktoren meiner eg kan vere ein som fører til at barn kan ha lettare for å tileigne seg språk enn det eldre har.

2.1.2. OPPHALDSTID OG SKULEGANG I NORGE.

Informantane i A-materialet har ca. 3 års opphaldstid og skulegang i Noreg. Etter 3 års skulegang fell dei automatiske statstilskota til framandspråklege elevar vekk (sjå rundskriv F 90/80). Ideelt sett skal elevane etter 3 år fungere på lik line med norske elevar i skulen.

Det er viktig å granske mellomspråket til desse elevane for å klarleggje kva språkleg nivå dei har nådd etter 3 års skulegang her i landet. Styresmaktene treng empirisk forskning som grunnlag for å gje reglar og retningslinjer for skulegangen til dei framandspråklege elevane. Slik det er no, finn eg denne grensa tilfeldig sett. I rundskriv F 90/80 frå Kyrkje- og

Undervisningsdepartementet vert det gjort greie for reglane for statstilskot til undervisning i norsk som framandspråk, men dei gjev der ikkje noko grunngjeving for desse reglane.

2.2. INNSAMLING AV MATERIALE.

Då eg begynte å leggje planar for analysemateriale og innsamlinga av dette, hadde eg som utgangspunkt at innsamlinga måtte krevje lite inngrep i skulesituasjonen til informantane. Det måtte òg krevje lite arbeid frå lærarane si side. Bakgrunnen for dette var opplysningar eg fekk om at det var vanskeleg å få kome inn i skulen for å drive forskning pga. ynskjet om "ro i skulen".

Eg valde difor å samle inn skriftleg materiale fordi det er minst tidskrevjande. Undersøkinga mi vert såleis avgrensa til berre å analysere skriftleg språkproduksjon.

2.2.1. TO SETT MATERIALE.

Hovudmaterialet mitt har eg kalla A-materialet. Dette er skriftlege arbeid samla inn frå 18 informantar på eit tidspunkt, etter at dei har opphalde seg og gått på skule i Noreg i ca. 3 år.

Eg har dessutan eit materiale som eg har kalla B-materialet. Dette er samla inn på tre ulike tidspunkt, med omlag eitt år mellom kvar innsamling. I dette materialet er 10 av dei 18 informantane i A-materialet med. B-materialet skal nyttast til analyse av utviklinga i mellomspråket over tid.

2.2.2. KONTROLLGRUPPA.

Til kontrollgruppe har eg gjort eit tilfeldig utval på 10 norske elevar frå sjuande klasse. Desse elevane har produsert same type materiale og under same omstende som dei vietnamesiske elevane i A-materialet. Denne kontrollgruppa er nødvendig i måling av leksikalsk tettleik og -variasjon.

2.2.3. FØREBUING TIL INNSAMLING AV MATERIALE.

Då eg hausten 1980 begynte å førebu denne oppgåva, kontakta eg rektor ved ein av grunnskulane i Bergen. Han gav meg løyve til å gjennomføre ein prøve av ulike metodar for å samle inn data om mellomspråket til vietnamesiske skuleelevar. Denne prøven gav grunnlag for å avgjere kva metodar som kunne nyttast, og gav bakgrunn for den søknad eg sende til "Utvalget for forskning i skolen, Bergen kommune" om å gjennomføre det planlagde prosjektet. Etter å ha fått godkjenning derifrå, fekk eg hjelp av rektor for dei framandspråklege elevane i grunnskulen i Bergen til å finne fram til informantar.

På bakgrunn av dei prøvane som var gjennomførte, valde eg òg å bruke bildestil og diktat som metode for å få samla inn data. I ein bildestil er stiloppgåva gjeven i eit bilde eller serie bilder. Eg valde bildestil og diktat av to grunnar. Den eine grunnen, som eg vil gjere nøyare greie for seinare, er at det er metodar som gjev eit godt grunnlag for analyse av mellomspråk. Den andre grunnen er omsyn til elevar og lærarar. Det var nødvendig å sikre at gjennomføringa av innsamlinga av data ikkje skulle ta for mykje av korkje elevane eller lærarane si tid. Difor gjekk det berre to skuletimar med til innsamlinga av A-materialet. Det var også eit mål å gjere administreringa for lærarane så enkel som mogleg.

For å prøve om den aktuelle bildestilen kunne gje tilfredsstillande resultat, dvs. skriftleg respons, vart stilen gjeven i ei sjuande klasse der fire vietnamesiske elevvar var integrerte. Desse elevane er ikkje mellom informantane. Etter denne nye utprøvinga, kontakta eg alle skulane der elevane gjekk, i alt 6 skular. Før stilen vart gjeven som oppgåve til elevane, hadde eg ein samtale med lærarane som skulle gjennomføre prøva for meg. I tillegg til samtalen, fekk alle lærarane ein skriftleg instruks om korleis prøva skulle gjennomførast (vedlegg 1).

Diktaten arbeidde eg ikkje ut før eg hadde fått sett resultatet av bildestilen. Grunnen var at eg ynskte å ta omsyn til det språklege nivået elevane var på. Stilen vart altså samla inn nokre veker før diktaten. Det viste seg likevel vanskeleg å lage ein diktat som ville vere høveleg for alle elevane fordi det var svært stor variasjon i det språklege nivået.

Diktaten vart lesen inn på band av ein person med bergensk talemål. Det er naturlegvis vanskelegare å skrive ned ein diktat som vert lesen frå eit band, enn om det er elevane sine eigne lærarar som les diktaten. Eg valde likevel å få diktaten lesen inn på band for å sikre mest mogleg like omstende for alle informantane.

For å sikre god teknisk kvalitet på banda fekk eg nytte lydstudioet på Institutt for lingvistik og fonetikk. Der fekk eg også god hjelp til innspelninga frå ingeniørane ved instituttet.

Diktaten vart lesen tre gongar. Først ein gong samanhengande, så ein gang med pause mellom kvar sekvens og til slutt ein gong samanhengande igjen. Kvar sekvens inneheldt frå 6 til 11 ord (vedlegg 2).

Diktaten vart også prøvd i ei klasse der det berre var vietnamesiske elevar. Resultatet av denne utprøvinga viste at diktaten var vanskeleg. Difor bestemte eg meg for å lese inn diktaten ein gong til. I den endelege utforminga av bandet vart såleis diktaten først lesen ein gong samanhengande, så vart kvar sekvens lesen to gongar og til slutt vart diktaten lesen samanhengande igjen.

Sjølve skrivinga av diktaten og stilen skulle gå føre seg i ein vanleg klasseromssituasjon. Ikkje nokon elev skulle takast ut av klassen under prøvingane. Berre slik kunne ein unngå at den vanlege klasseromssituasjonen vart endra. Dette er eit viktig punkt. Eikvar endring av situasjonen ville kunna påverka prøvinga. Elevane vart ikkje gjort merksame på at det var ei prøve dei skreiv, før etter skrivinga vart avslutta. Dei vart då spurde om ein hovudfagsstudent ved Universitetet kunne få bruka arbeidet deira i ei gransking, noko alle svara ja til.

I tillegg til sjølve prøvene, delte eg også ut eit spørjeskjema. Skjemaet inneheldt spørsmål om m.a. morsmålet til elevane (dette fann eg nødvendig å klarlegge fordi mange av dei vietnamesiske flyktningane har kinesisk som morsmål), om foreldra sine yrke, om skulegang i Vietnam, om kva lærebøker dei hadde i norsk, om dei hadde kontakt med norske venner o.a. (vedlegg 3). Dette skjemaet bad eg læraren og eleven samarbeide om å fylle ut.

Anonymiteten til informantane er sikra ved at namnet til informanten ikkje er knytt til korkje spørjeskjemaet eller dei skriftlege arbeida.

Kvar lærar har nummerert arbeida og skjemaet etter sitt eige system slik at ein informant har det same nummeret både på arbeida og skjemaet.

2.3. PRØVEFORMER.

2.3.1. DIKTAT.

Diktat er ein omstridt metode for å måle språkdugleiken. Likevel nytta eg denne metoden i innsamlinga av materialet. Eg har sjølv nytta diktat i språkundervisninga, og har funne at diktat er eit svært nyttig pedagogisk hjelpemiddel, og at den dessutan fungerer som ei effektiv måling av elevane sine språkdugleikar. M.a. er den enkel å administrere for læraren. Den krev lita tid til gjennomføring, og er enkel å rette. Ikkje berre som lærar, men også som framandspråkstudent, har eg hatt nytte av diktat som pedagogisk hjelpemiddel og som prøveform. Røynsla som framandspråkstudent har eg frå då eg studerte vietnamesisk, og eg vart då klar over at å skrive diktat er ein aktiv prosess. Fordi eg i denne oppgåva vil nytte skåren på diktaten som eit viktig kriterium for å dele informantane inn i grupper etter to ulike språklege nivå, finn eg det nødvendig med ein grundigare gjennomgang av diskusjonen om diktat som metode for måling av språkdugleik.

2.3.1.1. DIKTAT - EI KONTROVERSIELL PRØVEFORM.

At diktat er ei kontroversiell prøveform, kjem klart til uttrykk t.d. hos R. Lado:

"Dictation is favored by many teachers and students both as a teaching and as a testing device. However, on critical inspection appears to measure very little of language. Since the order of words is given by the examiner as he reads the material, it does not test word order. Since the words are given by the examiner, it does not test

vocabulary. It hardly tests aural perception of the examiner's pronunciation, because the words can in many cases be identified by context if the student does not hear the sounds correctly. The student is less likely to hear sounds incorrectly in the slow reading of the words which is necessary for dictation. Spelling and a few matters of inflection and punctuation can be tested through dictation, but the complicated apparatus of dictation is not required to test these matters. Simpler techniques can be substituted.(Lado 1961 s. 34)

Lado fører her fram følgjande argument mot å bruke diktat som test på språkdugleik:

- Sidan ordfølgja er gjeven av den som dikterer, testar den ikkje ordfølgja.
- Den testar neppe lytteforståinga fordi orda i mange tilfelle kan bli identifisert gjennom konteksten. Og dessutan vil studenten neppe oppfatte lydane feil i den langsame opplesinga som er nødvendig når ein dikterer.

Konklusjonen til Lado vert at det einaste som kan testast med diktat, er ortografi eller staving og nokre få tilfelle av bøyning og teiknsetjing. Det ser ut som andre forskarar stør konklusjonen om at diktat berre kan teste evne til å skrive orda riktig. Oller viser m.a. til Somaratne og Ingram. W. Somaratne hevdar t.d. at "Dictation is primarily a test of spelling", og Ingram seier jamvel at diktat er ein heller dårleg test på evne til korrekt staving (Oller 1979, s. 40).

Desse argumenta mot diktaten som prøveform held ikkje utan vidare. For det første ligg det implisitt i Lados argumentasjon at ein diktat må lesast svært seint. Ein diktat kan naturlegvis lesast seint, men det er jo på ingen måte nødvendig.

Det er argument som dei nettopp siterte, Oller argumenterer mot i det følgjande:

"... unless the material is presented in sequences long enough to challenge the learner's short term memory quickly enough to simulate the normal temporal nature of speech sequences, then perhaps dictation would become a test of spelling ..." (Oller 1979, s. 40).

Ein opplesen sekvens som er lang nok til å utfordre korttidsminne til eleven, må ha fem eller fleire ord mellom kvar pause seier Oller (Oller 1979, s. 41)

For det andre er det ikkje slik at orda og ordfølgja er gjeven elevane fordi om dei vert lesne opp av ein lærar eller ein eksaminator. Det er ein aktiv prosess å reprodusere dikterte sekvensar. Det er ikkje berre å skrive ned orda ein høyrer, eller dersom ein ikkje kjenner att orda, å sjå på konteksten og forstå kva ord det er ut frå den.

Ei ytring er eit fysisk kontinuum. Elevane må sjølve segmentere etter ordgrenser når dei skriv ned ytringa. Og dersom ytringa ikkje vert forstått av eleven, må eleven i samsvar med sitt grammatiske system skrive ytringa slik som han oppfattar den (sjå Tingbjørn og Andersson 1981, s. 75). Sjølv om ein elev forstår ei ytring, betyr det ikkje nødvendigvis at ord og ordfølgje vert korrekt nedskriven. Ein kan vente feil både i vokabular, syntaks, fonologi, og ein kan vente ortografifeil.

At slike feil kan kome fram i diktat, gjev Johansson (1973, s. 24) døme på: elephants og elekvants for ordet eloquence, er døme på at ordet ikkje er forstått, og at eleven heller ikkje har kunna tolke tydinga av ordet utfrå konteksten, og det er døme på at lydane ikkje er rett oppfatta og dermed også feil stava. Last in justice, lasting justice, less than justice for frasen just in

justice er døme på at sjølv om orda og ordfølgja vert diktert, har elevane ikkje forstått frasen, dei har heller ikkje kunna segmentere etter ordgrensene og har difor danna nye frasar.

Slike døme som Johansson her kjem med, syner at det ikkje er meining i å seie at både ord og ordfølgja er gjeven i diktat. Oller (1970-1971) har gjort ei gransking av ein særleg type eksamen i engelsk som framandspråk. I denne eksamenstypen var diktat ein av fem delar. Dei andre var vokabular, stil, fonologisk diskriminering og utvelging av grammatiske akseptable setningar. Skåren til 100 studentar som gjennomførte denne eksamenen vart analysert. Ein korrelasjonsanalyse viste at diktat korrelerte betre med kvar av dei andre delane av eksamenen enn nokon av dei andre delane gjorde seg innbyrdes. Kort sagt vart resultatet i denne granskinga at diktat var den beste einskildmåling av total språkdugleik.

Målet til dei som lærer språk, er kommunikasjon på vedkommande språk. Dette slår Frank Bacheller fast i ein artikkel om kommunikativ effektivitet. Han seier vidare i denne artikkelen at ein som er i den situasjonen at han må nytte eit anna språk enn morsmålet sitt, legg meir vekt på å få fram ideane sine når han snakkar, enn på å fram dei korrekte grammatiske detaljane. Det same skjer når han lyttar, han fokuserer på meininga heller enn på å oppfatte kvar einskild lyd, morfem eller ord.

Stikk i strid med dei teoriane som seier at diktat har ein svært liten verdi når det gjeld å måle språklege dugleikar, bruker Bacheller diktaten til å måle den kommunikative effektiviteten. Han ser jamvel bort frå stavefeil fordi stavefeil ikkje viser seg i muntleg tale, og fordi innfødde talarar av vedkommande språk også gjer stavefeil, han viser også til andre forskarar som vel å ikkje telje stavefeil, Johansson 1973, Whitaker 1976 og Oller 1979.

Når Lado, Ingram og Somaratne alle ser på diktat som så lite verdfull med omsyn til kva den måler, må ein av grunnane til det vere usemje om kva språklege aspekt som vert aktivisert i ein diktat. Stig Johansson reknar forståing som grunnleggjande for korrekt attgjeving av diktat:

"In order to provide the correct response the student must have assigned a correct syntactic and semantic analysis to the test item, i.e. providing the correct response is impossible without comprehension." (Johansson 1973, s.40)

I same retning går Bacheller i si grunnngjeving for å nytte diktat som metode til å måle kommunikativ effektivitet. Han seier at diktat viser kor godt ein elev er i stand til å gripe meininga av det som er sagt, og kor godt han er i stand til å rekonstruere overflateforma som er nytta for å uttrykkje denne meininga.

A. B. Andersson, som har vore med i SPRINS-prosjektet ved Göteborgs Universitet, synest også å stø reflekasjonane til Johansson og Bacheller. SPRINS-prosjektet granskar språkutviklinga hjå innvandrarbarn i Sverige. I dette prosjektet er diktat nytta som metode for innsamling av data. Andersson seier at det synest som om elevane lyttar semantisk, altså at dei lyttar for å forstå innhaldet, og at dei skriv ned det semantiske innhaldet i høve til det grammatiske systemet i mellomspråket til eleven (sjå Tingbjørn og Andersson 1981, s. 76).

2.3.2. BILDESTIL.

Eg har også nytta stil som metode for å få inn data. Oppgåva vart gjeven i form av ein serie bilde. Utfrå desse bilda skreiv informantane ei historie.

Her i landet har stil lang tradisjon som metode for å teste skriftleg språkdugleik hos skulelevar. Dette viser eksamensforma i norsk skriftleg både i grunnskulen og den vidaregåande skulen.

2.3.2.1. KRITIKKEN MOT STIL SOM PRØVEFORM.

Men også denne forma for å måle språkdugleik har blitt utsett for kritikk. Corder seier m.a.:

"Hvis man beder eleven om at skrive en stil om et eller andet emne så omfatter det ud over hele det produktive, skriftlige felt, alle mulige ikke-sproglige komponenter, kendskab til verden, intelligens og elevens trossystem. Det er den mest urene test af alle." (Corder 1977, s. 352)

Eg vil kritisere eit slikt syn som det Corder her legg for dagen, på same måten som Hymes kritiserer Chomsky for å ha eit "Garden of Eden view" (Hymes 1971, s. 272). All språkleg produksjon vert alltid påverka av slike ikkje-språklege komponentar. Eg vil dessutan peike på at den stiloppgåva eg har gjeve informantane mine, ikkje krev faktiske kunnskapar. Corder seier vidare at evna vår til å måle den kjennskap eleven har til språket, er avhengig av kva ein ein legg i "kjennskap til språket". Å klarleggje det er viktig. Med kjennskap til språket meiner eg kjennskap i første rekkje til det grammatiske systemet. T.d. dersom ein elev skal gjere ei øving som går ut på å skrive eit verb om frå presens til preterium, kan eleven gjere dette korrekt. Men i fri språkleg produksjon kan det vise seg at han ikkje nyttar preteritumsformer av verbet der det vert krevd i følgje det grammatiske systemet i norsk. Med andre ord, eleven har kjennskap til det grammatiske systemet, men han brukar det ikkje. Eg er interessert i å analysere den faktiske språkbruken til elevane, altså mellom anna korleis dei brukar det grammatiske systemet, eller med andre ord kva grammatisk system elevane har i mellomspråket.

Og nett denne distinksjonen mellom kjennskap til språket, og bruk av språket, gjer at eg heller ikkje vil ta omsyn til ein annan kritikk mot stilskriving: "... students can easily avoid problems and mask their weakness" (referert i Kaczmarek, s. 151)

Dette argumentet at studentane kan unngå problem og skjule veikskapar, rammar heller ikkje når ein er interessert i den faktiske språkbruken. Desse "veikskapane" er jo ein del av språkbruken. Eg meiner at stilskriving er den skriftlege forma som stiller eleven friast i språkbruken. Der kan eleven sjølv velje korleis han skal uttrykkje sine tankar og kjensler.

Eit reellt problem som knyter seg til stilskriving, er evalueringa. Den vanlege måten å evaluere ein stil er gjennom karaktergjeving frå læraren si side. Ei slik karaktergjeving inneheld alltid ein viss grad av subjektiv vurdering, sjølv om denne vurderinga til dels er basert på objektive kriterium, t.d. reglar for rettskriving. Men det kan vere vanskeleg å bruke denne måten til å evaluere ein stil skriven på eit mellomspråk. Det heng m.a. saman med det som er nemnt ovanfor om å unngå problem og skjule veikskapar. Når ein skal evaluere essay der målspråket er normen, er det viktig å ta omsyn til desse løynde feila, difor vil eg nytte såkalla objektive målingar som nettopp gjer dette. Rangeringa av essaya skal gjerast etter kor nært mellomspråket er målspråket. Desse målingane vil eg gjere greie for nedanfor.

2.4. TILRETTELEGGING AV MATERIALET FOR ANALYSE.

Sjølv om dei 18 vietnamesiske informantane eg har brukt utgjer ei nokolunde homogen gruppe i høve til morsmål, målspråk, alder, opphaldstid og skulegang i Noreg, så er det stor variasjon på det språklege nivået mellom dei.

For å gjere analysen mest mogleg oversiktleg finn eg det difor tenleg å dele informantane inn i to grupper etter kva nivå dei er på. Ei slik inndeling kan vere vanskeleg fordi det ikkje nødvendigvis går noko klart skilje mellom ulike nivå. Føresetnaden for å gjere ei slik inndeling er at eg finn eit slikt skilje.

Dersom eg kan setje ei grense mellom to nivå, vil eg først og fremst handsame materialet mitt som mellomspråk i to grupper, ikkje som 18 ulike mellomspråk. Den gruppa som er på det lågaste nivået, dvs. som har det mellomspråket som er mest ulikt målspråket, vil eg kalle for Msa. Den gruppa som er på det høgste nivået, vil eg kalle Msb. For å finne fram til ei grense mellom to nivå, vil eg nytte "objektive" målingar av både diktatane og essaya. Sjølv om eg kallar målingane objektive, kjem det også ein viss grad av subjektiv vurdering inn, det vil gjennomgangen av dei ulike typane måling vise.

Dei "objektive" måtane eg vil nytte til å måle skåreverdi på essaya, er å finne verdien for leksikalsk tettleik, leksikalsk variasjon, talet på alle ord i essaya og "Kaczmarek-formelen". Utrekninga av skåreverdi på diktaten vil eg gjere etter ein poengskala for å måle "communicative effectiveness". I det følgjande gjer eg greie for desse målingane.

2.4.1. FRAMGANGSMÅTE FOR Å DELE INFORMANTANE INN I TO GRUPPER.

2.4.1.1. LEKSIKALSK TETTLEIK.

Når ein skal evaluere ein tekst produsert på eit mellomspråk, er det viktig å peike på grammatiske feil og andre synlege feil som t.d. stavingsfeil. Men sjølv om vi rettar desse feila, kan vi i mange høve slå fast at språkbruken framleis skil seg frå den ein

innfødd språkbrukar ville ha brukt. Det må altså finnast såkalla løynde feil, feil som ein ikkje utan vidare kan identifiserast. Ein måte å finne fram til løynde feil er å måle leksikalsk tettleik.

Eg vil nytte resonnement frå Linnarud (1981) og hennar terminologi i følgjande klargjering. Når ein måler leksikalsk tettleik, reknar ein ut prosenttalet leksikalske ord av alle ord i teksten. Eit leksikalsk ord er ord som inneheld eit leksikalt morfem. Altså eit tydingsberande ord. Tydingsberande ord er først og fremst substantiv, adjektiv og verb, men også ein del adverb må reknast som tydingsberande. Eg vil ikkje her gå inn på ein diskusjon om kva adverb som er tydingsberande, men berre ta med dei som er avleide frå adjektiv, der adjektivet har fått avleingsmorfemet -t knytt til seg som t.d. høg + -t, høgt. Når det gjeld verb, reknar eg ikkje hjelpeverb som tydingsberande.

Døme på utrekning av leksikalsk tettleik i ein tekst (dei leksikalske orda er understreka):

"Bilen vår glir og snu seg til side." (N)

I denne setninga er det totalt 8 ord. Av desse 8 orda er 4 leksikalske. Formelen for utrekning av leksikalsk tettleik er: $100 \times \frac{\text{talet på leksikalske ord}}{\text{talet på alle ord i teksten}} = \text{verdien på leksikalsk tettleik}$.

Dersom ein set verdiane frå dømet ovanfor inn i formelen, vert verdien på den leksikalske tettleiken $100 \times \frac{4}{8}$ dividert med 8 dvs. 50.

Skal måling av leksikalsk tettleik i denne samanheng ha noko verdi, må den jamstellast med måling av leksikalsk tettleik hjå ein innfødd språkbrukar.

Det er nettopp korleis ordtilfanget i eit mellomspråk skil seg frå ordtilfanget hjå ein innfødd språkbrukar som er interessant for meg. Jean Ure har hatt eit noko anna utgangspunkt for å rekna ut leksikalsk tettleik i tekstar, nemleg å finne ut korleis leksikalsk tettleik varierer i ulike typar tekstar (sjå Frøili og Heid s. 120).

Sjølv om verdien for leksikalsk tettleik varierer både med situasjon og emne, vil ikkje dette få konsekvensar for den målinga eg skal gjennomføre. Alle informantane, både dei vietnamesiske og dei norske, skriv om same emne, ein bildestil som viser ein familie på biltur, og kva som skjer på denne turen. Situasjonen er ein klasseromssituasjon der dei svarar skriftleg på same oppgåve.

2.4.1.2. LEKSIKALSK VARIASJON.

Å berre måle verdien på leksikalsk tettleik, kan gje eit skeivt bilde av ordtilfanget. Grunnen er at ein kan oppnå høg verdi på leksikalsk tettleik ved å ta opp att dei same leksikalske orda, og ei slik oppatttaking av ord kan ha si årsak i at ordtilfanget er så lite, at variasjon i bruken av leksikalske ord vert vanskeleg. Difor bør ein også granske variasjonen i ordtilfanget.

Ei slik gransking kan gjennomførast ved å måle verdien på leksikalsk variasjon slik t.d. Linnarud har gjort det (Linnarud 1981, s. 222). Her definerer ho verdi på leksikalsk variasjon lik prosenttalet ulike leksikalske ord av alle leksikalske ord i teksten.

Formelen for å utrekning av verdien på leksikalsk variasjon er:
 $100 \times \frac{\text{talet på ulike leksikalske ord i teksten}}{\text{talet på alle leksikalske ord i teksten}}$

Døme på utrekning av leksikalsk variasjon:

"En andre bil som kjørt etter kan ikke bremser og den bil
kjørt rett inn i Tor sin bil." (M)

Dei leksikalske orda er understreka. I denne teksten er det 7 leksikalske ord, men berre 4 ulike leksikalske ord. I dette døme vert altså den leksikalske variasjonen:

100×4 dividert med 7, dvs. 57.1

2.4.1.3. TALET PÅ ALLE ORD I TEKSTEN.

Sjølv om ein reknar ut verdi både av leksikalsk tettleik og - variasjon på tekstane som dei vietnamesiske og dei norske informantane har produsert, og jamfører desse, vert ikkje bildet av ordtilfanget nødvendigvis korrekt. I det materialet som eg skal analysere, har alle informantane hatt den same tida på seg til å produsere teksten. Ein informant kan oppnå ein verdi både på leksikalsk tettleik og variasjon som ligg innafor dei verdiane dei norske informantane oppnår. Men dette kan vere eit resultat m.a. av at informanten har brukt svært lang tid på kvar formulering. Andre informantar kan leggje mindre vekt på kvar formulering, og er heller opptekne av å uttrykkje dei tankane og ideane dei har. Når informantane har den same tida til rådvelde, vil desse to måtane å uttrykkje seg på, gjerne resultere i korte respektivt lange tekstar.

Ein lang tekst vil også i mange høve gjere det naturleg å ta opp att ein del leksikalske ord, dette vil då føre til at den leksikalske variasjonen vert mindre, utan at det nødvendigvis treng å innebere eit lite variert ordtilfang.

Ved å telje alle orda i kvar tekst meiner eg ein kan få eit meir heilskapleg bilde av det ordtilfanget tekstane viser, og vege opp ein del av dei "feilkjeldene" som måling av leksikalsk tettleik og -variasjon inneber.

2.4.1.4. "KACZMAREK-FORMELEN".

I dei tre målingane eg har gjort greie for til no, leksikalsk tettleik, leksikalsk variasjon og talet på alle ord i teksten, har eg nesten ikkje teke omsyn til synlege feil. Den einaste synlege feilen eg har teke omsyn til, er utelating av sekvensar som ikkje kan tolkast. Eit døme på slike feil er den sekvensen eg har streka under i følgjande sitat:

"så bluselig, komme andre bil, kjøre så futt, pranne var styk" (L)

Eg vil ikkje berre ta omsyn til ordtilfanget i tekstane når eg skal plassere informantane i grupper etter Ms nivå. Eg vil også ta omsyn til synlege feil. Til dette kan ein nytte "Kaczmarek-formelen".

"Kaczmarek-formelen" gjev ein skåreverdi for det einskilde essayet etter ein skala frå negative verdiar til +1. Dersom skåren får negativ verdi, betyr det at det er fleire ukorrekte enn korrekte ord i teksten. Ord som er syntaktisk feil plasserte, vert rekna som feil ord.

Dei feila som er inkludert i denne målinga er:

1. Unødvendige ord

Døme: "Et barn gjennom av ut." (K)

Denne setninga rettar eg på følgjande vis: "Et barn går gjennom vinduet og ut." (4 korrekte ord og 4 feil)

2. Utelating av nødvendige ord.

Døme: "Barnet ikke død" (K)

Denne setninga rettar eg på følgjande vis: "Barnet er ikke dødt." (2 korrekte ord og 2 feil)

3. Sekvensar som må skrivast om.

Her tek eg òg med ulike typar ordfeil som t.d. bøyingsfeil og stavingsfeil.

Døme: "alambua" (P)

Dette ordet rettar eg på følgjande vis: "ambulanse"

Eit anna døme: "Etter ulykken var faren til barnet veldig skamm."
(I)

Denne setninga rettar eg på følgjande vis: "Etter ulykken var faren til barnet veldig skamfull." (7 korrekte ord og 1 feil)

Eit døme på at også syntaktiske feil vert inkluderte i desse feiltypane:

"Plutselig de hørte noen som skreke." (G)

Denne setninga rettar eg til: "Plutselig hørte de noen som skrek." (4 korrekte ord og 3 feil)

I nokre høve må eit ord rettast til to ord, eller vice versa. Då reknar ein talet på ord i den største sekvensen som talet på feil, t.d.:

"mor løper og ser hvordan er barnet" (D)

Denne setninga rettar eg slik: "mor løper og ser etter barnet"
(5 korrekte ord og 2 feil)

"Kaczmarek-formelen" er definert slik:

Skåreverdien er lik (talet på alle korrekte ord minus talet på feil) dividert på talet på korrekte ord.

Døme på utrekning av skåreverdi etter denne formelen:

"Jeg se på en mann kjøre bil, de skal gå på tur." (B)

Eg rettar setninga på følgjande vis: "Jeg ser på en mann som kjører bil, han og familien skal på tur."

I dette dømet er det 8 korrekte ord og 7 feil. Skåreverdien vert då: $(8 - 7)/8 = 0.13$ ("Kaczmarek-formelen", sjå Kaczmarek s. 154-155)

2.4.1.5. SKÅREVERDI PÅ DIKTAT.

Eg vil også nytte skåreverdien på diktaten som eit kriterium for å plassere informantane inn i to grupper. Til utrekning av skåreverdien vil eg nytte ein skala som Bacheller har sett opp for å måle "Communicative effectiveness" (Bacheller s. 68). Bacheller gjev ein diktert sekvens poeng frå 0 til 5 etter følgjande kriteriar:

Ein sekvens får 0 poeng dersom det anten ikkje er skriftleg respons, eller dersom sekvensen ikkje inneheld eit einaste korrekt ord, t.d. får følgjande sekvens 0 poeng:

"gutt penn lese n" (H)

Den dikterte sekvensen var: "Kupeen ble snart fylt av røyk"

Ein sekvens får 2 poeng dersom meiniga er noko forvridd, eller dersom sekvensen ikkje er fullført, eller det kan vere ord som manglar eller er trengt inn. T.d. får følgjande sekvens 2 poeng:

"Hun tok pippen fra sjørman og kaster gjennom vinduer" (D)

Den dikterte sekvensen var: "Hun tok pipen fra sjømannen og kastet den ut gjennom vinduet"

Ein sekvens får 3 poeng dersom det er same type feil som dei feila som gav 2 poeng, men feila er færre eller mindre "alvorlege", (her kjem det altså ein viss grad av subjektiv vurdering inn) t.d. får følgjande sekvens 3 poeng:

"Et minutt reiste damen seg" (F)

Den dikterte sekvensen var: "Et minutt seinere reiste damen seg."

Ein sekvens får 4 poeng dersom meininga er fullstendig forstått og nedskriven, men det kan vere nytta synonym for ord i den dikterte teksten, eller feilstavingar som indikerer fonologiske vanskar. Her har eg også tatt med setningar som berre har ein bøyingsfeil, t.d. får følgjande setning 4 poeng:

"Kupeen ble snart full av røyk." (Q)

Den dikterte setninga var: "Kupeen ble snart fylt av røyk."

Ein sekvens får 5 poeng dersom den er attgjeven nøyaktig slik den er diktert.

Ein sekvens er ei setning eller ein del av ei setning. Når teksten vert diktert, er det pause mellom kvar sekvens. I diktaten eg har nytta, er det 15 sekvensar (sjå vedlegg 2). Etter denne poengskalaen kan ein såleis maksimalt oppnå 75 poeng på diktaten.

2.4.2. INNDELINGA AV INFORMANTANE I TO GRUPPER ETTER NIVA.

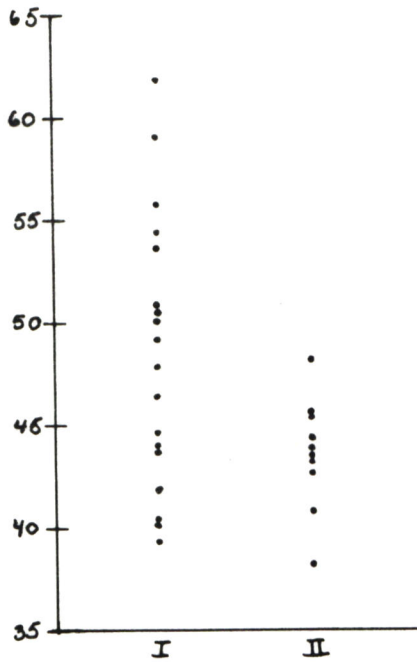
2.4.2.1. VERDI PÅ LEKSIKALSK TETTLEIK.

Den norske kontrollgruppa har ei variasjonsbreidd (dvs differansen mellom høgste og lågaste verdi i fordelinga) i verdi på leksikalsk tettleik frå 38.11 til 48.12 dvs. 10.11, dei vietnamesiske informantane har ei variasjonsbreidd i verdi på leksikalsk tettleik frå 39.39 til 61.90 dvs. 22.59 (sjå fig. 1 side 56 og vedlegg 7). Altså er spreininga i verdi på leksikalsk tettleik mykje større hjå dei vietnamesiske informantane enn hjå kontrollgruppa. Eg har ikkje noko grunnlag for rangering av informantane etter denne målinga. Dei informantane som skil seg ut, er 9 informantar som har høgre verdi på leksikalsk tettleik enn nokon i kontrollgruppa. Det som synest klart, er at mange av informantane som har den høgste verdien på tettleik, ikkje er dei som har eit mellomspråk som ligg nærast den norske norma. Det følgjande sitatet viser at høg tettleik ikkje nødvendigvis korrelerer med eit mellomspråk som ligg nært målspråket:

"far og mor beby sitte i bil kjøre hjem og beby hyggelig se far og mor" (P)

Den siterte setninga har ein verdi på leksikalsk tettleik på 70.58, og dette er ein høg verdi. Ingen som les det føregåande sitatet vil likevel oppfatte språket som "godt norsk".

Figur 1: Leksikalsk tettleik



verdi på leksikalsk tettleik



Vietnamesiske informantar (I) kontrollgruppe (II)

2.4.2.2. VERDI PÅ LEKSIKALSK VARIASJON.

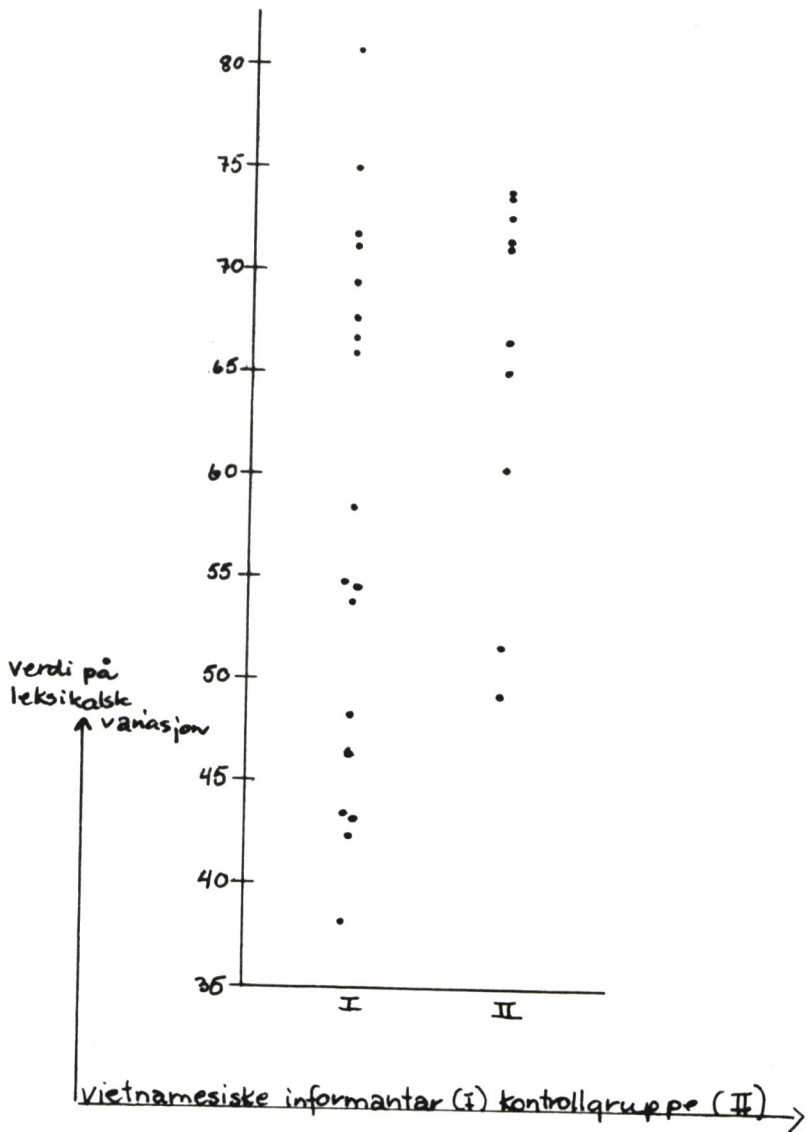
Utrekninga av verdien på leksikalsk variasjon viser for den norske kontrollgruppa ei variasjonsbreidd frå 49.40 til 74.00 dvs. 24.60. Til samanlikning er variasjonsbreidda for dei vietnamesiske informantane frå 38.36 til 80.85 dvs. 42.49 (sjå vedlegg 8).

Seks vietnamesiske informantar har lågare verdi på leksikalsk variasjon enn nokon i den norske kontrollgruppa, 2 vietnamesiske informantar har høgare verdi enn nokon i den norske kontrollgruppa (sjå fig. 2, side 58).

2.4.2.3. TALET PÅ ALLE ORD I TEKSTEN.

Talet på alle ord i teksten varierer hos den norske kontrollgruppa frå 115 til 306, hos dei vietnamesiske informantane varierer den totale ordmengda frå 43 til 246. Gjennomsnittlege tal på ord er i same følgd 191.40 og 132.17. Altså skriv den norske kontrollgruppa gjennomsnittleg fleire ord enn dei vietnamesiske informantane.

Figur 2: Leksikalsk variasjon



2.4.2.4. EI JAMFØRING AV TALET PÅ ALLE ORD I TEKSTEN OG VERDIEN PÅ LEKSIKALSK VARIASJON.

Det viser seg at talet på alle ord i teksten ligg for informant Q akkurat på gjennomsnittet for dei vietnamesiske informantane, for informant N ligg talet på ord under gjennomsnittet. Desse to informantane har verdi på leksikalsk variasjon over nokon i den norske kontrollgruppa. Sidan desse to informantane har høg verdi på leksikalsk variasjon, men relativt få ord, viser det at høg variasjon i ein viss grad er avhengig av talet på ord i teksten.

2.4.2.5. "KACZMAREK-FORMELEN".

Skåreverdiane på "Kaczmarek-formelen" varierer frå -0,84 til +0,90 (sjå vedlegg 8). Eg har ikkje brukt "Kaczmarek-formelen" på den norske kontrollgruppa. Det er ikkje interessant i dette arbeidet fordi det er rangering av dei vietnamesiske informantane som er føremålet med målingane. Når det gjeld utrekningar av leksikalsk tettleik og variasjon derimot, kan ein til ein viss grad rangere etter avvik i høve til kontrollgruppa.

2.4.2.6. Plassering i grupper etter skåreverdi på essay.

For kvar måling, unntatt målinga av verdien av leksikalsk tettleik, er informantane rangert.

Medeltalet for dei tre rangeringane er grunnlaget for å plassere informantane i Ms gruppe. Figur 3 (side 61) viser skåreverdiane framstilt grafisk i høve til gjennomsnittet for kvar av dei tre målingane og for kvar informant. Dei to gruppene, gruppe Msa, det lågaste nivået, og gruppe Msb, det høgste nivået, skil seg ganske klart frå kvarandre.

Gruppe Msa ligg stort sett under gjennomsnittet på alle målingane. Gruppe Msb ligg stort sett over gjennomsnittet på alle målingane. Den informanten det kan vere noko problematisk å plassere, er informant K. Alle skåreverdiane til informant K ligg ganske nær gjennomsnittet, men sidan både verdien av leksikalsk variasjon og ordmengd ligg under gjennomsnittet, plasserer eg førebels informanten i gruppe Msa. Skåreverdien på diktaten får så avgjere om informanten er korrekt plassert. Informant P har ein skåreverdi som ligg langt over gjennomsnittet, men sidan denne verdien gjeld talet på ord i teksten, og sidan verdien på dei to andre målingane ligg godt under gjennomsnittet, vert informant P plassert i Msa.

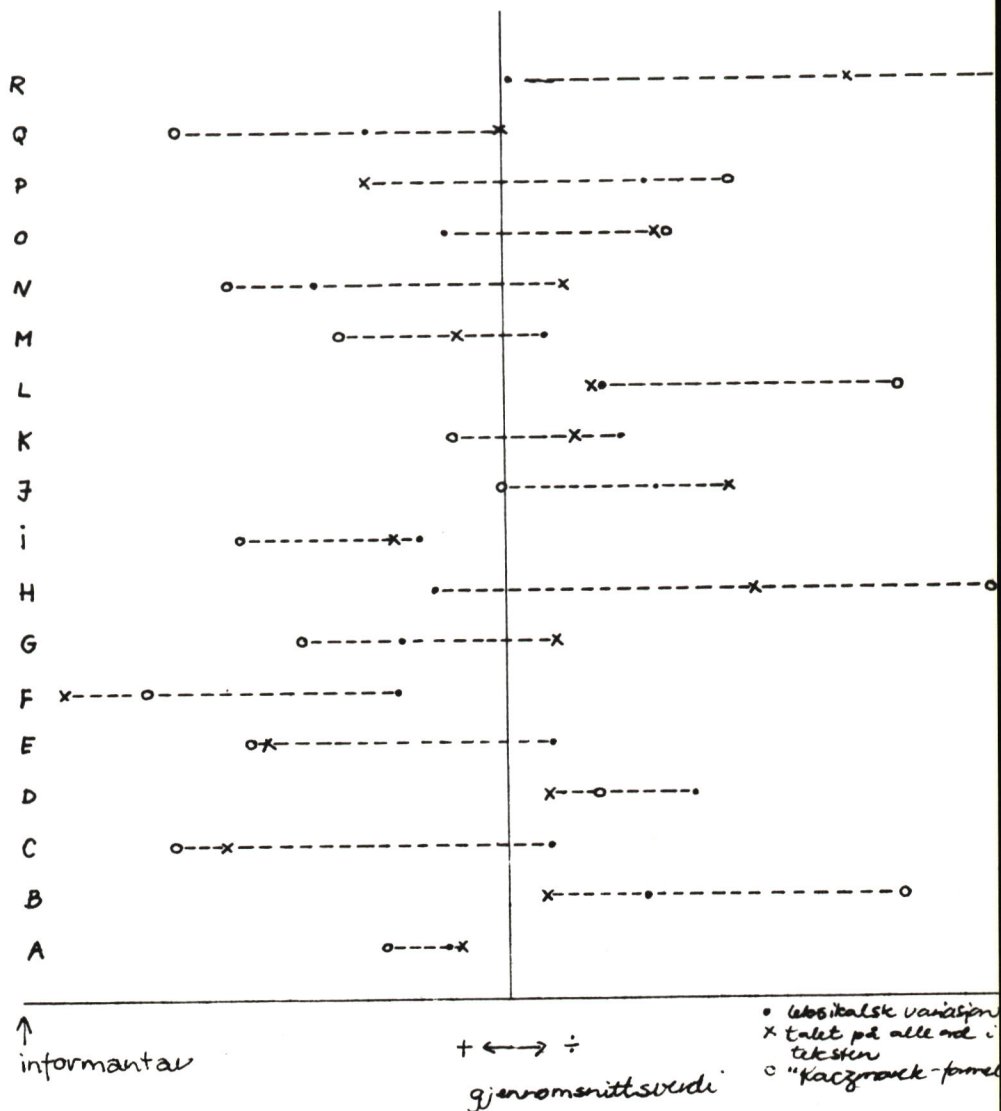
Inndelinga i grupper etter skåreverdier på essay i høve til gjennomsnitt vert:

Gruppe Msa: B, D, H, J, K, L, O, P og R.

Gruppe Msb: A, C, E, F, G, I, M, N og Q.⁵

(sjå vedlegg 8)

Figur 3: Plassering av kvar informant i høve til gjennomsnittsverdien av leksikalske variasjon, "Kaczmarek-formelen" og talet på alle ord i teksten.



2.4.2.7. DIKTAT SKÅRE OG ENDELEG PLASSERING AV INFORMANTANE I GRUPPER.

Resultatet av utrekninga av skåreverdi på diktaten (sjå figur 4, side 63), viser ei klar todeling av informantane. Denne fell saman med den delinga som tidlegare er gjort på grunnlag av dei tre skåreverdiene som vart målt på essaya.

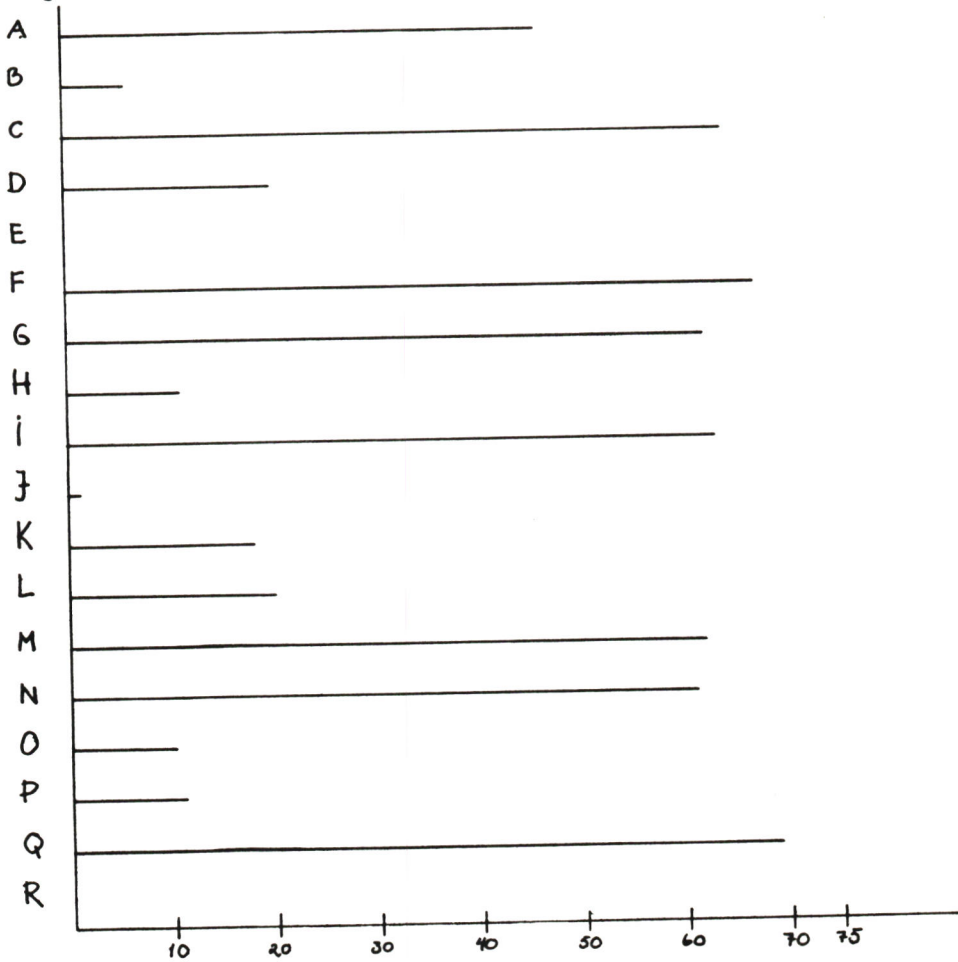
Ein informant, E, skil seg likevel ut. Denne informanten har ikkje gjeve skriftleg respons på diktaten i det heile. Likevel vil eg halde fast ved plasseringa av informant E i gruppe Msb. Grunngevinga for dette er at essayet tyder på at informanten skulle vere i stand til å skrive ned diktaten. Han er rangert som nr. 6 etter målingane på essayet. Grunnen til at han ikkje har gjeve skriftleg respons i det heile, er truleg redsle for å gje frå seg noko som han ikkje syntest var bra nok. Klasselæraren hans stør denne forklaringa.

Informant R har heller ikkje gjennomført diktaten. Læraren meinte at eleven ikkje burde gjennomføre diktaten fordi den var for vanskeleg for eleven.

2.4.2.8. KORRELASJON MELLOM LEKSIKALSK TETTLEIK OG DEI ANDRE MÅLINGANE.

Ved måling av den leksikalske tettleiken fekk informantane K, H, O, L, M, B, R, D og P verdiar som var høgre enn nokon i den norske kontrollgruppa. Etter at inndelinga i Msa og Msb er gjort utan å ta omsyn til leksikalsk tettleik, viser det seg at alle informantane som hadde høgre tettleik enn nokon i den norske kontrollgruppa, unntatt informant M, er plasserte i Msa. Eg kan difor slå fast at i materialet mitt viser det seg ein sterk tendens til at høg leksikalsk tettleik i den type tekst eg granskar, ikkje indikerer eit mellomspråk som ligg nært opp til det språket ein innfødd språkbrukar nyttar.

Figur 4 : Diktat-skär



↑
informantar

→ Poängskala för diktat.

Eg vil dessutan vise til resultat frå Frøili og Heid si gransking av leksikalsk tettleik. Dei har informantar frå Storbritannia, USA, Pakistan, Tyrkia, Polen, Vietnam og Noreg. Materialet er eksamenssvar i form av essay, frå eksamen på trinn to og tre i norsk for utanlandske studentar ved Universitetet i Oslo. Resultata viser at vietnamesarane skil seg ut som gruppe ved at 7 av 8 informantar har negativ differanse i verdiane av leksikalsk tettleik. Det inneber at tettleiken har lågare verdi på eksamenssvara på trinn tre enn på eksamenssvara på trinn to. Det er derimot positiv verdi på differansen av leksikalsk variasjon. (Frøili og Heid, s.76)

Ein bør vel tru at dei vietnamesiske studentane som er informantar i granskinga til Frøili og Heid, har framgang i norsk frå trinn to til trinn tre. I så fall viser granskinga at framgang i norsk på det nivået studentane er på, går parallelt med synkande verdi på leksikalsk tettleik.

Eg tolkar difor resultatet i denne granskinga som støtte til mine eigne konklusjonar ovanfor, at dei som har høgst verdi på leksikalsk tettleik tilhøyrrer den gruppa som er på det lågaste mellomspråksnivået.

KAPITTEL 3:

KONTRASTIVANALYSE NORSK-VIETNAMEISISK.

I analysen av det aktuelle mellomspråket kan eg relatere dataa mine til to språk, norsk og vietnamesisk, morsmålet og målspråket til informantane. Og som det tidlegare har vorte gjort greie for, ein kan vente interferens frå morsmålet til mellomspråket.

Eg vil her analysere verbala i mellomspråket, og har valt verbalet som analyseemne ut frå den store ulikskapen mellom verbal i norsk og det tilsvarande i vietnamesisk. Eg ventar difor at det er problematisk for informantane å tileigne seg det norske verbalsystemet, og at eg difor kan finne interferensfeil i mellomspråket. Lærebøkene som elevane nyttar, tek ikkje utgangspunkt i at det er vietnamesiske elevar som skal lære norsk, og dei fleste lærarar som underviser vietnamesarar i norsk, har liten eller ingen kjennskap til det vietnamesiske språket.

Difor vert det gjerne slik at elevane med sitt eige språksystem som referansegrunnlag, stiller hypotesar om det norske systemet. Det er difor sannsynleg at elevane freistar å finne direkte korrespondansar mellom språka, t.d. at dei freistar finne ein motsvarande struktur eller ord til ein struktur eller eit ord i vietnamesisk.

Våren 1983 leverte Halvard Gomo ei semesteroppgåve ved Pedagogisk Seminar i Bergen. I denne oppgåve tok han føre seg problem som vietnamesarar har når dei skal lære det norske verbet vere. Denne oppgåva illustrerer kva problem som kan oppstå fordi det ikkje er eit ein-til-ein-tilhøve mellom norsk og vietnamesisk. Det finst t.d. ikkje noko ord i vietnamesisk som tilsvarer vere.

Når ein norsk lærar skal illustrere bruken av vere, kan det gjerast ved at han seier "jeg er lærer". Læraren legg gjerne ekstra trykk på er, samstundes som han peikar på seg sjølv for å gjere klårt kven han har i tankane. Naturlegvis gjer han dette for å få elevane til å forstå kva verbet vere "tyder".

Når ein lærar gjer ei slik øving, er han neppe klar over at verbet vere kan omsetjast med minst sju ulike ord på vietnamesisk, og det treng ikkje å bli omsett med noko i det heile. Dette siste kjem eg tilbake til. Halvard Gomo kjem med dei følgjande døma:

	"er" omsett til vietnamesisk:	Eigentleg tyding:
--	----------------------------------	----------------------

- | | | |
|------------------------|------|-------------|
| 1) Jeg er glad. | thì | så |
| 2) Jeg er nordmann. | là | å være lik |
| 3) Jeg er her. | ở | befinne seg |
| 4) Jeg er 30 år. | được | oppnå |
| 5) Jeg er lærer. | làm | gjøre |
| 6) Jeg er en gris. | như | (være) som |
| 7) Jeg er forfremmet. | được | oppnå |
| 8) Jeg er avskjediget. | bi | lide |

(alle døme, omsettingar og "eigentliche tydingar" er sitert frå Gomo 1983, s.2) ⁶

Men verbet vere er ikkje det einaste døme på at det ikkje er noko ein-til-ein-tilhøve mellom norsk og vietnamesisk. Eg vil framover gjere greie for fleire liknande ulikskapar mellom norsk og vietnamesisk.

Valet av analysefelt, verbalet, er kontrastivt basert. Den følgjande utgreiinga om kontrasten mellom norsk og vietnamesisk tener også som ei grunngjeving for dette valet.

Sjølv om eg skal analysere verbalet i mellomspråket, kjem eg ikkje til å gje noko fullstendig utgreiing om verbalet i norsk, og heller ikkje om det som svarar til verbalet i vietnamesisk. Dette er ikkje mogleg innafor rammene for arbeidet mitt her. Dessutan er det heller ikkje nødvendig for å gjennomføre analysen min.

3.1. VIETNAMESISK EIT ISOLERANDE SPRÅK, NORSK EIT ANALYTISK.

Språk kan typologiserast etter visse særtrekk. Dei kan mellom anna ordnast etter kor mykje morfologi dei har. Ei typologisering av språk på grunnlag av morfologi, skjer ved at språka vert plasserte på ein skala der dei reint isolerande språka er det eine ytterpunktet. Isolerande språk er "språk som ikkje har bøyingsformer eller avleiingar" (Hovdhaugen 1978, s. 177). Det andre ytterpunktet er dei polysyntetiske språka. Polysyntetiske språk er "språk der ordformene gjerne inneheld ei mengd bøyings- og avleiingsmorfar og kan svare til lange setningar i andre språk" (Hovdhaugen 1978, s. 180).

Vietnamesisk vert rekna som eit relativt reint isolerande språk 7 i følge t.d. Hovdhaugen (1978, s. 155), medan norsk vert rekna som eit svakt syntetisk språk, gjerne kalla analytisk (sjå t.d. Hovdhaugen s.s.). Når norsk berre vert rekna som eit svakt syntetisk eller analytisk språk, er det fordi det er mange språk i verda som har mykje meir bøyning og avleiing enn norsk.

Denne ulikskapen i morfologi mellom norsk og vietnamesisk, må ein rekne med skaper problem for vietnamesarar som lærer norsk. Ulikskapen får i høgste grad følgjer for verbalkonstruksjonane, men gjeld andre delar av språket òg. Som kjent må norske verb bøyast. Bøying av verb er ein del av morfologien. No har ikkje morfologi berre med bøying å gjere, men med ordformer i det store og heile (sjå t.d. Matthews 1979, s.3)

3.2. PRESENTASJON AV NOKRE SENTRALE TERMAR.

For den vidare analysen er det nødvendig å presentere nokre av dei viktigaste morfologiske termene eg vil nytte.

Omgrepet morfem vil eg definere slik det vanlegvis har blitt definert m.a. av Næs:

"Morfemene er de minste betydningsbærende elementer i språket. I denne definisjonen lar vi betydning omfatte funksjon" (Næs 1972, s. 158).

Her vert det peika på at morfemet også omfattar funksjon. Dette fører meg over i den neste klargjeringa. Morfem kan delast inn på ulike måtar. Ein kan m.a. dele inn i leksikalske- og grammatiske morfem (sjå t.d. Hovdhaugen 1978, s.52, Borgstrøm 1975, s.61 eller Trampe/Viberg 1972, s. 95)

"Dei leksikalske morfema er oftast eigne oppslagsord i leksikon og har normalt ei klar tyding..." (Hovdhaugen 1978, s. 52).

Leksikalske morfem som har interesse i denne oppgåva er adjektiv og verb.

Dei grammatiske morfema derimot har ein grammatisk funksjon eller tyding. Hjelpesverbet bli er eit grammatisk morfem som har funksjonen å danne passiv når det vert stilt framfor eit hovudverb i perfektum partisipp. Tempusmorfem, t.d. preteritums morfemet har innhaldet eller tydinga fortid.

Verbforma går kan segmenterast i eit leksikalsk morfem gå som har ei klar tyding, og eit grammatisk morfem -r, presensmorfemet som har det grammatiske innhaldet notid.

I den vidare omtalen av morfem må ein òg kome inn på definisjonar av ord, fordi morfologi dreier seg om ordformer. Same kva vi omtalar eller definerer først, morfem eller ord, er føresetnaden ein viss kjennskap til det andre omgrepet.

"Eit ord er eit morfem eller ein morfemkombinasjon som kan stå isolert (skild ut ved pause før og etter seg i ei ytring) og som normalt berre har eitt primærtrykk" (Hovdhaugen 1978, s.52)

Denne definisjonen av ord kan brukast både om norske og vietnamesiske ord.

Definisjonen av ord fører meg vidare i inndelinga av morfem i frie og bundne morfem.

"Dei frie morfema er dei som kan vere ord, dvs. som kan stå aleine og ikkje treng stå saman med eitt eller fleire andre morfem i ei ytring. Dei bundne morfema derimot kan aldri vere egne ord, men står alltid saman med eitt eller fleire andre morfem." (Hovdhaugen 1978, s. 52)

Denne inndelinga av morfem er nødvendig for å klarleggje ein viktig ulikskap mellom norsk og vietnamesisk. I vietnamesisk er det slik at dei fleste ord utgjer eitt morfem, følgjeleg må det vere eit fritt morfem t.d.:

Tôi đã đi. (Eg reiste.)

đã er eit fritt grammatisk morfem som har innhaldet å markere fortid i høve til ei basistid.

đi er eit fritt leksikalsk morfem som i setninga ovanfor har det same tydingsinnhaldet som det norske verbet reise.

I norsk derimot vert både det grammatiske innhaldet fortid og det leksikalske tydingsinnhaldet uttrykt i eit og same ord. Det leksikalske morfemet er eit fritt morfem, reise, det kan stå åleine. Men det grammatiske morfemet, preteritumsmorfemet -te, kan ikkje stå åleine og er dermed eit bunde morfem.

3.2.1. MORFOLOGISKE TERMAR SOM GRUNNLAG FOR SAMANLIKNING MELLOM NORSK OG VIETNAMESISK.

Når ein skal samanlikne to språk, må ein nytte lingvistiske termar som er høvelege for begge språka. Dei termane som er presenterte ovanfor, høver best til å skildre språk som kan segmentere ytringar eller setningar i morfem som har eitt innhald, med andre ord, morfem som ein ikkje kan kalle samlemorfem slik som t.d. gjekk. Dette ordet har både det leksikalske innhaldet gå og det grammatiske innhaldet fortid. Eit døme som dette viser at i norsk er det ikkje alltid mogleg å segmentere i morfem. Likevel har dei termane eg vil nytte, lenge vore brukt også til skildring av norsk. Eg vel å bruke desse termane fordi dei høver svært godt til å skildre veitnamesisk, fordi dei fleste ord i vietnamesisk er eitt morfem, anten eit grammatisk eller eit leksikalsk.

3.3. VIETNAMESISK HAR IKKJE DEN GRAMMATISKE KATEGORIEN TEMPUS.

Norske verb må bøyast. Bøying er eit ukjent fenomen for dei vietnamesarar som berre kjenner vietnamesisk. M.a. må norske verb bøyast for å uttrykkje den grammatiske kategorien tempus. Når vi då i tillegg veit at vietnamesisk ikkje har denne grammatiske kategorien, kan vi kanskje få ei aning om kva problem ein vietnamesar vert stillt overfor i møte med det norske språket.

Tempuskategorien har å gjere med tidsrelasjonar for så vidt som desse vert uttrykte ved systematiske grammatiske kontrastar (Lyons 1977, s. 304). I norsk må ei setning ha eit verbal som inneheld anten eit uttrykk for preterium eller presens. Preteritum vert gjerne kalla den markerte forma, mens presens er umarkert fordi den kan brukast til kva for helst deiktisk tid (sjå t.d. Dyvik 1980, s. 54 eller Lyons 1977, s. 306). Vietnamesisk derimot, treng ikkje å ha grammatisk uttrykk for tidsrelasjonar i det heile. Likevel er det ikkje slik at vietnamesisk ikkje kan uttrykkje tidsrelasjonar. For å kunne gjere denne ulikskapen mellom norsk og vietnamesisk klarare, kan eg som utgangspunkt seie at vietnamesisk "organiserer" den verkelege verda på ein annan måte enn norsk gjer det, eller som Dyvik seier det:

"Det er en selvfølgelighet at det går an å snakke om den samme form for virkelighet i ulike språk. Fra dette felles denotatum er det mulig [for lingvisten] å abstrahere visse egenskaper ved hjelp av et arbitrært begrepsapparat; men disse egenskapene har ikke status som determinanter av språklig innhold medmindre de er grammatikalisert eller leksikalisert, dvs. medmindre de får isolerbart uttrykk."
(Dyvik 1980, s. 51)

Ein kan altså seie at norsk har abstrahert ein "eigenskap" som er motsetninga mellom fortid og ikkje fortid, og den er grammatikalisert, i og med at den har fått språkleg uttrykk. I vietnamesisk har ikkje denne eigenskapen språkleg uttrykk.

For vietnamesarar som skal lære norsk, får dette som følgje at det ikkje er nok å lære seg dei ulike bøyingsformene av verb, dei må òg lære seg ein ny måte å "organisere den verkelege verda på" før dei kan bruke bøyingsformene som verbet har, på ein korrekt måte. Når dette er sagt, vil eg òg vise at vietnamesisk språk kan gje uttrykk for tidsrelasjonar.

3.3.1. VIETNAMESISK HAR SPRÅKLEGE UTTRYKK FOR TIDSRELASJONAR.

Først vil eg likevel vise at ei setning eller ytring i vietnamesisk ikkje har obligatorisk markering av tidsrelasjonar. Dersom vi omset følgjande isolerte setning frå vietnamesisk til norsk, kan den i alle høve tolkast på to måtar:

"Tôì ðì." (eg gå/reise)

Denne setningen kan omsetjast til norsk med anten: "Eg går/reiser." eller: "Eg gjekk/reiste." Det som avgjer tolkinga er konteksten.

"Without specific indications to the contrary a sentence refers to the basic time of the context -- that is, the time which has been made clear in the context up to that point."
(Thompson 1965, s. 209)

Basistida er altså den tida som det er gjort klart for tidlegare i konteksten. Klargjeringa treng ikkje å skje ved hjelp av språket i det heile, den ikkje-lingvistiske konteksten kan vere tilstrekkeleg opplyssande. Også språkleg kan basistida verte

uttrykt, t.d. ved eit tidsledd. Dersom ein tidlegare i konteksten gjer det klart at ein snakkar om noko som hende i går eller for eit par år sidan, treng ein ikkje markere dette i kvar setning.

3.3.2. TIDSLEDD.

Tidsrelasjonar kan uttrykkjast ved tidsledd på følgjande måte (tidsledda er understreka):

"Tôi về hôm qua." (Eg kom tilbake i går.)
(eg) (kome tilbake) (i går)

"Tôi về ngày mai." (Eg kjem tilbake i morgon.)
(eg) (kome tilbake)(i morgon)

Ved ei samanlikning av dei vietnamesiske og norske setningane i døma ovanfor, kan ein seie at dei norske setningane inneheld redundante opplysningar, dvs. at det er fleire opplysningar enn nødvendig for å oppfatte tidsrelasjonane. Så lenge dei norske setningane inneheld eit tidsledd, er det eigentleg ikkje nødvendig med tempusmarkering på verbet for å forstå innhaldet i setningane. Men for at setningane skal verte grammatisk korrekte, må verbet også ha tempusmorfem knytt til seg. Grunnen til at eg peikar på dette tilhøvet, er at det i mange mellomspråk eller forenkla språkssystem har blitt observert at nettopp slike grammatisk redundante drag har lett for bli utelatne (Hyltenstam 1979, s. 90)

3.3.3. ORDSTILLING.

Det ligg òg ein tendens i ordstillinga til at tidsledd som står finalt i ei setning markerer fortid, og at tidsledd som står initialt markerer notid dersom det kan vere tvetydig til dømes (tidsledda er understreka):

"Tô^hi v^è hôm nay." (Eg kom tilbake i dag)
(eg) (kome tilbake) (idag)

"Hôm nay tô^hi v^è." (Eg kjem tilbake i dag)
(i dag) (eg) (kome tilbake)

3.3.4. TIDSMARKØRAR.

Vietnamesisk har to tidsmarkørar, đã og sẽ. Disse er frie, grammatiske morfem som har innhaldet fortid og framtid i høve til basistida.

"The tense markers announce or emphasize a situation obtaining at a time different from this basic time."
(Thompson 1965, s. 209)

Dette kan altså karakteriserast som uttrykk for relativ tid. Dvs. at det ikkje nødvendigvis er fortid i høve til yrtingsaugneblinken som vert uttrykt ved bruk av đã, men det er fortid i høve til basistida. Basistida kan som sagt tidlegare, vere fortid som t.d. i dette dømet:

"Tô^hi đã v^è hôm qua." (Eg var komen tilbake i går.)
(eg) (fortid)(kome (i går)
tilbake)

Basistida kan òg vere ytringsaugneblinken som dette dømet viser:

"Tôi sẽ đi." ("Eg skal reise" eller "Eg reiser" (i morgon))

3.4. DISTINKSJONEN FINITT/INFINITT I NORSK.

Dette er også ein distinksjon som ikkje finst i det vietnamesiske språket, og som følgjeleg må lærast. Dei finitte verbformene i norsk er dei som åleine kan utgjere verbalet i setninga, altså dei som inneheld grammatisk markering av tempus. Eg vil skilje mellom enkle og samansette verbformer. Presens og preteritum er dei to enkle verbformene som åleine kan utgjere verbalet i setninga. Perfektum, futurum og pluskvamperfektum er døme på samansette verbformer som kan utgjere verbalet i ei setning. Infinitiv og perfektum partisipp er infinitte former som ikkje åleine kan utgjere verbalet, dei må vere ein del av ei samansett verbform. Infinitiv og perfektum partisipp kan dessutan ha nominal funksjon i ei setning.

3.5. VERB OG ADJEKTIV -- TO ORDKLASSER I NORSK, EI ORDKLASSE I VIETNAMESISK.

At verb og adjektiv er to ordklasser i norsk, men berre ei ordklasse i vietnamesisk, kan òg føre til problem for innlæringa av norsk.

Ein viktig skilnad mellom verb og adjektiv i norsk er at verb kan danne verbal åleine i ei setning. Adjektiv kan ikkje danne verbal åleine. Eit adjektiv må stå saman med eit kopula for å danne verbal. Dette har samband med den obligatoriske tempusmarkeringa i norsk, og kopula har som funksjon å vere berar av tempus.

Som eg tidlegare har gjort greie for, har ikkje vietnamesisk obligatorisk tempusmarkering, difor er heller ikkje kopula nødvendig i vietnamesisk, og det er følgjeleg heller ikkje nødvendig å dele verb og adjektiv i to ordklasser. Dette fører til at ein på vietnamesisk kan ha følgjande setningskonstruksjon:

"Tôi mệt." (Eg er trøtt.)
(eg) (trøtt)

"Tôi đi." (Eg går.)
(eg) (gå)

Thompson skil rett nok mellom to typar verb i vietnamesisk, dei såkalla "momentary action verbs" og "extended state verbs". Desse verbklassene tilsvare stort sett ordklassene verb og adjektiv i norsk. Likevel er det ikkje eit fullstendig ein-til-ein-tilhøve. Og Thompson slår fast at det ikkje synest å eksistere eit formelt grunnlag for inndelinga av verba i vietnamesisk i to klasser.

"There seems to be no formal way to distinguish momentary action verbs from extended state verbs. In general, the latter include those forms which appear after the preverb rất "very", but in the long run this appears to be an inadequate criterion for separating them from other verbs." (Thompson 1965, s. 219)

Thompson deler verba inn på følgjande måte:

"1. Momentary action verbs referring to specific actions which take a more or less definable amount of time: đi go, làm do, make, ăn eat

2. Extended state verbs referring to states of affairs, attitudes, feelings, wishes, mental processes, etc., which extend over an indefinite period of time: khó be difficult, tốt be good, attractive, biết know, hiểu understand...." (Thompson 1965, s. 218)

Som det går fram av desse døma, tilsvarar ikkje alle "extended state verbs" adjektiv i norsk, t.d. biết og hiếu, som i same følgd tyder vite og forstå.

3.6. VIETNAMESISK HAR IKKJE DEN GRAMMATISKE KATEGORIEN DIATESE (AKTIV/PASSIV).

Passiv har som funksjon at dei obligatoriske rollene verbalet deler ut i aktiv, vert redusert med ei. Agens, den som utfører verbalhandlinga, må stå i ei aktiv setning i norsk dersom setninga skal vere grammatisk. I passiv kan agens utelatast, eller gå inn som ein del av eit preposisjonsledd. Passiv vert dessutan markert grammatisk ved at verbalet vert realisert på ein annan måte i aktiv enn i passiv (sjå t.d. Hovdhaugen 1978, s. 93)

I norsk vert passiv danna anten ved passivmorfemet -s, eller ved hjelpeverbet bli framfor perfektum partisipp av hovudverbet.

Som vi skal sjå er det inga formell markering av kva semantiske roller eit verb i vietnamesisk utdeler. Dette kan eg vise ved eit døme med to vietnamesiske setningar som må omsettast til eit aktiv/passiv-setningspar. Dømet er henta frå Dyvik:

1. Thuốc A chế năm 1973.
* drug A invent year 1973.
"Drug A was invented in 1973"

2. X chế thuốc A năm 1973.
* X invent drug A year 1973
"X invented drug A in 1973"
(Dyvik 1982, s. 50)

Verbalet i begge setningane vert realisert likt. Det er inga formell markering av at "subjektet" ⁸ har ulike semantiske roller i dei to setningane. I følgje det eg tidlegare sagt om aktiv/passiv er ikkje krava til diatese oppfylt i vietnamesisk.

Thompson meiner heller ikkje at vietnamesisk har diatese (sjå Thompson 1965, s. 226) Men vietnamesisk har ein grammatisk konstruksjon som han kallar "logical passiv", logisk passiv (Thompson 1965 s.s.). Det er tre verb som kan gå inn i ein slik konstruksjon:

"There are three common momentary action verbs of very generalized meaning which most frequently appear with a descriptive complement, often itself a clause." (Thompson, 1965, s. 228)

Desse tre verba er bi, đủ og đo, og kan omsetjast (med eigne omsetjingar frå Thompson):

bi, lide, eller bli ufordelaktig påverka av ei handling eller tilstand.

đủ, få, oppná eller bli fordelaktig påverka av ei handling eller ein tilstand.

đo, på grunn av, avhengig av.

Konstruksjonar der eit av desse verba er hovudverb, kan minne om engelske passivkonstruksjonar seier Thompson (og norske), og har blitt omtala som slike i tradisjonelle grammatikkar (sjå Thompson 1965, s. 229). Dette er døme på det Dyvik kallar "translatørgrammatikk", dvs. at ein nyttar dei grammatiske kategoriane i eitt språk til å skildre eit anna språk der dei er

irrelevante. M.a. viser Dyvik (1982) til Phong, ein vietnamesisk grammatikar. Phong ser på desse konstruksjonane som passivkonstruksjonar, og dei tre ovanfor nemnde verba, bị, đƯỢC og đO, omtalar han som hjelpeverb.

Når Phong kallar passiv for ein separat grammatisk kategori i vietnamesisk, er eit hovudargument at det er mogleg å konstruere setningspar som korresponderer med omsette aktiv/passiv setningspar i fransk (og norsk).

1. "Bào giết giặc." (Bào drep fiendane.)
Bào (drepe) (fiende)
2. "Giặc bị Bào giết." (Fiendane blir drepne av Bào)
(fiende) (lide) Bào (drepe)

(Dyvik 1982, s. 49)

Som vist kan altså setningane omsetjast til eit aktivt/passivt setningspar. Men det betyr ikkje nødvendigvis at vietnamesisk har passiv som ein grammatisk kategori. Thompson (1965, s.229) og Dyvik (1982, s. 54) ser ikkje på bị (eller đƯỢC og đO) som hjelpeverb som inneheld passiv, men som hovudverb med leksikalsk innhald, og m.a. difor er heller ikkje dette prov for at vietnamesisk har "passiv" som grammatisk kategori.

Grammatikarar, som t.d. Phong, viser altså til at to ulike vietnamesiske setningar kan omsetjast til eit aktivt/passivt setningspar i fransk, og nyttar dette som eit hovudargument for at passiv eksisterer som grammatisk kategori i vietnamesisk. Ein skulle tru at når vietnamesarar lærer norsk, så freistar dei å finne direkte korrespondansar mellom språka, og det er ikkje utruleg at dei nyttar same tankegangen som Phong i argumentet ovanfor.

For at ein vietnamesar skal kunne bruke passivsetningar i norsk, krev det for det første at han tileignar seg ein ny grammatisk kategori, nemleg passiv. For det andre må han lære seg korleis denne kategorien vert uttrykt. Kategorien kan uttrykkjast ved hjelp av hjelpeverbet bi som er eit grammatisk morfem med innhaldet: funksjonen å danne passiv. Hjelpeverbet må følgjast av eit hovudverb i perfektum partisipp. Han må òg lære å skilje mellom dei hovudverba som kan stå i passiv og dei som ikkje kan det. Det viktigaste skiljet er då skiljet mellom transitive og intransitive verb. Dette skiljet finst heller ikkje i vietnamesisk.

"It is important to note that the familiar dichotomy of English verbs between those which "take objects" and those which do not is absent in Vietnamese." (Thompson 1965, s. 220)

Sjølv om det viktigaste kriteriet for om eit verb kan stå i passiv er at det er transitivt, kan òg ein del intransitive verb stå i passiv. Men det er knytt restriksjonar til kva for intransitive verb som kan dette,

"... verbet må kunne ha en agens som subjekt i aktiv, og det må være durativt." (Hovdhaugen 1977, s. 24)

Dei ulikskapane mellom norsk og vietnamesisk som er skildra i dette kapitlet tenar implisitt som ei grunngeving for val av analyseemne, nemleg verbal.

KAPITTEL 4:

ANALYSE AV A-MATERIALET.

Ei kvar norsk setning må ha eit verbal. Verbalet er kjernen i predikatet. Det er det einaste ledd som kan danne predikat åleine (Bjørvand, Hovdhaugen og Simonsen 1982, s. 152). Verbalet i norsk må innehalde ei finitt form av verbet. Presens- eller preteritumsforma som er dei finite formene av verbet, kan såleis åleine utgjere eit verbal. Eit hjelpeverb i presens eller preteritum kan saman med ei infinitt form av verbet, infinitiv eller perfektum partisipp, danne eit samansett verbal som t.d. skal sove. Grunngevinga for å granske verbalet er kontrastivt basert. Dette er det gjort greie for i kapittel 3.

I første del av analysen vil eg gjere greie for kva verbformer som er nytta som verbal.

4.1. FREKVENSANALYSE AV VERBFORMER NYTTA SOM VERBAL.

Kommentar til den grafiske framstillinga.

Figur 5 er ei grafisk framstilling av frekvensen av verbformer som utgjer verbala i materialet. Frekvensen av verbformer er rekna ut for gruppene Msa og Msb kvar for seg. Sidan det er så mange fleire verbal i Msb-materialet enn i Msa-materialet, i same følgd 266 og 210, har eg valt å ikkje nytte fordelinga gjeven ved absolutte tal, men frekvensfordelinga. Dette er gjort for å gjere samanlikninga enklare.

Samansette former som vil skje, må kjøre, kan bremse er ikkje rekna med i verbforma presens. Dette er verbformer som også gjev uttrykk for modalitet, og dersom eg skulle gjere ei grundig inndeling i ulike typar samansette former ville det føre til at eg måtte gjere mykje arbeid som ikkje har relevans for analysen. Eg skal ikkje granske dei samansette formene, med unntak av passivkonstruksjonar. Eg ser det difor som mest fruktbart å plassere alle korrekt samansette former i kolonnen korrekt samansette former, dei samansette formene som ikkje er grammatiske i følgje norsk norm, er plasserte i kolonnen ukorrekt samansette former. Døme på slike ukorrekt samansette former er "fatt har", "bli fryser", "ble skjedde".

Under verbforma merka med 2, er dei verbala plasserte som eg ikkje har noko grunnlag for å plassere under dei andre verbformene. Dei verbal som er plasserte her, er dei følgjande:

1. drag "Tore og hans familie var drag på biltur. De drag nesten hver søndag." (C) Drag er ei form av dra.
2. skreke "Plutselig hørte de noen som skreke". (G) Skreke er ei form av skrike.
3. motta "... lege komme og ta en bil kjøre til sykehuset beby er snill Han er 2 år beby motta legevakt ..." (P) Motta er truleg ei samansetjing av må og til.
4. sien "... men om vinter vei er glatt og man skjære fort da så ha en Bil foren han da sien det Bang ..." (O) Sien er ei form av si.
5. flø "... men oppi den Bil har et barn lige og sove da flø ut av vindur oppi SNØ." (O) Flø er ei form av fly.

6. fate "De lette og lette da fate de Barne Blør litt i hode. Sykbil skjøre til sykhús." (0) Fate er ei form av finne.

7. kallies "Han kjørte veldig fort, og bilen bak kallies."
Kallies er truleg ei form av kollidere. (H)

Konteksten gjer at eg kan tolke kva verb desse verbala er ei form av, men eg har ikkje noko grunnlag for å plassere dei under noka av dei andre verbformene. Dei vert difor plasserte under ?.

Ein del andre verbal er derimot plasserte under andre verbformer, trass i at dei ikkje er korrekte ifølgje norsk grammatikk. Anten er dette former som er uriktige på grunn av fonologisk interferens frå vietnamesisk, eller det er verb som er bøygde i analogi med andre verb, dvs. etter mønster for korleis andre verb vert bøygde. Det kan òg vere uriktige rettskriving, men feil som ikkje er så alvorlege at det reiser tvil om kva verbform informanten vil uttrykkje.

Den samansette verbforma fatt har er plassert under ukorrekt samansette former og ikkje under ?, "En mann fatt har ikke barn" (R). Konsonantsekvensen nt kan vere vanskeleg for vietnamesarar fordi vietnamesisk ikkje har konsonantsekvensar i det fonemiske inventaret sitt. Dermed kan verbforma fant bli oppfatta som fatt fordi ein konsonantsekvens kan lett oppfattast som eit konsonantfonem av vietnamesarar. Verbforma fant har er likevel ugrammatisk, men det er ei samansett verbform, og difor vert den plassert under ukorrekt samansette former.

Formene fine, like og fleire liknande former som skal ha dobbel konsonant, er plassert under infinitiv, sjølv om dei ikkje er korrekt stava (sjå døme 5 i det foregåande).

Problem med enkel eller dobbel konsonant kan ha bakgrunn i interferens frå vietnamesisk fordi vokallengde ikkje er tydingsskiljande i vietnamesisk. Rett nok er det eit unntak frå denne regelen, vokalen /a/. Men lengde vert markert i vokalen som a (lang) ă (kort). Ikkje berre lengda skil desse vokalane frå kvarandre, men også kvaliteten (Thompson 1965, s. 37). Problem med enkel eller dobbel konsonant kan jo også vere eit problem for norskfødde språkbrukarar.

Forma løpte er truleg bøygd i analogi med t.d. kjørte og hørte som òg finst i same teksten, og verbalforma er difor plassert under preteritum. "Da løpte de til der de hørte skriket." (G). Forma kjørt har eg hos ein informant bestemt som preteritumsform. T.d. skriv denne informanten:

"... en dag kjørt de på turen en mann han kjørt bil og hans kone satte av side, et barn legget bak." (A)

Det ser ut som denne informanten nyttar -t som preteritums morfem. Informanten har følgjande former i teksten: kjørt, legget, kommet, fant, falt, gråt, hoppet. Dei andre verbala i teksten er korrekte preteritumsformer av sterke verb eller verb som er uregelmessig bøygde: ble, satte, løp, gav og var. Her kan ein òg leggje merke til feil val av parverba ligge - legge, sitte - sette.

Prosentvis fordeling av verbformer
nyttå som verbal.

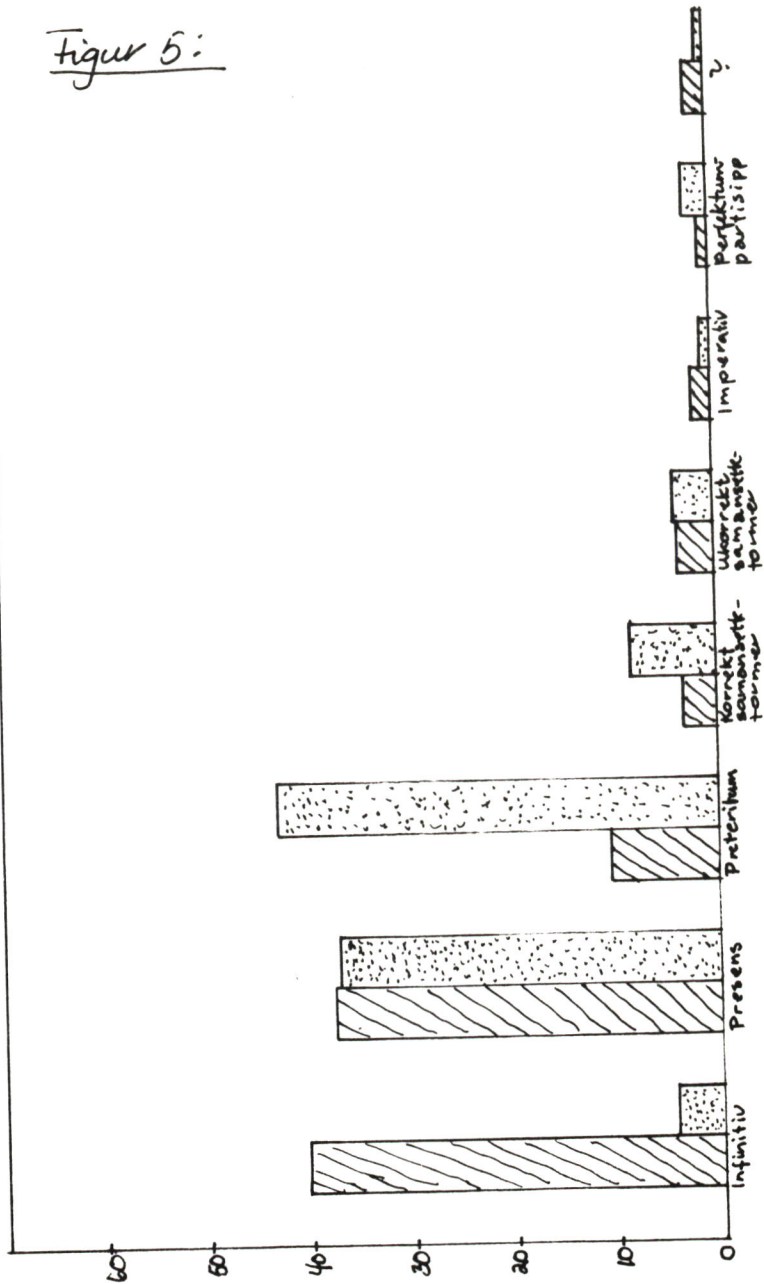
Figur 5:



Msb =



Msa =



4.1.1. GRUPPER ELLER INDIVID -- KVA FORTEL EI SLIK GRAFISK FRAMSTILLING?

Den grafiske framstillinga (s. 85) seier berre noko om frekvensen av ulike verbformer nytta som verbal innan dei to gruppene Msa og Msb. Framstillinga kan ikkje fortelje oss noko om den individuelle variasjonen hos dei einskilde informantane.

Sjølv om infinitiv er den mest frekvente verbforma nytta som verbal i gruppe Msa, er denne forma mest frekvent berre hos 5 av dei 9 informantane i gruppa. Ein informant har preteritum som den mest frekvente forma, medan dei tre siste informantane har presens som den mest frekvente forma.

Men trass i variasjonen innan gruppene, viser det seg heilt klart ulike tendensar i gruppene Msa og Msb. Eg finn det difor forsvarleg å bruke grupper av språkbrukarar og ikkje individuell språkbruk som utgangspunkt i analysen. I tolkinga av resultatet vil eg likevel ta omsyn til dei veikskapar ein slik analyse har.

4.2. RESULTAT AV FREKVENSANALYSEN.

Figur 5 viser kva verbformer som vert nytta som verbal i setningane. I Msa er den mest frekvente verbforma infinitiv, medan Msb har relativt liten del av infinitiv som verbal. Den mest frekvente verbforma nytta som verbal i Msb, er preteritum, i Msa derimot, har preteritumsforma låg frekvens. I begge gruppene har presens nest høgst frekvens. Dei samansette formene har relativ låg frekvens i begge gruppene, høgst i Msb.

4.3. TOLKING AV FREKVENSANALYSEN I Msa.

Infinitiv er den mest frekvente forma nytta som verbal. At infinitiv har så høg frekvens i Msa, med andre ord at infinitiv vert nytta som finitt form, er det eg finn mest interessant i denne delen av analysen.

I følgjande døme er infinitiv to gongar nytta som verbal:

"Jeg se på en mannm kjøre tur, de skal gå på tur ..." (B)

"... en mann, en kone og barn gå en lang tur, Voss, kjøre med bile ..." (L)

Som eg har gjort greie for tidlegare, utgjer eit vietnamesisk verb berre eitt ord, t.d. kan verbet đi omsetjast til norsk med gå, går, gjekk eller gått alt etter kva kontekst verbet står i. Distinksjonen mellom finitt og infinitt form av verbet finst difor heller ikkje, slik som det i norsk t.d. viser seg i følgjande setning:

1. "Eg gjekk for å kjøpe ein linjal."

I denne setninga er gjekk verbalet, verbforma er preteritum, ei finitt form. Å kjøpe er ein del av eit preposisjonsledd, og forma av verbet er infinitiv, altså ei infinitt form. Den funksjonen verbet har i ei norsk setning avgjer om verbet skal stå i finitt eller infinitt form.

Setning 1. ovanfor kan omsetjast til vietnamesisk på følgjande vis:

2. "Tôi đi mua, một cây thuốc."

đi kan her omsetjast med gjekk, mua som er det andre verbet i setninga, må omsetjast med å kjøpe.

For at ein med vietnamesisk morsmål skal kunne omsetje denne vietnamesiske setninga til norsk, må han altså kunne dei ulike verbformene. Han må vite kva som er finitte og kva som er infinitte former, dessutan må han vite kva funksjon eit verb har i setninga, om det fungerer som verbal eller som eit nominalledd.

Når ein skal forklare val av verbformer nytta som verbal i mellomspråket, må ein følgjeleg ta omsyn til at distinksjonen finitt/infinititt ikkje finst i vietnamesisk, ein må ta omsyn til at vietnamesisk ikkje har obligatorisk tidsmarkering i setningar og, ikkje minst, at vietnamesisk ikkje har verbøyning.

4.4. KVIFOR INFINITIV SOM VERBAL?

Ein kan forklare at vietnamesarar har problem med norske verbalkonstruksjonar ut frå skilnaden mellom dei to språka. Men kvifor infinitiv er den verbforma som er mest frekvent i Msa, kan vel neppe forklarast berre ved å vise at språka er ulike. Eg kan naturlegvis berre stille hypotesar til ei slik forklaring.

4.4.1. HAR FRAMANDSPRÅKSLÆRING NOKO SAMS MED MORSMÅLSTILEIGNING?

Linell viser til granskingar av korleis barn tileignar seg morsmålet. Desse granskingane har vist at infinitivsforma er den forma barn først nyttar som verbal. Seinare nyttar dei presensforma, så perfektum partisipp og deretter preteritumsforma (Linell 1981, s. 80).

At framandspråkslæringa skjer på same vis som, eller har noko sams med den første språktileigninga, er ein hypotese som framleis ikkje er avkrefta sjølv om det vert retta kritikk mot hypotesen (Corder 1977, s. 100-105). Dersom ein har som utgangspunkt at framandspråkslæringa har noko sams med morsmålstileigninga, kan ein kanskje forklare bruken av infinitiv som verbal som eit resultat av dette som måtte vere sams.

Det eg har nemnt ovanfor om verbformene, tek Linell opp i ei utgreiing om tilhøvet mellom kognitiv utvikling og språk-utvikling. Han viser m.a. til Piagets observasjonar som har vist korleis dei kognitive kategoriane i barns oppfatning av den verkelege verda, gradvis vert oppbygde. Med andre ord korleis barn reint intellektuelt organiserer den verkelege verda. Det har vist seg at i dei fleste tilfelle har barn tileigna seg desse kognitive kategoriane før dei får språklege uttrykk. Utviklinga av dei grammatiske kategoriane meiner Linell har ein direkte relasjon til dei kognitive kategoriane i og med at dei kan forklarast ut frå den grunnleggjande kognitive utviklinga. Prinsippa for korleis dei grammatiske kategoriane veks fram hos barn, er dei same for alle språk. Men i ein parentes seier han:

"... i den mån kategorierna förekommer i ^{de olika} språken." (Linell 1981, s. 78).

Nettopp dette er interessant når ein granskar språket til vietnamesarar som lærer norsk. Eg har vist (i kap. 3) at norsk har grammatiske kategoriar knytte til verbalet som vietnamesisk ikkje har. Grammatiske kategoriar er eit uttrykk for korleis ein "organiserer" den verkelege verda. Og vietnamesarar må difor lære ein ny måte å gjere dette på. Om ein så ser på eitt av hovudargumenta til dei som er mot hypotesen om at den første språktileigninga har noko sams med framandspråkslæringa, meiner eg at dette følgjande argumentet faktisk ikkje er haldbart. Corder referer dette argumentet:

"sproglæreren [underviser] ikke i sprog som sådan, men i ny manifestation af sprog. ... Set fra dette synspunkt forsøger sproglæreren at lære eleven en ny måde at gøre det som han allerede kan." (Corder 1977, s. 103-104)

Utan tvil inneheld dette argumentet eit viktig poeng. Eleven har allereie eit språk. Men det vert for enkelt å seie at språklæraren berre lærer eleven noko han allereie kan. Når grammatiske kategoriar er uttrykk for nye måtar å "organisere" den verkelege verda på, må vietnamesarar lære denne "organiseringa". Med andre ord må dei lære noko dei ikkje kan i utgangspunktet.

Sjølv om framandspråkslæring og tileigning av morsmål har noko sams, er det likevel klart at informantane mine lærer norsk under andre omstende enn dei morsmålstileigninga skjedde under. Det er òg heilt klart at informantane mine, som er tenåringar, reint intellektuelt står på eit heilt anna nivå enn det dei gjorde som små barn.

Men som Corder seier er det likevel ikkje noko grunnlag for å forkaste hypotesen om at tileigninga av morsmålet har noko sams med framandspråkslæring:

"--- det er betingelserne (eleven, læreren og de sproglige data) der er forskjellige. Heraf følger ikke nødvendigvis at indlæringsprocesserne er forskjellige." (Corder 1977, s. 104)

Eg meiner at ein må ta omsyn til denne hypotesen når ein skal forklare den aktuelle språkproduksjonen i dette mellomspråket. Likevel vil eg stille andre hypotesar som òg kan vere moglege forklaringsar på den språklege produksjonen eg har data på.

4.4.2. FORENKLINGSSTRATEGIAR.

4.4.2.1. LÆRINGSSTRATEGIAR.

Når elevar står overfor eit heilt nytt språk som dei skal lære, er det innlysande at oppgåva kan verke vanskeleg eller umogleg. Ein vanleg strategi som mange elevar nyttar i ein slik situasjon, er å forenkla systemet. Ulike pidgin-språk er døme på slike forenkla språkssystem. Pidgin-språk er språk som særleg kan oppstå i situasjonar der eit framandspråk skal lærast utan formell undervisning. Men det har òg vist seg at pidgin-system eller forenkla system, har oppstått sjølv om det har vorte gjeve undervisning i språket. Eit av kjenneteikna på slike språk er mangel på bøyingsmorfologi (Hyltenstam 1979, s. 89). Nettopp mangel på bøyingsmorfologi vil gjerne resultere i bruk av infinitivsform av verbet, kanskje òg ein meir hyppig bruk av sterke verb. Dei ulike formene av sterke verb vert gjerne lærte som ulike ord, ikkje som deler av bøyingsssystem (jmf. Gabrielsen 1983, s.10). Ein forenklingsstrategi kan altså vere ein læringsstrategi.

For i det heile å kunne tileigne seg språket slik at ein kan forstå eller bli forstått, ser gjerne eleven det som viktigare å lære fleire leksikalske ord enn å lære det grammatiske systemet. Eit anna trekk ved pidgin-språk er at språket manglar "funksjonsord", frie grammatiske morfem som artiklar, preposisjonar, visse pronomen, kopula og hjelpeverb (Hyltenstam, 1979, s.89). Dersom eg jamfører dette med den målinga eg har gjort av leksikalsk tettleik (i kap.3), kan denne målinga tolkast som eit uttrykk for at informantane i Msa har eit forenkla språk. Resultatet av målinga av den leksikalske tettleiken viser nemleg at dei fleste elevane i Msa har ein leksikalsk tettleik som har høgre verdi enn nokon i kontrollgruppa.

Ein måte å forklare den hyppige bruken av infinitiv som verbal, er altså at det er eit resultat av ein læringsstrategi som inneber at elevane forenkla det grammatiske systemet for å kunne lære noko av språket.

4.4.2.2. KOMMUNIKASJONSSTRATEGIAR.

Den hyppige bruken av infinitiv kan òg vere eit resultat av ein kommunikasjonsstrategi. Ein som lærer eit framandspråk, kan utan tvil kommunisere med ein innfødd språkbrukar sjølv om han berre nyttar infinitivsforma av verbet som verbal. Dersom ein utlending t.d. seier: "I går jeg gå på kino", så ville vel ingen innfødd språkbrukar vere i tvil om meiningsinnhaldet i ytringa.

Den grammatiske feilen i denne ytringa er at verbalet ikkje har tempusmorfem. Men i den lingvistiske konteksten der verbalet står, er tempusmorfemet redundant, dvs. at tempusmorfemet er overflødig for at ein skal forstå det innhaldet som språkbrukaren vil formidle. At redundante drag ved språket vert utelatne, er òg eit kjenneteikn på forenkla språksystem (Hyltenstam 1979, s.90). Tempusmorfem i dømet ovanfor er redundant fordi ytringa inneheld eit tidsledd som gjer tidsrelasjonane klare.

Når eg kallar dette ein kommunikasjonsstrategi, er det fordi ein på denne måten kan forenkla språket for å kunne kommunisere. Dersom ein skulle tenkje på kva bøyingsform av verbet som var det korrekte i dette dømet, kunne det føre til eit stotrande språk der meiningsinnhaldet ville gå tapt.

"Førutom at tenka på vad som ska sägas, måste talaren också tänka på hur detta ska uttryckas." (Hyltenstam 1981, s.22)

Når ein utlending nyttar slike ytringar, og får positiv respons på dei, kan det føre til at slike strukturar vert verande i mellomspråket. Dette peikar m.a. Vigil og Oller på:

"Thus, correct forms or any forms that elicit favorable feedback will tend to fossilize." (Vigil and Oller 1976, s. 285)

4.4.3. OVERFØRING FRA LÆREBØKER/UNDERVISNING.

Ein tredje hypotese eg vil stille for å forklare bruken av infinitiv som den mest frekvente forma nytta som verbal, er overføring frå undervisning og lærebøker.

Informantane mine har stort sett lært norsk gjennom språkundervisning i skulen. Dette kan lesast ut av spørjeskjemaa, der eit av spørsmåla er om eleven har omgang med norske venner utanom skuletida. På dette spørsmålet har 9 informantar svara nei, 5 informantar har svara ja, dei andre har svara litt eller delvis. Svara er omlag likt fordelte på dei to gruppene Msa og Msb.

Dersom elevene nyttar ordbok når dei lærer norsk, er oppslagsforma i ordbøker vanlegvis infinitivsforma av verbet. Også i læreboka "Ny i Norge" (Manne 1977) er det infinitivsforma som er oppslagsforma i ordlista. Oppslagsforma er vel ofte den forma som vert skriven ned i "gloseboka" til eleven, og gjerne den forma som vert pugga.

Eg meiner difor at ein med utgangspunkt i dette, kan stille hypotesen om at den hyppige bruken av infinitiv som verbal kan ha si årsak i overføring frå lærebøker og/eller undervisning.

Bruken av sterke verb meiner eg òg kan styrke hypotesen om at overføring frå lærebøker og/eller undervisning kan resultere i språklege feil i høve til norsk norm. Som eg har peika på tidlegare, er det liten bruk av preteritumsformer i Msa, berre 23 i alt. Det eg finn interessant i denne samanhengen, er at 14 av desse formene er preteritumsformer av sterke verb. Dette er interessant fordi presentasjonen av sterke og svake verb vanlegvis er ulik i ordbøker og ordlister. M.a. er det slik i "Ny i Norge". Svake verb vert presenterte ved infinitivsforma, i tillegg står bøyingsendingar, men berre endingane, t.d. slik: tenke, -er, -te, -t. Når det gjeld dei sterke verba, er presentasjonen ein heilt annan. Her vert kvar verbform presentert som eit særskilt ord, t.d. slik: gå, går, gikk, gått. Dette kan innebære at dei ulike formene av svake og sterke verb vert lærte på ulike måtar.

Dei sterke verba må lærast ord for ord (dei ulike verbformene er ulike ord). Sterke verb vert ikkje bøyde etter eit system, det vert derimot dei svake verba. Når ein skal lære bøyning av svake verb, må ein altså lære bøyningssystemet for dei ulike verbklassene, og plassere kvart einskilt verb inn i det rette systemet. Dette er ein abstrakt prosess, som truleg er vanskelegare å tileigne seg enn å pugge dei einskilte orda som utgjer formene av dei sterke verba.

Når eg her har vist til "Ny i Norge", er ikkje det meint som kritikk av boka, men eg har vist til den boka fordi dei fleste informantane har nytta ho som første lærebok i norsk. Eg har dessutan berre vist til ordlista i boka, og den er eit døme på den vanlege måten verb vert presenterte på i ordlister og ordbøker.

4.5. TEMPUSSYSTEMET I MELLOMSPRÅKET.

Dei fleste informantane i Msa meistarar ikkje tempussystemet i norsk. Det kan ein m.a. sjå av den høge frekvensen av infinitivformer brukte som verbal. Eit anna drag ved Msa-gruppa sine verbal er at det berre er eitt døme på bøyning ved analogi, medan Msb-gruppa har fleire døme på slik bøyning. Bøyning ved analogi skjer når eit bøyningssystem er innlært, og vert brukt produktivt, men overført til, og brukt på ord det ikkje skal brukast på.

"Det at språket er et ordnet system gir grunnlag for at det kan brukes produktivt, dvs til å danna stadig nye komplekse tegn ved å danne nye kombinasjoner av kjente tegn på kjente mønstre." (Haslev 1980, s. 30)

Mønsteret for bøyning av svake verb er at det leksikalske morfemet vert knytt saman med preteritumsmorfem t.d., men sidan svake verb er inndelte i ulike klasser og dei ulike klassene har ulike uttrykk for t.d. preteritumsmorfemet, kan det skje at eit verb av ei klasse får knytt til seg uttrykket for preteritumsmorfemet til ei anna klasse. Dersom det skjer, kan det tolkast som at eleven har forstått bøyningssystemet, altså mønsteret, men plasserer eit verb frå ei. klasse inn i bøyningssystemet til ei. anna klasse.

Dersom eg hadde funne fleire døme på bøyning ved analogi i Msa-gruppa, ville eg ha tolka det positivt, dvs. som eit teikn på at informanten hadde danna seg korrekte hypotesar om bøyingsystemet.

Følgjande døme på analogibøyning er henta frå Msa-materialet:

"barn frisker igjen"

I denne setninga fungerer adjektivet som verbal, og er bøygd i analogi med verb i presens, det har fått presensmorfemet -er lagt til det leksikalske morfemet frisk.

Dette kan tolkast som analogibøyning fordi alle dei 30 verbala med unntak av 3, er presensformer av verbet. At adjektivet fungerer som verbal åleine, er heller ikkje uventa fordi vietnamesisk ikkje har noko formelt skilje mellom adjektiv og verb. At analogibøyning skjer i dette høvet, har såleis grunnlag i ein interferensfeil. (Eg kjem seinare tilbake til denne typen feil.)

4.6. OPPSUMMERING AV FREKVENSPANALYSEN I Msa.

Analysen av verbformer nytta som verbal, har vist at infinitiv er den mest frekvente verbforma. Vidare har analysen resultert i formulering av tre hypotesar om kvifor nettopp infinitiv er så hyppig brukt. Forklaringa kan vere at framandsspråklæring og tileigning av morsmål har sams trekk. Forklaringa kan òg vere at den hyppige bruken av infinitiv har si årsak i forenklingsstrategiar. Desse kan vere kommunikasjonsstrategiar og/eller læringsstrategiar. Endeleg kan forklaringa vere overføring frå undervisning og/eller lærebøker.

Eg vil òg peike på at ingen av forklaringshypotesane treng å ekskludere dei andre, det kan vere eit samspel mellom dei. Faren ved nettopp å måtte peike ut ei forklaring på den aktuelle forma mellomspråk har, tek Hammarberg opp i artikkelen "On intralingual, interlingual and developmental solutions in interlanguage." (Hammarberg 1979)

Den analysen som er gjort i det føregåande, gjeld ei gruppe språkbrukarar. Eg vil òg kommentere den individuelle variasjonen. Berre 5 av dei 9 informantane i Msa har infinitiv som den mest frekvente verbforma nytta som verbal. Dei fire andre informantane viser i større eller mindre grad at dei har tileigna seg regelen om at verbalet har obligatorisk tempusmarkering. Likevel kan det vanskeleg seiast at desse informantane har tileigna seg tempussystemet, noko følgjande døme viser:

"De gikk funnet barne til de Hun gråte og ropte et barne Da sykerbil kom på gata En politi man fant et barne til de, og kom bære hjem. Etterpå reiste de hjem, og hun bære hånd opp og snakket og barne faller på bilen." (H)

Informanten har tempusmarkering i åtte av dei tolv verbala. Det er vanskeleg å finne fram til system i variasjonen mellom dei ulike verbformene. Det virkar svært tilfeldig kva verbform som vert nytta. Det som slår meg, er at formene er "korrekte", med andre ord er kvart verbal ei verbform nedskreven heilt korrekt. Kanskje er systemet til denne informanten at han nyttar former han veit er korrekte utan å vite kva tid dei referer til. Kanskje er det same tendensen hos denne informanten som hos informantane K og D.

Desse to informantane har liten variasjon i bruken av verb. Same verbet vert nytta fleire gongar i teksten, og i tillegg er det ein tendens til at den same forma av kvart verb vert nytta i heile teksten. T.d. har informant K følgjande verbal:

er	kjører	går	sa	finner	kommer
er	kjører	går	sa	finner	kommer
er			sa	finner	kommer
					kommer

Her er altså 7 verb nytta i 17 verbal. Eitt av dei sju verba har preteritumsform alle gongane det er nytta.

Informant D har følgjande verbal:

har sett	ligger	er	ta	er ligger
har sett	ligger	er		
		er		
		er		
		er		

Denne informanten syner den same tendensen som informant K, det vert nytta få ulike verb, og berre ei form av kvart verb. Dette kan tyde på at informantane lærer ei form av kvart verb og nyttar denne forma i alle kontekstar, altså ein forenklingsstrategi. Dei verbformene eg finn som verbal i Msa, tyder anten på at informantane tileignar seg norsk på ulike måtar, eller så er det ulike utviklingssteg som er representerte. Den longitudinale analysen eg vil ta opp seinare i denne oppgåva, kan kanskje gje oss fastare haldepunkt til å tolke kva som skjer.

4.7. TOLKING AV FREKVENSANALYSEN I Msb.

I Msb-gruppa ser det ut som om informantane stort sett har tileigna seg regelen om at verbalet har obligatorisk tempusmarkering i norsk. Dette kan ein slutte av frekvensanalysen. I Msb-materialet er det 266 verbal. Berre 18 infinitte former er nytta, 12 infinitivsformer og 6 perfektum partisipp former. Det er berre ein informant som har nytta alle perfektum partisipp formene som verbal.

Følgjande sitat frå Msb-materialet viser i kva kontekstar infinitivsformene er nytta:

1. "Bilen vår glir og snu seg til side. Rett etter kom bilen bak oss, den klare ikke å stanse." (N)
2. "Da de hadde kjørt omtrent en time, komme de til en glatt vei. Bilen begynne å snu for det er så glatt at den kan ikke holde banlensen lenge." (I)
3. "... mens de var på veien, sa kona at han skulle stoppe for hun må på do, også stoppe han. Akkurat da han stoppe så kom det en annen bil med stor fart, ..." (Q)
4. "Ambulansen komme med en gang. (M)
5. "Så heldig var det, det komme plutselig en ambulanse like bak deres." (I)
6. "Etter en time på sykehus puste barn vanlig igjen." (C)
7. "De kjørt en liten stund, kom uheldig to biler kolodere, et speil knuse, ..." (A)

8. "... hennes mann løp til der å hente barnet, se han ut som en mus neste dø." (A)

Sidan det er nytta infinitivsformer i berre 12 av dei 266 verbala i Msb-gruppa, kan ein lett tolke dette som tilfeldige feil. Dette bør ein likevel ikkje gjere utan vidare. Tidlegare i oppgåva er mellomspråk karakteriserte som systematiske, og utviklinga av mellomspråk som ein kontinuerleg prosess.

Det kan såleis tenkjast at den obligatoriske tempusmarkeringa berre vert gjennomført i nokre kontekstar til å begynne med, og at regelen stadig vert utvida til å gjelde fleire kontekstar. Tidlegare er det òg peika på at eit karakteristisk trekk ved mellomspråk er at dei er permeable eller utette. Det tyder at reglar lett kan skiplast. Ei slik skipling, eller med andre ord avvik frå ein regel som stort sett vert følgd, kan vere eit resultat av at reglane er variable, og at visse kontekstar er meir eller mindre gunstige for variasjon.

I dei døma som finst i Msb-materialet på bruk av infinitiv som verbal, er det ein tendens til at variasjon mellom finite og infinitte former skjer i visse kontekstar. Som døma viser, er det anten eit tidsledd eller tempusmarkering i same setning som infinitivsforma vert nytta. At det nettopp er i slike kontekstar variasjon mellom korrekte og ukorrekte verbformer eksisterer, kan forklarast som påverknad frå morsmålet. Tidsrelasjonar i vietnamesisk kan gjerast klare ved bruk av tidsledd, difor er det truleg at regelen om at verbalet har tidsmarkering, lettare vert skipla når setninga har eit tidsledd. Likeeins kan det vere lettare å avvike frå denne regelen når eit anna verbal i setninga markerer tempus.

4.8. MARKERING AV RELATIV TID.

I tillegg til granskinga av infinitiv som verbal, er det interessant å klarleggje kva typar feil dei informantane gjer som brukar det mest målspråknære grammatiske systemet. Kanskje kan desse feila seie oss noko om dei trekka ved verbalet som er vanskelegast å tileigne seg for vietnamesarar. Det som viser seg, er at markering av relativ tid ser ut til å vere vanskeleg. Dette kan synast merkeleg fordi relativ tid i vietnamesisk vert markert ved tidsmarkørane đã, for fortid i høve til basistida, og sẽ for framtid i høve til basistida.

Eg kan igjen berre stille hypotesar: Dei informantane som har tileigna seg tempussystemet i norsk, og dermed regelen om at verbalet har obligatorisk tempusmarkering, og at preteritumsmorfemet og presensmorfemet referer til ulike tider (eg ser då bort frå historisk presens), har innsett at ulikskapen mellom norsk og vietnamesisk er stor. Kanskje ventar dei at språka er så ulike at ein ikkje kan dra parallellar mellom norsk og vietnamesisk i det heile, difor kan følgjande feil oppstå:

"Den mannen og hans kone går ut av bil og finner den ungen som kaster seg ut." (E)

I dette dømet er relativsetninga understreka. Når nominalet i ei relativsetning vert karakterisert ved ei hending som går føre seg i fortid eller framtid i høve til basistida, så må dette markerast ved bruk av verbform. I dette dømet er basistida notid, nominalet vert karakterisert ved ei hending som gjekk føre seg i fortid, og det må då markerast ved preteritumsform av verbet.

4.8.1. PLUSKVAMPERFEKTUM.

Pluskvamperfektum referer òg til relativ tid, til ei tid i fortid før ei anna gjeven tid i fortid (Hovdhaugen 1978, s. 57). Det er døme på at pluskvamperfektum vert brukt for å uttrykkje denne tidsrelasjonen, slik som i det følgjande sitatet:

"Da de hadde kommet hjem, ble de glad. De tenkte at det skulle ikke skje mer ..." (G)

Men det er òg døme på at denne tidsrelasjonen ikkje vert uttrykt ved bruk av pluskvamperfektum, men ved bruk av preteritum og perfektum som i dei følgjande sitata:

"Barn inn i bilen ble hoppet gjennom vinduet og dettet ned i en stor klumpe snø. De ringte til ambulannse og fortalte alt som skjedde." (G)

"Da de har kjørt en lang vei, kom de til en sving." (C)

4.9. NØYTRAL TID.

Nøytral tid vert i norsk uttrykt ved presensform av verbet i verbalet. Ut frå dette materialet kan eg ikkje finne ut om dei informantane som har valt notid som basistid, kan uttrykkje nøytral tid. Men informant C som har fortid som basistid, bryt regelen for korleis nøytral tid skal uttrykkjast i norsk. Dette viser følgjande døme:

"Det var det. Slik var det livet. Ulykken kom plutselig. Lykken kom også på måten. Vi kunne ikke vite hva som skjer i frentid." (C)

"Det var søndag. Tore og hans familie var drag på biltur. De drag nesten hver søndag." (C)

4.10. DIREKTE TALE.

I direkte tale er det berre tilvisingsordet som skal rette seg etter basistida. I Msb-materialet er det berre nokre få døme på direkte tale der det er nytta tilvisingsord, eit av dei er feil:

"Han ble bra igjen om en uker" sa doktoren." (Q)

I dette dømet referer òg den "direkte talen" til basistida.

Dei feila eg har vist til ovanfor som gjeld relativ tid, nøytral tid og direkte tale, kan ha si årsak i at regelen om basistid vert overgeneralisert. Dette betyr at ein regel i målspråket vert nytta også der den ikkje høyrer heime.

4.11. INTERFERENSFEIL.

4.11.1. PASSIVKONSTRUKSJONAR.

I Msa-materialet er det ingen døme på passivkonstruksjonar. I Msb-materialet er det sju døme på korrekte passivkonstruksjonar med hjelpeverbet bli og eitt døme på s-passiv. Dessutan finst det fem døme på passivkonstruksjonar med hjelpeverbet bli som er feil. Desse er siterte nedanfor.

Tidlegare i denne oppgåva er det gjort greie for tilhøvet mellom norske passivkonstruksjonar og "logisk passiv" i vietnamesisk (sjå kap.3) I norsk kan ikkje alle intransitive verb stå i passiv. Restriksjonane er at verba må vere durative, og det må vere mogleg å uttrykkje agens i dei motsvarande aktiv setningane. Difor vert dei følgjande døma ukorrekte:

1. "Bilen ble koldert" (I)
2. "Barn inn i bilen ble hoppet gjennom vinduet." (G)
3. "Da de kom til en glatt veien, ble det skjedde en ulykke." (G)
4. "Tom ble forsvunt" (M)
5. "Tom bli fryser" (M)

Dersom ein berre ser på desse ukorrekte passivkonstruksjonane, kunne forklaringa vere at sidan vietnamesisk ikkje har noko skilje mellom transitive og intransitive verb, er denne distinksjonen vanskeleg å tileigne seg i norsk. Difor passiviserer dei òg intransitive verb. Ei anna forklaring kunne vere at fordi dei ikkje kjenner til restriksjonane som er knytte til dei intransitive verba med omsyn til passivkonstruksjonar, så gjer dei slike feil.

Men ei tredje forklaring er meir sannsynleg. For å kome fram til denne forklaringa er det ikkje nok å sjå berre på feilkonstruksjonane, ein må òg sjå på dei passivkonstruksjonane som er korrekte:

6. "Vinduet i bilen ble knust" (N;M og I)
7. "Barnet ble kastet ut." (I og C)
8. "Barnet ble slengt ut" (Q)
9. "Ungen ble kjørt til sykehus" (Q)

Eg har tidlegare omtala det vietnamesiske verbet bị. Dette er eit av dei tre verba som kan danne "logisk passiv" i vietnamesisk. Verbet tyder å lide eller med andre ord å bli påverka av ei handling eller ein tilstand på ein ugunstig måte. Verbet bị er altså eit verb med klart tydingsinnhald, og er difor eit leksikalsk ord eller eit leksikalsk morfem.

Det norske hjelpeverbet bli er eit grammatisk morfem eller ord når innhaldet er den grammatiske funksjonen å danne passiv. Bli har denne funksjonen når det vert stillt framfor eit verb i perfektum partisipp som kan stå i ei passivsetning.

Med utgangspunkt i dei passivkonstruksjonane som finst i materialet, stiller eg følgjande hypotese: Det leksikalske innhaldet i det vietnamesiske verbet bị er overført til hjelpeverbet bli, altså har det grammatiske morfemet/ordet bli fått eit leksikalsk innhald. Følgjeleg er tydingsinnhaldet i bli "å lide" eller "å bli påverka av ei handling eller ein tilstand på ein ugunstig måte".

At denne hypotesen kan vere korrekt, vil eg vise til ved å omsetje dei følgjande passivsetningane til vietnamesisk. Omsetjingane er gjort dels av ein av dei vietnamesisk tolkane ved "Innvandrarkontoret i Bergen", og dels av ein av morsmålslærarane ved grunnskulen i Bergen.

I denne omsetjinga brukar eg sitat frå informantane. Under den vietnamesiske omsetjinga skriv eg den norske ekvivalenten ord for ord, men brukar berre ubøygde former.

1. "Bilen ble koldert." (J)

Chiếc xe bị ðụng.

(bil) (lide) (kollidere)

2. "Barn (inn i bilen) ble hoppet gjennom vinduet." (G)
 Đứa trẻ bị thảy ra ngoài cửa sổ.
 (barn) (lide) (kaste) (gå ut) (vindu)
3. "Da de kom til en glatt veien, ble det skjedde en ulykke."
 Khi họ tới một con đường trơn họ bị tai nạn
 (tid)(dei) (kome (ein) (veg) (glatt)(dei)(lide)(ulykke)
 til) (G)
4. "Tom ble forsvunt" (M)
 Tom bị mất tích.
 Tom (lide)(forsvinne)
5. "Tom bli fryser" (M)
 Tom bị lạnh
 Tom (lide)(kald)
6. "Vinduet i bilen ble knust." (N, J og M)
 Cửa sổ trong xe, bị bể.
 (vindu) (i) (bil)(lide) (knuse)
7. "Barnet ble kastet ut" eller "Barnet ble slengt ut".
 Đứa nhỏ bị văng ra ngoài.
 (barn) (lide) (slenge) (ut)
 (I, G og Q)

Som det går fram av desse døma, kan alle setningane produsert på mellomspråket omsetjast til vietnamesiske konstruksjonar av den typen eg har kalla "logisk passiv". Men det er tre ulike verb i vietnamesisk som kan danne "logisk passiv". Ein må då spørje seg

kvifor vi finn berre ein konstruksjon som kan omsetjast med eit av dei andre to verba. Den einaste passivsetninga som ikkje kan omsetjast til ein vietnamesisk konstruksjon med bi, er følgjande:

"Ungen ble kjørt til sykehus." (Q)

Đứa trẻ ³ được chỗ tới nhà thương.

(barn) (oppnå) (kjøre) (kome til) (sjukehus)

Denne setninga må altså omsetjast til ein logisk passivkonstruksjon med verbet được. Dette verbet tyder å oppnå eller bli gunstig påverka av ein tilstand eller ei handling.

For informanten (Q) kan ikkje hypotesen min stemme. Men dersom eg ser bort frå passivkonstruksjonar som denne informanten har produsert, er det likevel 10 passivkonstruksjonar som dannar grunnlaget for å halde fast ved hypotesen.

Eit anna tilhøve som òg kunne tene til svekking av hypotesen, er det faktum at informantane I og C, berre har produsert korrekte konstruksjonar. Kanskje er det den korrekte regelen for passiv i norsk som ligg til grunn for deira produksjon.

Reint lydleg er likskapen mellom bli og bi stor, særleg må likskapen vere stor for ein vietnamesar fordi vietnamesisk ikkje har konsonantsekvensar, dvs. at det ikkje går å uttale to konsonantlydar etter kvarandre i eit ord, difor kan l-fonemet forsvinne i uttalen av bli.

Dersom informantane har dei korrekte reglane for passivkonstruksjonar, burde ein vente at dei òg produserte passivsetningar som t.d. kan omsetjast med được.

4.11.2. UTELATING AV A VERE I PREDIKASJONAR.

Som nemnt tidlegare, finst det ikkje noko formelt skilje mellom adjektiv og verb i vietnamesisk, altså tilhøyrrer adjektiv og verb same ordklassa i vietnamesisk. T.d. må det vietnamesiske verbet mêt omsetjast til norsk med å vere trøtt. Setninga "Toi mêt" kan tyde "Eg er trøtt".

Ein kan altså vente at det vil skape problem for ein med vietnamesisk morsmål som skal lære norsk, at det er ulike grammatiske kategoriar som er knytte til adjektiv og verb.

Det finst mange døme i materialet mitt på at verbet å vere er utelate i predikasjonar. Som eg òg har peika på tidlegare, må ei kvar norsk setning innehalde eit verbal som er berar av tempus. (Vi ser då bort frå imperativsetningar.)

Ein av dei vietnamesiske morsmåls lærarane i Bergen har omsett følgjande setningar til vietnamesisk. Alle setningane viser at feila har si årsak i overføring frå vietnamesisk. Følgjen er at verbalet berre inneheld eit adjektiv. Der det ikkje er ein-til-ein-tilhøve mellom det vietnamesiske og det norske ordet, skriv oppslagsforma på norsk under det einskilde ordet. Den setninga som står i hermeteikn, er direkte sitert frå det informantane har skrive.

1. "Brit veldig glad" (M)

Brit rấ t vui.

2. "hun redd for hennes barn" (A)

Cô ta lo ngại cho con của cô ta.
(ho) (redd) (for) (barn) (tilhøyre) (ho)

3. "de foreldrene veldig glad" (A)

Cha mẹ rất vui.

4. "barn frisker igjen" (D)

Đứa con khỏe trở lại.
(barn) (frisk) (igjen)

5. "Barnet ikke død" (K)

Đứa con không chết.
(barn) (ikkje) (død)

6. "Bebý har fryser og redd" (P)

Đứa trẻ bị lạnh và sợ.
(baby) (lide) (fryse) (og) (redd)

7. "Han mann sint" (B)

Người đàn ông giận dữ.
(mann) (sint)

8. "en gutt så kald" (B)

Đứa con trai rất lạnh.
(gutt) (svært) (kald)

9. "Bebý hyggelig se far og mor" (P)

Đứa trẻ vui khi gặp cha và mẹ.
(baby) (glad) (tid) (møte) (far og mor)
(Hyggelig tolkar eg her som glad)

4.11.3. DET VIETNAMESISKE VERBET CÓ FØRER TIL INTERFERENSFEIL.

I ein del av verbala i materialet mitt nyttar informantane verbet hà i staden for å vere. Det er ikkje noko ein-til-ein-tilhøve mellom det vietnamesiske verbet có og noko norsk verb. CÓ kan m.a. omsetjast med verbet vere og med verbet hà. Men som det vil gå fram av døma nedanfor, er det problematisk å vite når verbet skal omsetjast med hà eller vere i norsk. Thompson omset có med "exist, be definitely". T.d. kan có omsetjast med hà i dei følgjande døma:

Har du pengar? Anh có tien không?
(du) (eksistere) (pengar) (spørjepartikkel)

Har du barn? Anh có con không?
(du) (eksistere) (barn) (spørjepartikkel)

Har du vært i Saigon? Anh có ở Sai-gon không?
(du)(eksistere)(i)(Saigon)(spørje-
partikkel)

Dei følgjande døma frå materialet mitt viser có omsett med ha:

1. "Jeg ser bilder hà en bil" (D)
"Trong bức hình có một cái xe."
(i) (bilde) (eksistere) (ein) (bil)
2. "inne hà mor far og barn" (D)
"Trong xe hơi có cha mẹ và trẻ em"
(i) (bil)(eksistere)(far)(mor)(og) (barn)
3. "Bilder nummer 2 hà to biler" (D)
"Bức hình thứ hai có hai xe hơi"
(bilde) (nr.)(2)(eksistere) (2)(bil)

4. "En dag har en familie går på tur..." (P)
 "Một ngày kia có một gia đình đi dạo."
 (ein) (dag) (eksistere)(ein)(familie) (gå) (tur)
5. "... og har en bil kjøre bak" (P)
 "và có một xe hơi ở phía sau."
 (og) (eksistere) (ein) (bil) (vere) (bak)
6. "Veien til byen har masse is" (M)
 Con đường đến phố có nhiều băng.
 (veg) (til by) (eksistere) (masse) (is)

Desse døma på at có vert ukorrekt omsett til norsk med ha, viser at desse feila har si årsak i interferens frå vietnamesisk.

Desse setningane som er omsette frå mellomspråket til vietnamesisk, viser at den ukorrekte bruken av ha truleg skuldast ei overgeneralisering av ein regel som seier at có kan omsetjast med ha.

4.12. OPPSUMMERING AV ANALYSEN AV A-MATERIALET.

A-materialet er eit materiale som er samla inn etter at informantane har opphalde seg og gått på skule i Noreg i tre år. Dette materialet fortel ein del om det språklege nivået på dette tidspunktet.

Det eg først vil peike på, er den store variasjonen i språkleg nivå. Fem av 18 informantar har infinitiv som den mest frekvente verbforma. Vel ein fjerdedel av informantane (27,8%) har såleis språklege trekk som kjenneteiknar forenkla språkssystem som pidgin-språk. Den analyse som er presentert i det føregåande kan ikkje seie noko om dette trekket er forsteina i språkssystemet, dvs. om det er eit trekk som er fast i språkssystemet, eller om det kanskje er ein førebels forenklingsstrategi.

Det neste eg vil peike på, er ein tendens til at regelen om obligatorisk tempusmarkering kan vere lettare å vike frå i visse språklege kontekstar, nemleg i setningar som har tidsledd eller tempusmarkering knytte til eit anna verbal i setninga.

Det viser seg òg at visse typar interferensfeil er meir frekvente i den eine av dei to gruppene. "Passiv" finst berre i Msb. Utelating av kopula og overgeneralisering av regelen om at det vietnamesiske verbet có kan omsetjast med ha, finst det flest døme på i Msa.

Desse tre trekka ved mellomspråket kjem eg tilbake i den longitudinale analysen som følgjer.

KAPITTEL 5:

ANALYSE AV B-MATERIALET. EIN LONGITUDINAL ANALYSE.

Analysen av A-materialet har vist trekk ved mellomspråket som er ulike målspråket. Analysen har òg tent som grunnlag for hypotesar om kva som gjer at mellomspråket inneheld slike trekk. Analysen av B-materialet er ein longitudinal analyse, dvs. ein analyse av mellomspråket over eit visst tidsrom. Ein slik analyse kan seie noko om utviklinga av mellomspråket.

B-materialet er eit resultat av tre innsamlingar av data. Innsamlinga skjedde etter at informantane hadde opphalde seg og gått på skule i Noreg i ca. 1 1/2 år, ca. 3 år og ca. 4 år. Det er 10 informantar som har produsert dette materialet, ein bildestil som informantane har hatt ein skuletime til å skrive. Informantane er 10 av dei 18 i A-materialet. Innsamlinga som er gjort etter ca. 3 års skulegang, er ein del av A-materialet.

Dels kjem eg til å granske B-materialet med utgangspunkt i gruppene Msa og Msb, og dels den individuelle utviklinga. Tilfeldigvis er informantane i B-materialet likt fordelte på dei to gruppene. Utveljinga av desse informantane er gjort på grunnlag av reint praktiske tilhøve. Informantane gjekk alle på same skulen, difor var det enkelt å samle inn dette materialet. (Informant B er ikkje med i den første innsamlinga fordi han på det tidspunktet var elev ved ein annan skule.)

Den longitudinale analysen er interessant m.a. fordi den viser ulike utviklingstendensar av mellomspråk. Det er tydeleg at utviklinga av mellomspråk ikkje skjer på same måten for alle informantane. Ein kunne nemleg tenkje seg at utviklinga er den same, men at det er utviklingstempoet som varierer.

5.1. INFINITIV SOM VERBAL, EIN LONGITUDINAL ANALYSE.

Bruken av infinitiv som verbal seier noko om i kor stor grad regelen om obligatorisk tempusmarkering er innlært. Dessutan har eg nemnt tidlegare at bruk av infinitiv som verbal, er eit av dei karakteristiske trekka ved enkle språkssystem som t.d. pidgin-språk. På grunnlag av dette vil eg sjå korleis bruk av infinitiv utviklar seg.

I A-materialet er infinitiv den mest frekvente verbforma nytta som verbal for 5 informantar. Berre ein av desse informantane (B) er med i B-materialet. Talet på verbal i kvart essay varierer, difor har eg rekna ut prosenttalet infinitiv som verbal av alle verbal i kvart essay.

 Tabell 1. Prosenttalet infinitiv brukt som verbal i kvart essay:

Informant

1. Essay 2. Essay 3. Essay

 Gruppe Msa:

B	(-)	80,6	79,3
D	8,7	3,4	19,4
H	11,8	16,7	19,2
J	16,7	8,3	9,1
K	0,0	12,0	13,9

Gruppe Msb:

A	18,8	11,1	5,1
C	3,7	2,6	0,0
E	5,1	0,0	4,8
F	12,5	0,0	0,0
G	7,7	0,0	3,1

Det er nærliggjande først å peike på at hos alle informantane, med unntak for informant B, er det små tal det er tale om. Det kan vere tilfeldig at tala endrar seg frå gong til gong. Men når det er sagt, meiner eg likevel at det er to tendensar som stort sett kjem til syne innafor dei to gruppene, Msa og Msb. Tre av dei 5 informantane i Msa har ein større prosentdel infinitiv som verbal tredje gongen enn første gongen materialet vart samla inn. Medan den motsette tendensen gjeld for alle informantane i Msb.

Informant B skil seg ut frå alle dei andre informantane ved at informanten har ein mykje større del infinitiv som verbal enn dei andre.

Den longitudinale frekvensanalysen av infinitiv som verbal viser for gruppe Msb at utviklinga går i retning av målspråket. Regelen om at verbalet har obligatorisk tempusmarkering, vert over tid sterkare integrert i det grammatiske systemet. I analysen av A-materialet stilte eg ein hypotese om at denne regelen kanskje var lettare å avvike frå i visse kontekstar, nemleg i setningar der tidsrelasjonar anten vart markerte ved eit tidsledd eller ved tempusmarkering knytt til eit anna verbal i setninga.

Det kan sjå ut som om denne hypotesen vert styrkt i den longitudinale analysen. Informant G har 3,1% infinitiv som verbal i 3. essay. Dette utgjer berre eitt verbal. Det kan naturlegvis tolkast som ein tilfeldig feil, men setninga har tempusmarkering knytt til andre verbal:

"Jeg håpe jeg skal få en hval, tenker han igjen." (G)

Informant A har både tidsledd og tempusmarkering i dei setningane som inneheld infinitiv som verbal:

"Mens han fiske tenkte han om en stor fisk." (A)

"Etterpå stanse han og fanget å en store fisk tror han det."

(A)

I begge desse tilfella kjem infinitivsforma etter eit tidsledd.

5.1.1. Msa: AUKANDE BRUK AV INFINITIV SOM VERBAL.

For tre av informantane i Msa er bruken av infinitiv som verbal aukande. Med andre ord tyder det på at regelen om at verbal har obligatorisk tempusmarkering, ikkje vert sterkare integrert i det grammatiske systemet slik tilfelle er i Msb. Kan dette forklarast? Og er det system i bruken av infinitiv?

I oppsummeringa av frekvensanalysen for Msa i A-materialet er det nemnt at to informantar, K og D, kunne ha ein særleg type forenklingsstrategi. Dei nytta ei form av kvart verb same kva kontekst det stod i. Denne hypotesen ser ut til å verte styrkt når ein ser på verbformene som informantane har nytta ved tredje gongs innsamling av data.

Informant D har følgjande verbformer nytta som verbal:

ser tro fiskstanger ror er falt har kjører ruler
ser tro fiskstanger ror er falt har kjører roler
ser tro fiskstanger
ser tro
ser tro
ser

i tillegg: så, reiser, fisker, synger, dra, snu, spiser, tar, vet.

Verbet se er nytta sju gongar, seks av desse står det i presens. Det konstruerte verbet fiskstange, som truleg skal bety å fiske med stang, er nytta tre gongar i presens, falle er nytta to gongar i preteritum, og tro er nytta fem gongar i infinitiv. Ein kan truleg lese den same tendensen i tredje gongs innsamling som i andre gongs innsamling, nemleg at informanten nyttar eit forenkla system som inneber at stort sett vert ei og same form av verbet nytta i alle kontekstar.

Same tendensen gjeld også for informant K. M.a. har denne informanten ei einaste preteritumsform i tredje gongs innsamling, nemleg sa. Dette var også den einaste preteritumsforma informanten nytta i andre gongs innsamling. Dessutan har informanten fem infinitivsformer, 4 av desse formene er det same verbet, hjelpe.

Dersom det er slik at desse informantane har eit forenkla system som inneber at ei form av verbet vert lært og nytta i alle kontekstar, kan det vere tilfeldig at bruken av infinitiv aukar. Likevel er denne aukande bruken av infinitiv interessant i seg sjølv. Den understrekar at informantane ikkje har tileigna seg regelen om obligatorisk tempusmarkering.

5.2. VARIABELREGLAR.

Den longitudinale granskinga som no er presentert fokuserer først og fremst på regelen om at alle verbal har obligatorisk tempusmarkering. Det viser seg klart, når ein ser på Msb, at utviklinga av mellomspråk er ein kontinuerleg prosess. Det er ikkje slik at denne regelen på eit visst tidspunkt ikkje er ein del av det grammatiske systemet til informanten, medan den på neste tidspunkt er ein del av dette systemet. Det er òg tendensar i mitt materiale som kan tyde på at det ikkje er tilfeldig i kva kontekstar regelen vert følgd/ikkje følgd. Det kan difor vere variabelreglar i språksystemet til informanten. I mitt materiale ser det ut som det kan vere tilhøve i morsmålet som er skuld i denne variasjonen i bruk av regelen. Materialet mitt er for lite til å kunne stille ein hypotese om ein slik regelbunden variasjon. Men det finst tendensar som eg finn svært interessante. Dersom ein hadde eit mykje større materiale kunne denne hypotesen prøvast. Ein kunne då nytta ein implikasjonsanalyse som i fall hypotesen stemmer, kunne vise i kva kontekstar regelen om tempusmarkering først vert innlært og

kva kontekstar som er dei vanskelegaste for denne regelen. Ei slik gransking ville vere av stor interesse for undervisninga i norsk for vietnamesarar. Ein kunne då lette innlæringa ved først å undervise i dei kontekstar som er dei gunstigaste for innlæringa, og til sist dei som er vanskelegast. (Reint psykologisk skulle ein tru det ville ha stor betydning for kva innstilling elevane får til målspråket. Den oppfatninga ein elev har av eit språk, om språket er lett eller vanskeleg, er avgjerande for kva haldning elevane får til språket. Dersom dei meiner at språket er lett å lære, trur eg dei kan bli oppmuntra til forsterka innsats. Dersom språket verkar uoverkomeleg, kan elevane gje opp, og det kan då resultere i at dei nyttar forenklingsstrategiar.) Kanskje kunne undervisning basert på slike granskningar som er nemnt ovanfor, føre til at ein ikkje får utvikling av språkssystem som det t.d. informant B har.

5.3. PIDGIN-SPRÅK.

Den informanten som klart skil seg ut i denne granskinga, er informant B. Denne informanten kan vere i ferd med å utvikle eit slag forenkla språkssystem, eit pidgin-språk. Han nyttar infinitiv i 79,3% av verbala. (Verbforma fisk har eg òg tatt med som infinitivsform fordi informanten m.a. nyttar infinitivsmerkje framfor denne verbforma. Det er ikkje imperativ informanten vil uttrykkje.) Det kan òg sjå ut som om han har gjeve opp å tileigne seg tempussystemet, og at han systematisk vil nytte infinitiv. Dette kan ein få ein mistanke om fordi informanten faktisk har "verbformer" som er laga i analogi med infinitivsformer: fikke og ståre.

Bruken av infinitivsformer som verbal er eit trekk som kan tyde på at det er eit forenkla språkssystem som er under utvikling. Når dette heller ikkje er endra over ein periode på eit år, kan ein kanskje òg seie at det er eit forsteina trekk i mellomspråket. I tillegg har informanten berre eitt einaste døme på substantiv i bestemt form, og ikkje eit einaste adjektiv i essayet. Det er også teikn på at det er eit forenkla system han nyttar.

5.4. ULIKE INTERFERENSFEIL OPPTRER PÅ ULIKE STADIUM AV UTVIKLING AV MELLOMSPRÅKET.

Å finne fram til interferensfeil i mellomspråk er ein viktig del av mellomspråkforskinga. Men som Hyltenstam viser til, er det òg stillt hypotesar om at ulike interferensfeil opptrer på ulike nivå i mellomspråk.

"It is hypothesized that interference might take place only under particular structural conditions, i.e. when the structural compatibility between the second language learner's system and the native language of the learner is apparent enough to allow transfer of the elements in question. This means that the learner must have developed his competence for the second language to a point where it produces structures that are in some respect equivalent to a structure in his native language. This view would allow us to characterize different types of interference at different stages of second language development. It also has the consequence that further apart the two languages are structurally, the less interference there is in the initial stages. Instead of turning the structures of his own language into those of the foreign language, the learner clings to his simplification strategy."(Hyltenstam 1978 s.9)

Hyltenstams tanke er ikkje berre at ulike interferensfeil vil

Hyltenstams tanke er ikkje berre at ulike interferensfeil vil opptre på ulike nivå i utviklinga av mellomspråket. Han meiner òg at jo større strukturell ulikskap mellom morsmål og målspråk, jo mindre interferensfeil i mellomspråket i den første fasen av innlæringa. I staden for å nytte strukturane i sitt eige språk, nyttar eleven forenklingsstrategiar.

Dei synspunkta som Hyltenstam her formulerer, fører over i den neste delen av den longitudinale analysen. Er det slik at ulike interferensfeil opptre på ulike stadium av utviklinga av mellomspråket?

Materialet mitt ser ut til å stadfeste at det er slik situasjonen er. Det viser seg nemleg at dei ulike interferensfeila først kjem til syne i gruppe Msb, den gruppa som har det høgste nivået. Det viser seg òg at feila blir borte tidlegare i gruppe Msb enn i Msa.

Tabell 2. Interferensfeil på ulike stadium av mellomspråket.

Feil:	Passiv		Utelating		c' / har	
	av kopula					

Tidspunkt:						
	Msa	Msb	Msa	Msb	Msa	Msb

1. gong	0	0	0	5	1	2
2. gong	0	3(+8)	4(+2)	2(+1)	3(+2)	0(+1)
3. gong	2	2	4	0	0	0

Denne tabellen treng nokre kommentarar. Interferensfeila det er snakk om her, er dei som er analyserte i A-materialet. "Passiv" er overføring av det leksikalske innhaldet i verbet bi til det norske hjelpe verbet bli. Utelating av kopula er interferensfeil som har si årsak i at vietnamesisk ikkje skil mellom adjektiv og verb. Adjektiv fungerer såleis som verbal i mellomspråket. "Cố / har" er ei overgeneralisering av regelen om at cố svarar til har i norsk.

Dersom ein ser på "passiv", viser det seg at denne interferensfeilen opptreer relativt seint i utviklinga av mellomspråket. Dessutan kan ein òg leggje merke til at dei to forekomstane av passivkonstruksjonar i Msb tredje gong, har informant E produsert. Denne informanten hadde ingen passivkonstruksjonar andre gong. I Msa finst det ingen passivkonstruksjonar før tredje gong. Når ingen av dei som har passivkonstruksjonar andre gong, ikkje har det tredje gong, kan dette tolkast som at dei har oppdaga at deira oppfatning av bli som hjelpeverb ikkje er korrekt, og at dei difor har slutta å bruke denne konstruksjonen.

Utelating av kopula har ei liknande utvikling. Feilen finn ein første gong berre hos Msb. Andre gong er det færre døme på denne feilen i Msb, medan den no òg finst i Msa. Tredje gong finst den ikkje hos Msb, men derimot hos Msa.

Overgeneralisering av regelen om at cố kan omsetjast med har, blir borte tidlegare i Msb enn i Msa.

Denne granskinga kan tyde på at overgeneralisering av ein regel som seier at cố kan omsetjast med har, viser seg på eit relativt tidleg stadium i utviklinga av mellomspråk. Utelating av kopula i predikasjonar viser seg i mellomspråket seinare, og endeleg er "passivkonstruksjonar" den interferensfeil som opptreer seinast.

AVSLUTNING:

I denne oppgåva er det berre grammatiske trekk ved mellomspråket som er analyserte, det er endå avgrensa til nokre få trekk ved verbalet. Kan gransking av eit så avgrensa område av språket seie noko avgjerande om eit mellomspråk og utviklinga av dette? Eg meiner ja.

Den framgangsmåten eg har nytta for å dele informantane inn i grupper, er basert på målingar av ulike trekk ved mellomspråket. Målingar av ordtilfang omfattar leksikalsk tettleik, leksikalsk variasjon og mengda av ord produsert på ein skuletime.

Målingar basert på "Kaczmarek-formelen", viser kor korrekt språket er i høve til målspråket. I denne formelen vert det teke omsyn m.a. til syntaks, morfologi og ortografi. Diktaten som òg er nytta, har eg argumentert for som ei måling av total språkdugleik. M.a. inkluderer diktaten den evna ein elev har til å forstå muntleg norsk.

Resultatet av desse målingane gjorde at informantane kunne delast inn i to grupper etter språkleg nivå i høve til målspråket. Med utgangspunkt i denne inndelinga har eg analysert trekk ved verbalet i mellomspråket. Resultatet av denne analysen meiner eg trygt å kunne seie speglar inndelinga i dei to gruppene. Dei som er plasserte i gruppe Msa, har det minst målspråknære verbalssystemet, og dei som er plasserte i gruppe Msb, har det mest målspråknære verbalssystemet.

Det teoretiske utgangspunktet mitt for granskinga av mellomspråk er at mellomspråk er språkssystem på lik line med andre språk. Særtrekk ved mellomspråk er at dei kan vere enklare enn andre språk, under raskare utvikling enn andre, og at mellomspråk er permeable eller utette. Dessutan meiner eg det er vanskeleg å setje klare grenser mellom ulike nivå i mellomspråk, og at ein difor må sjå på utviklinga av mellomspråk som ein kontinuerleg prosess. Vidare har eg peika på at det kan vere fruktbart å sjå på mellomspråk som språk med variable reglar, dvs. at språket varierer mellom ein korrekt og ein ukorrekt regel nytta på eit og same språklege trekk, t.d. variasjon mellom obligatorisk tempusmarkering i verbal og manglande tempusmarkering i verbal. Endeleg er òg heile analysen basert på den store ulikskapen mellom norsk og vietnamesisk.

Den analysen eg har gjennomført, gjev på ingen måte noko eintydig bilde av dette mellomspråket. Analysen viser at det er stor variasjon informantane imellom, eller med andre ord at avstanden mellom mellomspråket og målspråket er svært forskjellig. I tillegg viser analysen at utviklinga av mellomspråket skjer på ulike måtar og med ulikt tempo.

Eg har lite grunnlag for å uttale meg om kva som fører til så stor individuell variasjon i dette mellomspråket. Den einaste utanomspråklege faktoren i mitt materiale som viser korrelasjon med språkleg nivå, er skulebakgrunn i Vietnam. Det er ein klar tendens til at dei som har gått lengst på skule i Vietnam, også har det mest målspråknære mellomspråket. I tillegg til denne faktoren finst det ei mengd sosiale og psykologiske faktorar som påverkar språkinnlæringa. Individuelle karakteristika som "intelligens" og "språkanlegg", som er vanskeleg målbare faktorar, spelar naturlegvis òg ei rolle i språklæringa, men ein skal vere merksam på at granskingar som er gjennomførte viser at "intelligens" i berre liten grad er avgjerande for om ein lukkast i språklæring (Hyltenstam 1979, s.104-109)

Når dette er sagt, er det òg klart at den analysen eg har gjennomført, tener til støtte for fleire hypotesar som mellomspråksforskarar har formulert tidlegare, og dels har gjeve grunnlag for hypotesar om det mellomspråket vietnamesarar utviklar når dei lærer norsk.

1) Analysen viser døme på interferensfeil: Utelating av kopula i predikasjonar har si årsak i overføring frå vietnamesisk. "Passivkonstruksjonar" har òg si årsak i overføring frå vietnamesisk. Dette gjeld vidare òg bruken av verbet ha i staden for vere.

2) Dessutan viser det seg at dese ulike interferensfeila opptre på ulike nivå i mellomspråket.

3) Tileigninga av framandspråk er ein kontinuerleg prosess, det er ikkje slik at ein regel på eit tidspunkt ikkje vert nytta i det heile tatt, medan han på neste tidspunkt vert nytta 100%. Ein regel vert gradvis integrert i mellomspråkssystemet.

4) Visse språklege kontekstar kan vere meir gunstige enn andre for at ein regel i målspråket vert gjennomført. Dette understrekar at mellomspråk inneheld variabelreglar.

5) Ulike forenklingsstrategiar vert nytta. Med omsyn til verbalssystemet har eg observert forenklingsstrategiar som går ut på å nytte infinitivsforma av verbet som verbal. Ein annan strategi eg har observert, er å nytte ei form av verbet som verbal i alle kontekstar.

6) Ein informant synest å ha forsteina trekk i mellomspråket. Det trekket eg har analysert er mangel på tempusmarkering i verbal. Informanten brukar i stor grad infinitivsforma av verbet som verbal. Dette er eit trekk som kjenneteiknar pidgin-språk.

Ein analyse som den eg har gjort i denne oppgåva, er vanskeleg å avslutte. Først og fremst er det dei økonomiske rammene eg arbeider under som hovudfagsstudent som gjer det tvingande nødvendig å setje punktum.

Når eg no ser på det materialet som eg har samla inn, er det klart at eg berre har kasta lys over ein liten del av dette. I materialet ligg det stoff til vidare gransking.

Men når dette er sagt, vil eg òg peike på at analysen viser tendensar i mellomspråket som det skulle vere svært interessant å granske vidare. Eg tenkjer då først og fremst på at mellomspråk inneheld variabelreglar, og at konteksten påverkar val av språklege variantar. Konteksten som påverkar språkleg variasjon, kan vere både utenomspråkleg, t.d. den sosiale situasjonen, og den reint språklege konteksten.

Det eg finn særleg interessant i analysen min, er at det kan sjå ut som om strukturar i morsmålet kan vere avgjerande for kva språklege kontekstar som er meir eller mindre gunstige for at ein regel i målspråket vert følgd eller ikkje.

Dersom ein kunne gjere ei gransking av variabelreglar i mellomspråket, ville eit større materiale enn det eg har, vere ein føremon. Vidare meiner eg òg det ville vere ein føremon å samle inn språklege data i ulike situasjonar, både formelle og uformelle. Dette ville vere interessant fordi det ofte viser seg at i formelle situasjonar freistar språkbrukaren å nytte reglar som nyleg er innlærte. I tillegg meiner eg slike granskingar bør vere longitudinale.

Slike analysar ville ikkje berre vere interessante i seg sjølv, men dei kunne få stor nytteverdi i utforminga av undervisningsmateriell og -opplegg. Resultatet kunne nemleg bli ein implikasjonsskala som viste i kva kontekstar ein regel først vart nytta korrekt, og i kva kontekstar det er vanskelegast å

bruke ein viss regel i målspråket. Dersom ein i undervisninga kunne starte med dei trekka i målspråket som er enklast å lære for t.d. ein vietnamesar, kunne dette føre til ein betre progresjon i undervisninga, og ein kunne forhindre noko av grunnlaget for den oppfatninga som mange vietnamesarar har av norsk - at norsk er uoverstigeleg vanskeleg.

NOTAR:

1) Både omgrepet metode og omgrepet framgangsmåte vert nytta i denne oppgåva. Innhaldet i desse omgrepa er som Wilhelm Aubert gjer greie for:

"En metode er en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder" (sitert frå Hellevik 1977, s. 8)

2) Omgrepet regel må kommenterast. Når eg stiller hypotesar om ein regel i mellomspråket, nyttar eg lingvistiske termar for å skildre denne. Når ein språkbrukar nyttar ein regel, inneber ikkje det at språkbrukaren nødvendigvis er medviten om denne, eller at han kan skildre regelen med lingvistiske termar.

Eg vil på same vis skilje mellom hypotesar som ein språkbrukar dannar seg om målspråket, og dei hypotesar ein lingvist dannar seg i freistnad på å skildre kva reglar som "styrer språkbruken".

3) Til kritikken av kontrastivanalysen sjå t.d. Hyltenstam 1981, s. 19 og 20, Svartvik 1973, s. 7, Corder 1967, s. 19 og Richards og Sampson 1974, s.4. M.a. kan ein her sjå at kritikken mot kontrastivanalysen hadde eit tredje utgangspunkt. Dette var av språkteoretisk art, og retta mot strukturalismen.

4) For ein grundigare gjennomgang av denne teorien, sjå t.d. Andersen og Golden 1980, s. 23-28.

5) Utrekningane av desse verdiane er gjort manuelt. Verdiane er kontrollrekna. I kontrollrekningane har det vist seg nokre mindre variasjonar. Variasjonane har ikkje ført til endring av rangeringa av informantane. Dei endelege verdiane er resultat etter kontrollrekningane.

Den variasjonen eg har registrert skuldast først og fremst det subjektive aspektet ved desse målingane. Dette gjeld tolkinga av mellomspråket, og korleis det eventuelt må korrigerast for å verte akseptabelt etter norsk norm.

6) I tillegg til dei døma Gomo har av vietnamesiske verb som kan omsettast med vere, vil eg òg nemne det vietnamesiske verbet có som eg seinare kjem tilbake til.

7) Skalaen som eg viser til, der det eine ytterpunktet er reint isolerande språk og det andre ytterpunktet polysyntetiske språk, er naturlegvis teoretisk konstruert. Det finst neppe eitt "reint isolerande" språk i verda. Vietnamesisk vert ofte brukt som døme på språk som kan plasserast nærast reint isolerande språk. Men sidan vietnamesisk faktisk har litt morfologi, kan det ikkje kallast anna enn eit "relativt reint" isolerande språk.

8) Når eg skriv "subjekt", er det fordi Dyviks utgreiing om passiv i vietnamesisk er ein del av hans diskusjon om vietnamesisk som eit topik-dominert eller eit subjekt-dominert språk. Konklusjonen på om vietnamesisk inneheld passiv eller ikkje er avhengig av konklusjonen på om vietnamesisk er eit topik- eller subjekt-dominert språk. (sjå Dyvik 1982)

VEDLEGG:

VEDLEGG 1:

INSTRUKS TIL LÆREREN.

Stilen skal helst skrives som en vanlig skolestil av hele klassen, uten at læreren nevner undersøkelsen på forhånd. Elevene bør få en full 45 min. time til stilskrivningen. Kanskje kunne oppgaven forklares og forberedes i timen som går forut for stilskrivningen, slik at vi kan sikre en effektiv time.

Elevene må ikke få hjelp til selve skrivingen f.eks. med ortografi, ordforråd osv. De skal heller ikke bruke ordbok eller lignende. Men læreren kan godt gi støtte og oppmuntring hvis det trengs, f.eks. oppmuntre til fantasibruk.

Etter at stilene er skrevet skal læreren spørre elevene om to hovedfagsstudenter ved Universitetet kan få kopi av besvarelsene til bruk i en undersøkelse. Påpek at det er anonymt, at vi ikke får oppgitt navnene, og at formålet er å se hva slags feil både norske og utenlandske elever gjør når de skriver. grunnen til en slik undersøkelse er bl.a. at resultatet kan brukes til å gjøre undervisningen bedre.

Etter stilskrivningen fyller læreren ut spørreskjemaet sammen med de vietnamesiske og spansktalende elevene. Læreren gir hver av disse elevene et nummer som han fører på stilen og spørreskjemaet istedenfor navn. Læreren må oppbevare en liste med nummer og navn til senere bruk ved diktatprøven. Hvis eleven ikke bor sammen med foreldrene her i Norge, bør svarene gjelde de elevene bor sammen med. Hvem disse er kan tas med under tilleggsopplysningene.

De norske elevene skal fungere som kontrollgruppe og det er derfor viktig at besvarelsene vi får er skrevet av bare norske elever. Læreren må altså ta ut besvarelser av evt. andre utenlandske barn (evt. også barn med foreldre der den ene er utenlandsk, barn med norske foreldre som delvis har vokst opp i utlandet osv.) Vi ber også læreren å plukke ut besvarelser fra barn som har så store lese- og skrivevansker at de har fått spesialundervisning for dysleksi.

(Når det i denne instruksjonen også er tale om spansktalende elever, er det fordi det opprinneleg var meininga at to heilt skilde undersøkingar skulle kombinerast ved innsamling av materiale.)

DIKTATEN. Vedlegg 2.

Diktaten inndelt i sekvensar slik den vart opplesen.

1. En sjømann ble under en togreise sittende
2. i samme kupe som en gammel dame.
3. Damen hadde en søt liten hund med seg.
4. Etter en stund fant sjømannen fram pipen sin og tente den.
5. Kupéen ble snart fylt av røyk.
6. "Her er røyking forbudt", sa damen.
7. "Det bryr jeg meg ikke om",
8. svarte sjømannen og røykte videre.
9. Et minutt seinere reiste damen seg.
10. Hun tok pipen fra sjømannen og kastet den ut gjennom vinduet.
11. Sjømannen reiste seg, tok damens hund og kastet den samme veien.
12. Da de kom til neste stasjon, gikk de begge av
13. for å forsøke å finne det de hadde mistet.
14. Det første de fikk se var hunden
15. som kom løpende med pipen i munnen.

VEDLEGG 3: SPØRRESKJEMA.

Elev nr. _____

Født: _____

Hjemland: _____

Morsmål: _____

Farens morsmål: _____ nasjonalitet: _____

Morens morsmål: _____ nasjonalitet: _____

i hjemlandet i Norge

Farens yrke: _____

Morens yrke: _____

Skolegang i hjemlandet (antall år): _____

Kom til Norge: _____

Opphold i norsk barnehage (antall år): _____

Skolegang i Norge (antall år): _____

Begynt i innføringsklasse: _____

Integrert i norsk klasse, når og i hvilke fag: _____

Begynt i norsk klasse: _____

Støttetimer i norsk, første året: _____ (timer/uke)

andre året: _____

evt. senere: _____

Elevens første lærebok i norsk som fremmedspråk: _____

Har eleven skiftet skole/hovedlærer? (evt. hvor mange ganger og når) _____

Morsmålsundervisning, antall år: _____

timer/uke: _____

Hvilket språk snakker eleven med foreldre: _____

søsken: _____

venner fra hjemlandet: _____

Har eleven omgang med norske venner utenom skoletiden? _____

godt litt ikke i det hele tatt

Faren snakker norsk: _____

Moren snakker norsk: _____

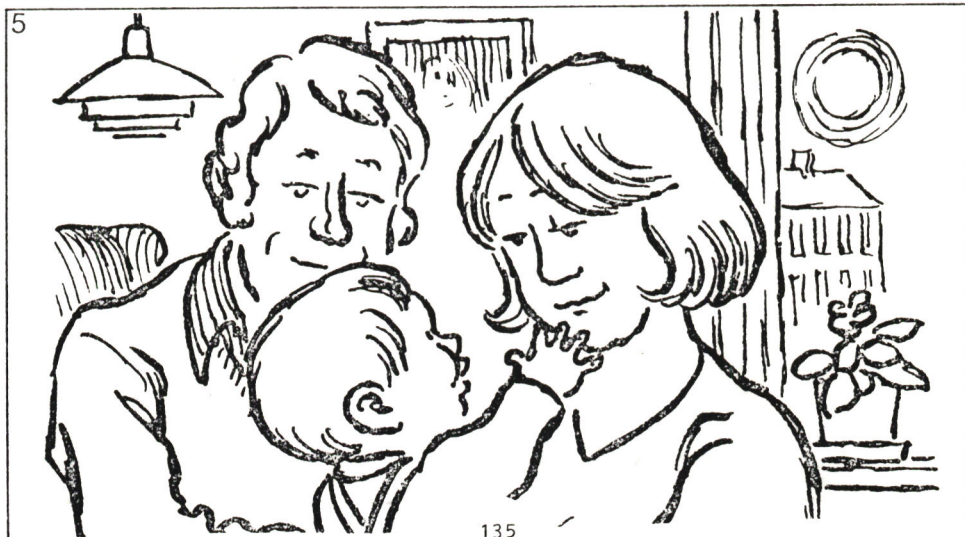
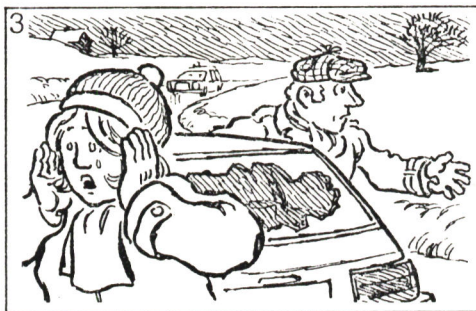
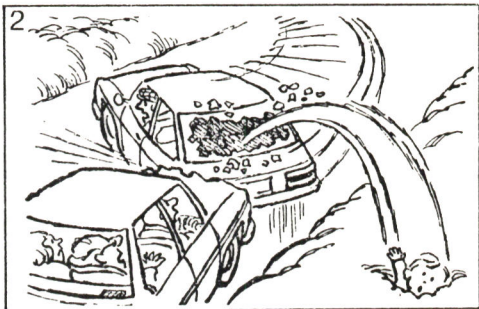
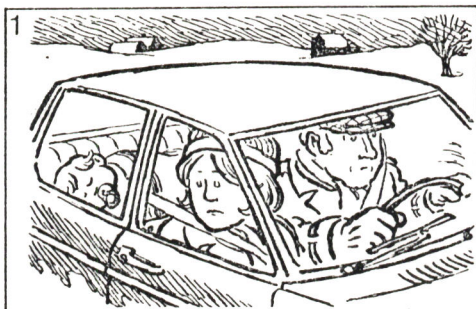
Eventuelle tilleggsopplysninger: _____

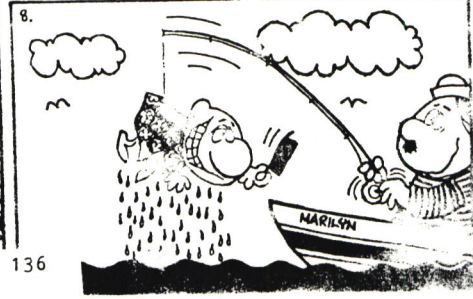
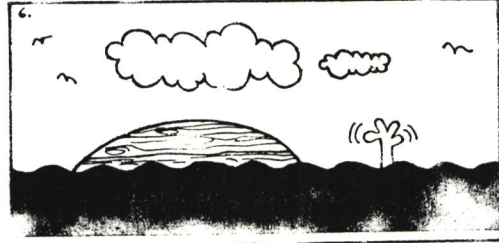
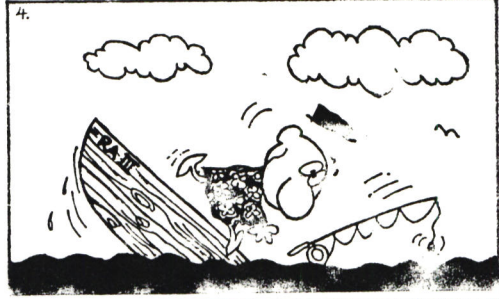
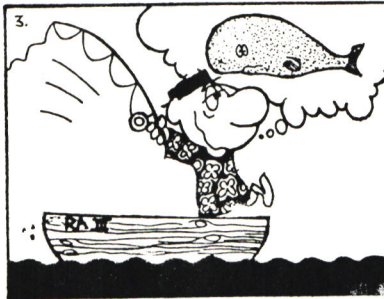
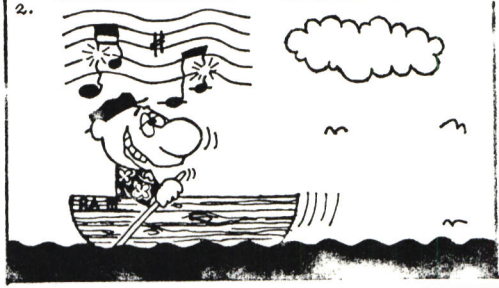
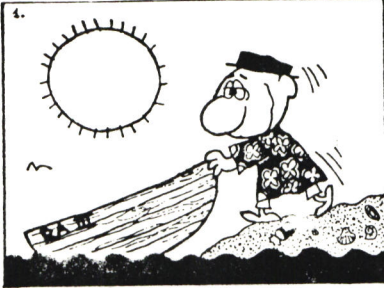
VEDLEGG 4:

1. BILDESTIL. (B-MATERIALET)



VEDLEGG 5:2. BILDESTIL. (A-MATERIALET)





VEDLEGG 7:

•

Skåreverdi for kvar informant: Leksikalsk tettleik.

A	47,92
B	54,47
C	46,34
D	59,02
E	40,21
F	41,87
G	43,70
H	50,00
I	44,72
J	44,00
K	49,12
L	50,91
M	53,10
N	40,17
O	50,53
P	61,90
Q	39,39
R	55,81

VEDLEGG 8:

Skåreverdier for kvar informant og rangering av informantane.

Rang nr.	Leksikalsk variasjon	Talet på ord i teksten	"Kaczmarek-formelen"	Rangering etter gjennomsnitt av rangnummer
1	N 80,85	F 246	F 0,90	F
2	Q 75,00	C 205	C 0,85	Q
3	F 71,84	E 194	Q 0,84	N
4	G 71,15	P 168	N 0,73	I,C
5	I 69,44	I 161	I 0,72	
6	H 67,64	M 145	E 0,70	E
7	A 66,67	A 144	G 0,60	G,A
8	O 65,96	Q 132	M 0,48	
9	R 58,33	B 123	A 0,44	M
10	C 54,74	D 122	K 0,30	K
11	M 54,55	G 119	J 0,21	O
12	E 53,85	N 117	D 0,03	J
13	L 48,21	K 114	O -0,11	H
14	K 46,43	L 110	P -0,24	P
15	B 43,28	O 93	L -0,57	L,B
16	P 43,27	J 75	B -0,62	
17	J 42,42	H 68	H -0,75	D
18	D 38,36	R 43	R -0,84	R

LITTERATURLISTE:

- Adjemian C. 1976: On the Nature of Interlanguage Systems. Language Learning Vol. 26, No. 2, s. 297-321.
- Andenæs E.
og A. Golden 1980: Norsk som framandspråk, Upublisert hovudoppgåve ved Inst. for nord. språk og litt., Universitetet i Oslo.
- Bacheller F. 1980: Communicative Effectiveness as Predicted by Judgment of the Severity of Learners Errors in Dictations. i J.W. Oller jr./ K. Perkins: Research in Language Testing, Newbury House Publisher Inc., Rowley, Massachusetts.
- Bjorvand, Hovdhaugen og
Simonsen (red.) 1982: Språkvitenskap Univ.forlaget Oslo-Bergen-Tromsø.
- Bjørnsson C.H. 1968: Läsbarhet, Stockholm.
- Borgstrøm C.H. 1975: Innføringisprogvidenskap. Univ.forlaget Oslo-Bergen-Tromsø.
- Cancino, Rosansky og
Schuman 1974: Testing Hypothesis about Second Language Acquisition. Working Papers on Bilingualism, s. 80-96.
- Corder S.P. 1967: The Significance of Learners' Errors, i Richards (red) 1978, s. 19-28.

- Corder S.P. 1973: The Elicitation of Interlanguage, i Svartvik 1973, s. 36-48.
- Corder S.P. 1977: Sprogundervisning og sprogvidenskab, Nordisk Forlag A.S., Copenhagen.
- Dittmar N. 1976: Sociolinguistics, Edward Arnold, London.
- Dulay og Burt 1974: You can't Learn without Goofing, i Richards 1978, s. 95-124.
- Dyvik H.J.J. 1980: Grammatikk og empiri. Universitetet i Bergen.
- Dyvik H.J.J. 1982: Subject or topic in Vietnamese? Univ. i Bergen. Inst. for lingvistik og fonetikk.
- Fries C.C. 1947: Teaching and Learning English as a Foreign Language, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Frøili J. og B.E. Heid 1983: Om ordforråd og tekstbinding i norsk mellomspråk. Upublisert hovedoppgåve i norsk, Universitetet i Oslo, våren 1983.
- Færch C. 1978: Performance Analysis of Learners Language, i Gregersen K. (red.): Papers from thbe Fourth Scandinavian Conference of Linguistics, Odense, Odense University Press.

- Gabrielsen F. 1983: Eg eller je? Ei sosio-lingvistisk gransking av ymse mål i Stavanger., Upubl. hovudoppgåve i nordisk, Univ. i Bergen, våren 1983.
- Gomo H. 1983: Problemer med det norske verbet "å være" for vietnamesere. En kontrastiv analyse. Upubl. semesteroppgåve ved Pedagogisk Seminar, Univ. i Bergen, våren 1983.
- Hammarberg B. 1973: The Insufficiency of Error Analysis ,i Svartvik 1973, s. 29-36.
- Hammarberg B. 1979: On intralingual, interlingual and developmental solutions in interlanguage., i Hyltenstam og Linnarud (red) Interlanguage, Workshop at the Fifth Scandinavian Conference of Linguistics, Frostavallen, 1979, Stockholm.
- Haslev M. 1980: Mekanismer bak bruk av morsmål og fremmedspråk. Skriftserie, Fonetisk Institutt, Univ. i Bergen.
- Hellevik O. 1977: Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap. Univ.forlaget Oslo-Bergen-Tromsø.
- Hovdhaugen E. 1978: Språkvitenskap. En elementær innføring. Univ.forlaget Oslo-Bergen-Tromsø.
- Hovdhaugen E. 1977: Om og omkring passiv i norsk., i Fretheim T. (red.) Sentrale problem i norsk syntaks. Univ.forlaget 1977.

- Hyltenstam K. 1977: Implicational Patterns in interlanguage syntax variation, i Language Learning Vol. 27, No. 2.
- Hyltenstam K. 1978: Progress in immigrant swedish syntax a variability analysis. Lund.
- Hyltenstam K. 1979: Tröskelnivån i ett språkinlärnings- og språkundervisningsperspektiv., i Praktisk Lingvistik 2 1979. Institutionen for Lingvistik. Lund Univ.
- Hyltenstam K.
(utg) 1981: Svenska i innvandrarperspektiv, Liber Läromedel, Lund.
- Hymes D.H. 1971: On Communicative Competence, i J.B. Pride og J. Holmes (red.), Sociolinguistics, 1976, Penguin Modern Linguistics Readings.
- Jain M.P. 1974: Error Analysis: Source, Cause and Significance, i Richards 1978, s. 189-215.
- Johansson S. 1973: Partial Dictation as a Test of Foreign Language Proficiency, Swedish-English Contrastive Studies, Report No 3, Department of English, Lund Universitet.
- Kaczmarek C.M.: Scoring and rating essay tasks i J.W. Oller jr./ K. Perkins: Research in Language Testing, Newbury House Publisher, Inc., Rowley, Massachusetts.

- Lado R. 1957: Linguistics across Cultures, Ann Arbor.
- Lado R. 1961: Language Testing, London.
- Larsen-Freeman
og Strøm 1977: The Construction of a Second Language
Acquisition Index of Development,
Language Learning 27, s. 123-134.
- Lenneberg 1967: Biological Foundations of Language, New
York/London/Sydney: John Wiley & Sons.
- Linell P. 1981: Människans språk, Liber Läromedel, Lund.
- Linnarud M. 1981: Lexikal tathet och betydelsessamband, i
K. Hyltenstam (utg.) Svenska i
innvandrarperspektiv, Liber Laromedel,
Lund.
- Loman og
Jørgensen 1971: Manual for analys och beskrivning
av
makrosyntagmer, Lund.
- Lyons J. 1977: Introduction to Theoretical Linguistics,
Cambridge University Press.
- Manne G. 1977: Ny i Norge, Tiden Norsk Forlag.
- Matthews P.H. 1979: Morphology, Cambridge University Press.
- Næs O. 1972: Norsk Grammatikk, Fabritius, Oslo.

- Oller J.W. 1971: "Dictation as a Device for Testing Foreign Language Proficiency", i English Language Teaching 25, s. 254-259.
- Oller J.W. 1979: Language Tests at School. A pragmatic Approach., London.
- Oller J.W./K.
Perkins 1977: Research in Language Testing, Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Massachusetts.
- Richards J.
(red.) 1978: Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition, London.
- Richards og
Sampson 1974: The study of Learner English, i Richards 1978, s. 3-19.
- Selinker 1972: Interlanguage, i Richards 1978, s. 31-55.
- Selinker, Swain
og Dumas 1975: The interlanguage hypothesis extended to children, i Language Learning Vol. 25, No 1, s. 139-152.
- Selinker &
Lamendella 1981: Updating the Interlanguage Hypothesis, i Studies in Second Language Acquisition, 3, No. 2, 1981, s. 201-221.
- Somaratne W. 1957: Aids and Tests in the teaching of English, London.

- Svartvik J.
(red.) 1973: Errata, Lund.
- Thompson L.C. 1965: A Vietnamese Grammar, University of
Washington Press, Seattle.
- Tingbjørn G. og
A.B. Andersson 1981: Innvandrerbarnen och tvåspråkigheten,
Utbildningsforlaget, FoU rapport 40:
Liber Utbildningsforlaget, Stockholm.
- Trampe og
Viberg 1972: Allman språkteori och grammatik,
LiberLäromedel, Lund.
- Venås K. 1982: Mål og miljø, Novus, Oslo.
- Vigil N.A. og
J.W. Oller 1976: Rule Fossilization: A tentative model i
Language Learning Vol 26, No. 2.
- Wardhaugh R. 1976: The Contrastiv Analysis Hypothesis, i
Schuman og Stenson (red): New Frontiers
in Second Language Learning, Newbury
House, Rowley, Massachusetts.

SAMANDRAG:

Denne oppgåva er ein analyse av verbalet i mellomspråket til ei gruppe vietnamesiske elevar i grunnskulen i Bergen.

Materialet denne oppgåva byggjer på er skriftleg. Eg har to sett materiale: A-materialet er essay og diktat skrivne av 18 vietnamesiske informantar etter ca. 3 års opphald i Noreg. Dessutan er det òg ei norsk kontrollgruppe med i materialet. B-materialet er essay skrivne av 10 av dei 18 informantane på tre ulike tidspunkt. Det første essayet vart samla inn etter ca. 1 1/2 år i Noreg, det andre fell saman med A-materialet, altså etter ca. 3 år, og det tredje vart samla inn etter ca. 4 år. B-materialet er nytta til ein longitudinal analyse, dvs. ein analyse av utviklinga av mellomspråket over tid.

Informantane er delte inn i to grupper etter språkleg nivå. Gruppe Msa har det lågaste språklege nivået, gruppe Msb det høgste nivået. Denne inndelinga er gjort m.a. med omsyn til ordtilfang, synlege feil og evne til å forstå muntleg norsk.

I utgangspunktet var problemstillinga denne: Kan ein finne fram til system i mellomspråket til vietnamesiske elevar? Er det mogleg å forklare kvifor systemet nettopp er slik det eventuelt er? Kan ein finne fram til system i utviklinga av mellomspråket og såleis seie noko om korleis vietnamesiske elevar lærer norsk?

Analysen har fokusert verbalet i mellomspråket. Val av verbalet som analyseemne er grunngjeve kontrastivt, dvs. ved den store ulikskapen mellom verbal i norsk og det tilsvarande i vietnamesisk.

Analysen har vist stor variasjon i mellomspråket, at det utviklar seg på ulike måtar og med ulikt tempo. Den har dessutan vist interferensfeil, dvs. feil som skuldast overføring frå morsmål. Det er òg tendensar som tyder på at variasjon mellom korrekt og feil bruk av ein regel ikkje skjer tilfeldig, men at strukturar i morsmålet påverkar denne variasjonen.
