



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NOLISP350

Masteroppgave i nordisk språk

Vår 2023

Syntaktiske og morfologiske trekk i innlærerspråk

Anastasia Olsen

Forord

En stor takk til min veileder, Ann-Kristin Helland Gujord, for veiledning og støtte. Takk for gode tilbakemeldinger og forslag. Takk for forståelse, hjelp og oppmuntring gjennom mine mini-sammenbrudd i hele skriveprosessen. Jeg setter stor pris på alt.

Takk til alle medstudenter for prat og tilbakemeldinger. Spesielt takk til June Osland Melvær for noen gode tips.

Takk til alle mine venner og kollegaer for støtte og tålmodighet, spesielt til Svetlana Amundsen for gjennomlesing av oppgaven og gode forslag.

Og, til slutt, største takk til min familie, min mann Tommy og mine søte små, Karolina og Thomas, for at dere forstår hvor viktig det er for meg, for deres tålmodighet, oppmuntring og klemmer akkurat når jeg trenger dem. Mamma er tilbake!

Anastasia Olsen
Bergen, 15. mai 2023

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Innholdsfortegnelse.....	3
1. Innledning.....	6
1.1. Bakgrunn og formål.....	6
1.2. Tidligere forskning.....	7
1.2.1. I. Jensen (2016).....	7
1.2.2. M. Jensen (2017).....	8
1.2.3. Gujord, Neteland og Selås (2018).....	9
1.2.4. Forskjell mellom tidligere studier og dette prosjektet.....	10
1.2.5. Horbowicz, Nordanger og Randen (2020).....	10
1.3. Problemstilling.....	12
1.4. Oppbygging av oppgaven.....	12
2. Teoretisk bakgrunn.....	14
2.1. Bruksbasert tilnærming.....	14
2.2. Dynamisk systemteori.....	16
2.2.1. DST som utgangspunkt for analyse.....	17
2.3. Transfer.....	19
3. Norsk syntaks og morfologi.....	22
3.1. Syntaktiske trekk.....	22
3.1.1. V ₂ -regelen og inversjon.....	22
3.1.2. Plassering av setningsadverbial.....	23
3.2. Morfologiske trekk.....	23
3.2.1. Adjektiv-substantiv kongruens.....	23
3.2.2. Finitthet.....	24
4. Russisk syntaks og morfologi.....	25
4.1. Syntaktiske trekk.....	25
4.2. Morfologiske trekk.....	26
4.2.1. Adjektiv-substantiv kongruens.....	26

4.2.2. Finitthet.....	26
5. Material og innsamling av materialet.....	28
5.1. Material.....	28
5.2. Informant.....	28
6. Forberedende arbeid.....	30
6.1. Begrunnelse for valg av analysevariabler.....	30
6.1.1. Språkspesifikke variabler.....	30
6.1.2. Ikke-språkspesifikke variabler.....	31
6.2. Klargjøring av materialet.....	32
6.2.1. SV-rekkefølge og inversjon.....	34
6.2.2. Setningsadverbial.....	35
6.2.3. Adjektiv-substantiv kongruens.....	36
6.2.4. Finitthet.....	37
6.3. Operasjonalisering av variabler.....	37
6.3.1. Operasjonalisering av variabilitet.....	37
6.3.2. Operasjonalisering av ikke-språklige variabler.....	38
6.4. Andre verktøy.....	39
7. Analyse og diskusjon av hvert enkelt trekk.....	40
7.1. Overblikk.....	40
7.2. SV-rekkefølge og invertering.....	42
7.2.1. SV-rekkefølge.....	43
7.2.2. Invertering.....	45
7.3. Plassering av setningsadverb.....	51
7.4. Adjektiv-substantiv kongruens.....	52
7.5. Finitthet.....	57
7.6. Kort oppsummering.....	59
8. Analyse og av syntaktiske og morfologiske trekk.....	62
8.1. Syntaktiske versus morfologiske trekk.....	62
8.2. Ikke-språkspesifikke variabler.....	64

9. Konklusjon.....	72
10. Hva kunne være annerledes?.....	73
Litteraturliste.....	74
Vedlegg.....	77
Vedlegg 1: Tabellsamling.....	78
Tabell 1: Oversikt over tekstens tema og lengde.....	78
Tabell 2: Oversiktstabell med bakgrunnsdata.....	80
Tabell 3: Frekvensliste.....	82
Vedlegg 2: Tolkning av testresultater.....	87
2.1. Språkprøven i norsk for voksne innvandrere.....	87
2.2. Test i norsk - høyere nivå "Bergenstesten".....	88
Sammendrag.....	89
Abstract.....	90

1. Innledning

1.1. Bakgrunn og formål

Dette masterprosjektet er en longitudinell kausstudie som vil undersøke fremveksten av morfologiske og syntaktiske trekk i innlærerspråk. Prosjektet er basert på eget datasett med skriftlige tekster fra en informant.

Ifølge en oversiktsartikkel av B. Jensen (2018, s. 235 - 254) som oppsummerer empirisk forskning på andrespråkstilegnelse av norsk syntaks, finnes det et stort antall studier som dekker mange ulike trekk innenfor syntaks. Eksempler på trekk som er dekket av forskning, er SVO, V₂-regelen, negasjon og subjektstvang. B. Jensen påpeker i artikkelen at mesteparten av studiene er hovedoppgaver/masteroppgaver. Det betyr at studiene har begrenset omfang og at funnene ikke kan generaliseres, men er med på å tegne et bilde av språkutviklingen.

B. Jensen (2018) nevner også at det finnes en del doktoravhandlinger baserte på ASK-korpuset som tar for seg morfologiske trekk som for eksempel: tempus og aspekt (Gujord, 2013), adjektivbøyning (Janik, 2016), genus (Ragnhildstveit, 2017) og bestemthet (Nordanger, 2017).

Det finnes derimot nesten ikke studier innenfor norsk som andrespråk som tar for seg utvikling av både syntaktiske og morfologiske trekk i språket samtidig. Det nærmeste vi kommer er en longitudinell kausstudie av Gujord mfl. (2018) som ser på fremveksten av morfologi, syntaks og ordforråd hos to flerspråklige barn som startet å lære norsk i barnehagen. I tillegg er det to masteroppgaver fra UiT (I. Jensen, 2016 og M. Jensen, 2017) som tar for seg samhandling mellom morfologiske og syntaktiske trekk i engelsk som andrespråk til elever på forskjellige alderstrinn med norsk førstespråk.

Målet med dette prosjektet er å bidra til økt kunnskap om hvordan syntaks og morfologi samhandler med hverandre i innlærerspråket hos voksne innlærere av norsk som andrespråk. Med ambisjonen om å undervise voksne innvandrere i norsk som andrespråk senere i min karriere, ønsker jeg å få en bedre forståelse av språkutvikling. Selv om studien ikke kan generaliseres, siden det er en kausstudie som er basert på en enkelt innlærer, kan den likevel gi en pekepinn på hva som kan forventes fra innlærere som lærer norsk i voksen alder.

1.2. Tidligere forskning

I det videre vil jeg nærmere presentere de ovennevnte studiene som er mest relevante for prosjektet mitt. Jeg velger å presentere dem tidlig i oppgaven fordi det, etter min mening, vil hjelpe leserne å forstå valgene som ble tatt i prosjektets utviklingsfase.

1.2.1. I. Jensen (2016)

I masteroppgaven sin fra 2016 undersøkte I. Jensen elever med norsk som førstespråk (S_1) og engelsk som andrespråk (S_2). Målet med prosjektet var å se på forhold mellom syntaktiske og morfologiske trekk i engelsk som andrespråk i lys av Flaskehalsteorien (FH) til Slabakova (2006). Flaskehalsteorien er en generativ hypotese om andrespråkstilegnelse som ikke blir brukt eller nevnt utover dette kapittelet.

Ifølge FH-teorien er morfologi en flaskehals i andrespråklæring (Slabakova, 2006, s. 324) som betyr at morfologiske trekk er mest utfordrende for innlæreren å tilegne seg. I sin hypotese tok Slabakova utgangspunktet i en antagelse om at språket er organisert i lingvistiske moduler syntaks, fonologi og semantikk. Morfemer er interface mellom modulene. Variasjon i hvilken informasjon som er innkodet i morfemene presenterer vanskelighet i tilegnelse av morfologi (Slabakova, 2008, s. 42). Enkelte morfem inneholder informasjon fra kun to av tre moduler som, for eksempel, ordet ‘morfem’ oppe står i ubestemt flertall-form med null morfem, det vil si at den inneholder informasjon om moduler semantikk og syntaks, men ikke fonologi. En annen skrivemåte ‘morfemer’ inneholder informasjon om alle tre modulene. Derfor, etter Slabakova sin mening, er det enklere å tilegne seg syntaks enn morfologi.

I. Jensen (2016) valgte å teste to trekk som var regnet som de mest utfordrende for norsktalende innlærere av engelsk i tidligere undersøkelser. Hun valgte subjekt-verb-kongruens (eller samsvarsbøying mellom verb og subjekt. Når subjektet står i 3. person entall, skal verb markeres med morfemet *-s*) for å teste morfologisk kunnskap, og verbflytting i deklorative setninger med XSV ordstilling (x-subjekt-verbal, der X er et annet setningsledd enn subjekt/verb) for å teste syntaktisk kunnskap. Informanter i undersøkelsen var skoleelever på tre forskjellige trinn: syvende klasse på barneskole (25 elever), første (27 elever) og andre (17 elever) klasse på videregående skole. Før selve undersøkelsen ble deltakere fordelt i ferdighetsgruppene ved hjelp av en ferdighetstest i engelsk. I. Jensen (2016) brukte akseptabilitetstest som metode for undersøkelsen. Deltakere skulle vurdere setninger som “akseptable” eller “ikke-akseptable” i engelsk.

Resultatene av både ferdighetstesten og akseptabilitetstest var statistisk testet. Resultatene viste at subjekt-verb-kongruens var vanskeligere for innlærerne enn XSV-setninger og dermed konkluderte I. Jensen med at resultatene var i tråd med FH-teorien (Jensen, 2016, s. 90). I en senere publisert artikkel pekte I. Jensen mfl (2020, s. 21) på visse begrensninger i forhold til konklusjonen i masteroppgaven fra 2016: “it is also clear from our complex findings that there is internal variation within the syntactic and morphological properties that is beyond the prediction of the BH [Bottleneck-Flaskehals]. In this sense, the hypothesis remains on a general level of prediction with respect to whole language modules.”

1.2.2. M. Jensen (2017)

Med utgangspunkt i I. Jensen (2016) sin masteroppgave hadde M. Jensen (2017) masterprosjekt med samme emne, samme metode og samme design. Hun hadde to grupper med yngre skoleelever på fjerde (15 elever) og åttende (15 elever) trinn med norsk som S₁ og engelsk som S₂. I tillegg til to trekk (subjekt-verb-kongruens og XSV-setninger) fra I. Jensen (2016) sin masteroppgave hadde M. Jensen (2017) to trekk til som hun skulle teste: preteritum (-ed) og flytting av verb i SXV-setninger. M. Jensen ville også undersøke om begge morfologiske konstruksjoner var like vanskelige for innlærere.

Resultatene var motstridende. På den ene siden ble I. Jensen (2016) sine resultater som viste at subjekt-verb-kongruens var vanskeligere for innlærere enn verbflytting i XSV-setninger, bekreftet. På den andre siden viste undersøkelsen at det er vanskeligere for innlærere å tilegne seg verbflytting i SXV-setningene enn preteritum. Funnet passet ikke inn i FH og M. Jensen (2017, s. 47) konkluderte med følgende:

I cannot conclude that there is full support for the BH [Flaskehalsteori]; only partially support. Due to the findings in the current study, the results indicate that the BH perhaps needs to be refined in the way it argues for what is more difficult to acquire.

Resultatene i dette prosjektet ble statistisk testet i senere tid av I. Jensen og Westergaard (2021). De statistiske testene viste signifikant forskjell mellom subjekt-verb-kongruens og XSV-setningene, der førstnevnte er vanskelige å lære. Men subjekt-verb-kongruens skiller seg ikke signifikant fra den andre syntaktiske variabelen, SXV (Jensen og Westergaard, 2021, s. 114).

Jensen og Westergaard forklarte de tvetydige resultatene med at “de mest utfordrende (morfologiske) trekkene er de som representerer en uoverensstemmelse mellom S₁ og S₂”

(Jensen og Westergaard, 2021, s. 114), det vil si at innflytelse fra S_1 spiller en rolle i tilegnelse av et trekk. En annen faktor som spiller inn, er hvor nyttig et trekk er for kommunikasjon. I tilfelle med preteritumsmarkør (-ed) og samsvarsmarkør -s (subjekt-verb-kongruens) er førstnevnte er mer nyttig for kommunikasjon, mens sistnevnte påvirker kun grammatikken og har lite praktisk betydning i kommunikasjon (Jensen og Westergaard, 2021, s. 115).

Jensen og Westergaard (2021, s. 115) konkluderte med at “Flaskehalshypotese kan si noe om hva som er vanskelig i et andrespråk på generell basis, men at vanskelighetsgraden blir ytterligere påvirket av mange andre faktorer”.

1.2.3. Gujord, Neteland og Selås (2018)

Studien til Gujord, Neteland og Selås (2018) handler om framveksten av morfologi, syntaks og ordforråd i tidlig andrespråkutvikling. Det var en deskriptiv studie som var en del av et større prosjekt og hadde to formål:

1. Å skaffe fram empirisk basert kunnskap om hvordan grammatikken utvikler seg hos unge barn.
2. Å utforske hvilke metoder passer til å fange utvikling i ordforråd og grammatikk hos unge barn.

Studien er en longitudinell undersøkelse som fulgte to flerspråklige barn som startet å lære norsk som andrespråk i barnehage. Språkutvikling var registrert på tre målepunkter i en periode på to år for det første barnet og to år og syv måneder for det andre. Studien hadde fokus på utvikling i andrespråket til barna og har ikke tatt noen stilling til førstespråkutvikling (Gujord, Neteland og Selås, 2018, s. 94).

Gujord, Neteland og Selås brukte forskjellige variabler for å måle språkutvikling. For å måle morfologisk framvekst brukte de substantivbøying (bøying eller ikke) og verbøying (bøying eller ikke). For å måle utvikling i syntaks brukte de lengde på ytring (antall ytringer med 1, 2, 3 ord og lengre), mest komplekse ytring (hvor kompleks setningskonstruksjon er), mest komplekse substantivfraser (utbygging av substantivfraser), spørsmålstype, leddstilling (verbplassering i setninger) og plassering av negasjon. Utvikling i ordforråd var målt med antall eksemplarer (forekomster) og leksem (type) av substantiv og antall eksemplar og leksem av verb.

Resultatene viste at begge barna har utviklet det norske språket innenfor alle områdene som var undersøkt i observasjonsperioden (Gujord, Neteland og Selås, 2018, s.

114). Analysene viste også at barna var på forskjellige stadier i språkutvikling ved første målepunkt og skillet vedvarte gjennom hele observasjonsperioden, spesielt innenfor syntaks og ordforråd.

Med tanke på metodeutprøving fant Gujord, Neteland og Selås (2018) ut at selv om mange av variablene i analyse ikke gir nok detaljert informasjon i seg selv, kan de til sammen gi et godt og beskrivende bilde av språkutvikling hos små barn. Utfordringen ligger heller i å skape en god nok situasjon for yngre barn å vise sine språklige ferdigheter for fullt.

1.2.4. Forskjell mellom tidligere studier og dette prosjektet

Dette prosjektet skiller seg fra de ovennevnte studiene på flere områder:

1. Jeg vil se på fremvekst av både morfologiske og syntaktiske trekk i innlærerspråket hos en voksen innlærer med russisk som førstespråk.
2. Datasettet som er brukt i undersøkelsen, består av tekster som er produsert av samme innlærer i løpet av en ettårsperiode. Det er også et datasett med tette data. Mer informasjon om dette kommer i kap. 5.1.
3. Denne undersøkelsen er basert på en relativ ny teoretisk tilnærming som ligger under paraplyen for bruksbaserte teorier, Dynamisk systemteori (DST). Jeg valgte DST fordi teorien både beskriver best mine egne erfaringer med språklæring og passer best til formålet med prosjektet. Generative teorier (som, for eksempel, Flaskehalsteorien) handler om å beskrive hva som finnes i hjernen på et bestemt tidspunkt i språklæring. Mens DST beskriver utvikling og forandring som skjer over tid. Teorien blir presentert mer omfattende i kapittel 2.2. Kapittel 1.2.5 viser til tidligere forskningsprosjekt gjennomført med utgangspunkt i DST.

1.2.5. Horbowicz, Nordanger og Randen (2020)

I norsk andrespråksforskning er det til nå kun Horbowicz og Nordanger som har brukt dynamisk systemteori som grunnlag i språkstudier. En av dem vil jeg beskrive nå i hovedtrekk. De har også skrevet en metodeartikkel om bruk av DST i forskningen som jeg kommer tilbake til senere.

I dette aktuelle prosjektet undersøkte Horbowicz, Nordanger og Randen (2020) utviklingen av en gruppe epistemiske konstruksjoner hos to voksne innlærere av norsk som andrespråk. Epistemisitet betegner sannsynligheten for at noe som er ytret i en setning, er sant (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 175). Konstruksjoner som var undersøkt, var:

1. konstruksjoner med leksikalske verb, som *tro*, *anta* og *vite*;
2. konstruksjoner med modalverb, som *kunne* og *måtte*;
3. konstruksjoner med adjektiver, som *sikker*, *sant* og *mulig*;
4. frittstående leksemer i adverbialposisjon, som *kanskje*, *faktisk*, *nok* og *visst*.

Studien var en del av et større prosjekt og besto av åtte og ni samtaler med to innlærere i en periode på fire måneder. Innlærere var deltakere på et intensivt norskkurs. Da innsamlingen startet, hadde de gått på kurs i fem måneder med undervisningen fire dager i uka. Samtalene hadde et forhåndsbestemt tema, men deltakere kunne selv styre samtalerne.

Det overordnede forskningsspørsmålet var: *Hva karakteriserer utviklingen av epistemiske konstruksjoner hos to innlærere av norsk som andrespråk?* For å besvare det skulle forskere se på, blant annet, samspill mellom de forskjellige konstruksjonene og i hvilken grad utviklingen er variabel og ikke-lineær.

For å synliggjøre de individuelle utviklingsprofilene, ble resultatene av undersøkelsen presentert som to kasusstudier. Analysene avdekket individuelle læringsløyper for hver deltaker, men også felles tendenser for begge innlærere (Horbowicz, Nordanger og Randen, 2020, s. 25). Analysen viste også at inventar i hver kategori utvikler seg over tid. Forskere konkluderte med at “utviklingen av epistemisitet hos [innlærere] følger en form for læringsløype uten at det er snakk om uavhengige stadier eller en jevn utvikling fra mindre til mer kompleks” (Horbowicz, Nordanger og Randen, 2020, s. 29). Videre har forskerne sett på hvilke forhold de forskjellige konstruksjonene har til hverandre. De fant ut at generelt har *tror-* og *vet-* konstruksjonene et støttende¹ forhold til epistemiske adverbialer, da de utvikler seg i takt med hverandre. De har også observert mulig konkurrerende² forhold mellom flere kategorier på de forskjellige tidspunktene i innsamlingen, som betyr at utvikling i den ene kategorien fortrenger den andre (Horbowicz, Nordanger og Randen, 2020, s.27).

Horbowicz, Nordanger og Randen (2020, s. 31) konkluderer med at “ikke-linearitet, variabilitet og konstruksjonsbasert læring er faktorer som bør tas hensyn til om man skal forstå utvikling i komplekse, dynamiske systemer som innlærerspråk.”

¹ Forholdet er *støttende* når utviklingen i det ene trekket fører til utviklingen i det andre (Horbowicz mfl.,2020, s. 8)

² Forholdet mellom to trekk er *konkurrerende* når utviklingen av et trekk avtar når det andre øker (Horbowicz mfl., 2020, s. 8)

1.3. Problemstilling

Hovedproblemstillingen i oppgaven er følgende: *Er det syntaktiske eller morfologiske trekk som stabiliserer seg først i innlærerspråket?* Med ‘stabilisere seg’ menes det at det blir mindre variasjon i bruken av trekket og at innlærere bruker trekket oftere i tråd med målspråksnormen (bokmål) enn ikke. Av syntaktiske trekk ble det valgt V₂-regelen/inversjon og plassering av setningsadverb. De morfologiske trekkene som ble valgt, er adjektiv/substantiv kongruens og finitthet. Trekkene vil bli presentert mer utførlig i kapittel 3. Begrunnelse for valget av variabler vil jeg komme til i kapittel 6.1.

Opgaven har også en underordnet problemstilling: *Er det andre faktorer enn vanskelighetsgraden til trekket og variasjon i obligatorisk kontekst som påvirker tilegnelse av syntaktiske og morfologiske trekk?* Med “andre faktorer” menes her andre variabler som tradisjonelt blir brukt til å beskrive språklig utvikling og syntaktisk kompleksitet (for eksempel, type-token-rasjon, løpeord per t-enhet med mer).

1.4. Oppbygging av oppgaven

Masteroppgaven består av ti kapitler.

I kapittel 2 beskriver jeg det teoretiske grunnlaget for prosjektet. Som nevnt før, valgte jeg å basere undersøkelsen på dynamisk systemteori (DST) som ligger under paraplyen for bruksbaserte teorier. I dette kapittelet vil jeg redegjøre kort for hva som kjennetegner bruksbasert tilnærming og spesielt DST, samt hvordan teorien skiller seg fra andre med tanke på å bruke den som analyseverktøy. Jeg vil også forklare i korte trekk hva transfer er og dens relevans for oppgaven.

Kapittel 3 og 4 beskriver de syntaktiske og morfologiske trekkene som er valgt til analysevariabler: V₂-regelen, inversjon, plassering av setningsadverbial, adjektiv/substantiv kongruens og finitthet. I kapittel 3 beskriver jeg trekk i norsk grammatikk. I kapittel 4 beskrives trekkene i russisk grammatikk siden russisk er førstespråk til informanten.

I kapittel 5 presenterer jeg tekstmaterialet som danner grunnlaget for undersøkelsen. Jeg vil også presentere informanten i prosjektet med relevant informasjon om hens bakgrunn og språklæring.

Kapittel 6 vil gjøre rede for valg av språkspesifikke og ikke-språkspesifikke analysevariabler samt alle stegene i databehandlingen fra transkribering av tekstene til annotering av analysevariabler til ferdig datasett som kan analyseres. I dette kapitlet vil jeg begrunne alle valgene som ble tatt underveis i prosessen. Jeg vil også diskutere operasjonalisering av variabilitet og ikke-språkspesifikke variabler.

Kapittel 7 viser resultatene fra analysen av hver enkelt analysevariabel. Resultatene blir også vurdert mot tidligere forskning.

Kapittel 8 sammenfatter kort resultatene fra kapittel syv og besvarer problemstillinger i oppgaven. Her vil jeg også diskutere om hvordan de ikke-språkspesifikke variablene spiller inn på utvikling av morfologiske og syntaktiske trekk.

Kapittel 9 konkluderer prosjektet med oppsummering av de viktigste funnene og diskusjon av svake og sterke sider ved prosjektet.

I kapittel 10 har jeg gjort meg noen tanker om hva som kunne bli gjort annerledes i prosjektet basert på det teoretiske grunnlaget og datamaterialet som var tilgjengelig for analysen.

2. Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet vil jeg presentere de forskjellige teoriene som har relevans for prosjektet. Hovedfokus vil være dynamisk systemteori som ligger til grunn for analysen av data. Dynamisk systemteori (DST) er en relativt ny teoretisk retning i språkforskning. Den har sin opprinnelse i teoretisk matematikk og var brukt med stor suksess i analysen av diverse fenomener i andre disipliner bl. a. epidemiologi, økonomi og biologi. Teorien ble brukt bl. a. for å utvikle datamodeller for simulering av populasjonsendring (Figueroa mfl, 2020), bevegelse av himmellegemer, forebygging av kroniske sykdommer (Homer og Hirsch, 2006) og mye mer. Felles for disse er antagelsen om at hver endring i systemet blir forårsaket av samspill mellom forutsetninger og systemet på forskjellige nivå. Det er ikke en faktor som styrer utviklingen, men heller mange faktorer som påvirker de forskjellige subsystemene som fører til endring. I språkforskning ligger DST under paraplyen for bruksbaserte teorier.

2.1. Bruksbasert tilnærming

Bruksbasert tilnærming til språklæring er et samlebegrep for flere teorier, inkludert dynamisk systemteori. Ifølge Ellis og Wulff (2014, s. 90) har teoriene som går under paraplyen “bruksbaserte” så bredt fokus at det er bedre å se på de som et rammeverk som brukes for å forstå kompleksitet som språklæring presenterer. Alle teoriene innenfor rammeverket tar utgangspunkt i at (1) språkbruk er viktig betingelse for språklæring og språklig innputt er kilde til informasjon. (2) Innlærere bruker generelle kognitive mekanismer til å analysere språket og avledet S₂-regler ut fra innputten de får (Ellis og Wulff, 2014, s. 75). Med andre ord foregår mesteparten av språklæringen utenfor klasserommet når innlæreren befinner seg i det aktuelle språkmiljøet og bruker språket aktivt. Forskere innenfor bruksbasert rammeverk mener at all læring, inkludert språklæring, foregår på samme måte, så kognitive mekanismer som er eksklusive for språklæring, finnes ikke. Det vil si at vi bruker samme læringsmekanismer uansett om vi lærer å danse, sykle, spille piano eller et språk.

Antagelsen at språket består av konstruksjoner som parer form og mening, eller form og funksjon tar en viktig plass i de bruksbaserte teoriene. Konstruksjonene kan være enkle eller komplekse, konkrete eller abstrakte. Konstruksjoner kan være enkle morfemer eller hele setninger. For eksempel vil morfemet *-løs* referere til mangel på noe/noen med negativ undertone som i *barnløs* (uten barn), *foreldreløs* (uten foreldre) og *tannløs* (uten tenner). Og uttrykk “*Å slippe katten ut av sekken*” betyr å fortelle en hemmelighet. At konstruksjonene er

abstrakte, betyr ikke nødvendigvis at de er komplekse. Når konstruksjonene er komplekse, betyr ikke nødvendigvis at de er abstrakte. Ellis og Wulff (2014, s. 77) tegner bilde av språket som “huge warehouse of constructions” hvor konstruksjonene gjennomsyrrer alle språknivå, hvor grensen mellom syntaks og leksikon ikke finnes fordi betydningen henger tett sammen med form, hvor konstruksjoner kan kombineres med hverandre for å oppnå ønsket resultat. Så språklæring er konstruksjonslæring. Frekvens er en annen viktig betingelse som fremhever læring, det vil si at jo oftere innlæreren treffer på en konstruksjon i innputten, desto bedre og raskere blir den etablert i språket.

Bruksbaserte teorier legger stor vekt på assosiativ læring (Ellis og Wulff, 2014, s. 77). Det er ikke nok at konstruksjonene inneholder informasjon om form og mening, det er også andre faktorer som påvirker hvordan konstruksjonen blir kategorisert, blant annet hvor frekvent konstruksjonen er, hvilken kontekst den blir brukt i, tidligere erfaringer med konstruksjonen, om konstruksjonen er enkel å legge merke til, og hvor viktig er den for tolkning av innputt. For eksempel: Når en hører ordet [bœnɛr] kan det bety flere ting: (1) påkalling av en guddommelig makt enten ved hjelp av faste formularer eller egne ord (en bønn i flertall ubestemt form); (2) spiselig, næringsrik skolem eller frø av bønneplante (en bønne i flertall ubestemt form); (3) person som driver jordbruk på egen gård og lever av det, gårdbruker (en bonde i flertall ubestemt form) (Bokmålsordboka). Hvordan innlæreren vil tolke ordet, er avhengig av i hvilken kontekst hen lærte ordet først, hvor ofte innlæreren hører ordet i de forskjellige kontekstene, og i hvilken kontekst ordet blir brukt på dette tidspunktet³. Forskjellige innlærere vil aktivere forskjellige form-mening konstruksjoner. Men hvis innlæreren allerede har konstruksjon lagret med et annet form-mening tilordning enn den hen treffer på, er det ikke sikkert at konstruksjonen vil registreres (med mindre den er viktig for tolkningen av setningen) eller bli lært (siden form-mening for den konstruksjonen er allerede opptatt) (Ellis og Wulff, 2014, s. 78).

Flere forskere innenfor bruksbasert tilnærming (bl.a. Langacker 2008, Bybee 2010, Diesel 2015) ser på grammatikk som et dynamisk system av framvoksende kategorier (f.eks. konstruksjoner/ trekk) som er i konstant endring på grunn av generelle kognitive prosesser som styrer språkbruk. Den samme antagelsen blir dynamisk systemteori basert på.

³ Fonem spiller også en rolle i ordgjenkjenning, men ikke alle innlærere klarer å skille mellom de forskjellige fonemer i norsk språk.

2.2. Dynamisk systemteori

Dynamiske systemer blir også kalt komplekse systemer. “Dynamisk” i DST refererer til endringer som systemene gjennomgår på grunn av interne (motivasjon, helse mm) og eksterne (sosialt liv, jobb mm) påvirkninger (DeBot og Larsen-Freeman, 2011, s. 8). “System” beskriver enheter eller deler som jobber sammen som en helhet. Systemene består av subsystemer og er selv en del av et større system. Hvis vi ser på språk som et system, består det av flere subsystemer som syntaks, morfologi og fonologi. Men selve språkssystemet er også en del av et større kognitivt system som er menneskehjernen. Alle subsystemer er sammensveiset og de alle påvirker hverandre på en eller annen måte. Små endringer i et av subsystemene kan føre til store endringer i et annet. For eksempel: Når en innlærer lærer en subjunksjon (liten endring i ordforråd), vil hen lage lengre og mer avanserte setninger (endring i syntaks). Derfor er det viktig å se på språkssystemet som helhet.

Kjernen i dynamisk systemteori er å se på utvikling som ikke-lineær, tilpasningsdyktig og interaktiv. Utviklingen er resultat av både indre og ytre påvirkninger og indre omorganisering. Med ikke-lineære systemer menes det at hvor stor forstyrrelsen på systemene er, og hvor stor effekt det kommer til å ha på lang sikt, ikke står i et lineært forhold. Små endringer kan føre til stor effekt, mens store endringer kan bli “absorbert” av systemet (Verspoor mfl, 2008, s. 64). For eksempel: Klasseromsundervisning i et språktrekk kan gå “ubemerket” av innlæreren inntil trekket blir viktig for innlæreren å bruke i språkproduksjon for å bli forstått. Med interaktiv menes det innvirkning forskjellige faktorer har på hverandre. For eksempel: Klasseromsundervisning av et språktrekk kan bli forstyrret av bråk i klasserommet som tar oppmerksomhet fra læring til støykilde. Ifølge DST har ytre miljø stor påvirkning på språkutvikling. Enhver samhandling med omgivelsene fører til større eller mindre interne omorganiseringer av språkssystemer. Når en begynner å lære språk, vil de interne ressurser som læringskapasitet, minnekapasitet, motivasjon, evner til problemløsning med mer, spille rolle i hvor fort vi lærer, men eksterne ressurser i form av læringsstøtte, informasjonsressurser (bøker, tv, datamaskin), tid investert i samhandling med språklig miljø mm, kan fremskynde læring eller bremse den (DeBot og Larsen-Freeman, 2011, s. 14).

Innenfor DST foretrekker forskere å bruke begrepet “språkutvikling” heller enn “språktilegnelse”: “By using “development” rather than acquisition”, we want to make it clear that linguistic skills can grow and decline, and that accordingly, language acquisition and language attrition are equally relevant outcomes of developmental processes” (DeBot og Larsen-Freeman, 2011, s. 6). Med en slik tilnærming til språk har “change and variability

become the heart of what is investigated” (Larsen-Freeman og Cameron, 2008, s. 201). Ifølge DST skjer endringer konstant og ofte kaotisk. Systemene prøver hele tiden å nå en stabil periode (“attractor state”), men stabiliteten er kun midlertidig. Til og med når systemene er stabile, er de ikke-statiske. Enhver påvirkning utenfra fører til intern omorganisering av systemer som fører til ustabile perioder med mye variasjon. Til slutt vil systemene selvregulere og stabilisere seg igjen i “attractor” tilstand.

Iterasjon som betyr gjentakelse eller “å utføre noe flere ganger” er også et viktig begrep i dynamisk systemteori. Språkbruk er konstant gjentakelse av samme elementer om og om igjen. Hver gang en bruker et språklig element (f. eks. et ord) vil statusen til det elementet endres i systemene og dermed er hele systemet endret (DeBot og Larsen-Freeman, 2011, s. 16). Endringer kan innebære at et ord får ny mening eller sjansen for at akkurat det ordet blir brukt neste gang, øker. Ifølge van Geert (1994, nevnt i DeBot og Larsen-Freeman, 2011, s.16) betyr dette at nåværende språknivå er kritisk avhengig av det foregående. Eller, med andre ord, nåværende språknivå presenterer en fullstendig språklig historie av språkinnlæreren sine samlede erfaringer med språket hittil.

Det som også er viktig å nevne er at dynamiske systemer er sensitive i forhold til utgangspunktet. Ifølge DST kan selv de minste forskjeller mellom to innlærere føre til helt forskjellige resultater i deres språkfærdigheter tross samme opplæring. Det er også vanskelig å vite hvilken av bakgrunnsfaktorene som kan være relevante for å forklare forskjellene.

2.2.1. DST som utgangspunkt for analyse

Dynamisk systemteori (DST) er en relativt abstrakt teori og de vanlige undersøkelsesmetodene som for eksempel akseptabilitetstest, er ikke anvendbare når en legger teorien til grunn for undersøkelse (DeBot og Larsen-Freeman, 2011, s. 18). Det stilles også visse krav til datamaterialet som skal undersøkes (Schmid mfl, 2011, s. 39). Siden DST ser på variasjon i språkbruk som en viktig kilde til informasjon om utviklingen i de forskjellige subsystemene (ordforråd, syntaks, morfologi med mer), er det viktig i DST-basert forskning å bruke data (muntlig eller skriftlig) som er produsert under relativt naturlige forhold over tid (Schmid mfl, 2011, s. 39). Med naturlige forhold menes det innlærerstyrt produksjon der innlæreren selv velger hva hen vil si/skrive om og på hvilken måte det skal uttrykkes. Spontan taledata er å foretrekke, men det er tidkrevende og dyrt å samle inn muntlig materiale. Skriftlig data som er produsert under naturlige forhold, er det nest beste. Det er fordi ved skriftlig produksjon har innlærere anledning til å dobbeltsjekke tekstene med

fokus på de forskjellige trekkene og å rette feil ved gjennomlesing. Derfor mister skriftlig data en del av spontaniteten (Schmid mfl, 2011, s. 40).

Longitudinelle data med mange målepunkter kan gi forskere full oversikt over innlærerens språkprofil til enhver tid og vise hvordan de forskjellige subsystemene samhandler med hverandre. Siden subsystemene aldri er helt stabile, vil innlærere vise økning i variasjon av et språktrekk på et stadium når hele systemet går gjennom en intensiv utviklingsprosess. Dessuten kan den synliggjøre et eventuelt “bytte” mellom de forskjellige subsystemene. Det vil si at når et subsystem går gjennom utviklingen, vil det føre til midlertidig stagnering i et annet subsystem. For eksempel: utvikling av setningslengde kan føre til midlertidig stagnering eller tilbakegang av ordforråd (mindre avanserte ord, mest brukte ord). Det “byttet” forklares med begrensede kognitive ressurser hos innlærere som må omdisponeres fra det ene området til det andre (Schmid mfl, 2011, s. 39)

Som nevnt før, har Nordanger og Horbowicz gjort et viktig arbeid for å argumentere for bruk av DST i andrespråksforskning i Norge. De mener at “DST bidrar til økt teoretisk og metodologisk bevissthet om variabilitet og utvikling i andrespråk” (Nordanger og Horbowicz, 2021, s. 209). Nordanger og Horbowicz har skrevet en metodeartikkel der de sammenfattar metodologiske prinsipper som gjelder for DST, blant annet studiedesign, operasjonalisering av variabilitet og metodiske verktøy.

Fordi DST legger så stor vekt på interaksjon mellom systemene, er det, ifølge Larsen-Freeman (2003, s. 40), “meaningless to attempt to understand something by taking it apart, explaining the behavior of the parts, and finally aggregating these partial explanations into an explanation of the whole.” Men det er fortsatt mulig å snevre inn fokus på enkelte undersystemer så lenge vi holder muligheten åpen for at forklaring på et observert fenomen ligger utenfor fokusområdet. Nordanger og Horbowicz (2021, s. 216) kaller en slik tilnærming for forgrunn-bakgrunn modellen. For eksempel: Når jeg i prosjektet skal analysere morfologiske og syntaktiske trekk, må jeg være åpen for en mulighet for at variabilitet i anvendelsen av de forskjellige trekkene ikke nødvendigvis skyldes hvor vanskelige trekkene er, men heller det at innlæreren brukte kognitive ressurser på å skrive lengre og mer avanserte tekster.

Variabilitet i systemene ligger i hjertet av teorien. Nordanger og Horbowicz (2021, s. 210) bruker variabilitet om variert (språklig) adferd over et gitt tidsrom. Variabilitet er ikke støy, men viktig informasjon om endringene som skjer i systemene. Derfor formaliseres perspektivet på variabilitet som et sentralt studieobjekt (s. 214). Når det gjelder

operasjonalisering av variabilitet, så kan en velge mellom forskjellige måter ut fra hvilke variabler som er i fokus for undersøkelsen. En kan velge, for eksempel, å se på avvik fra målspråksnormen eller på frekvens i bruk av gitte konstruksjoner. Men på den andre siden sier Schmidt mfl. (2011, s. 40) at operasjonalisering av variabilitet ikke bør begrenses til kun feiltelling eller kun beregne mestringsprosent i forhold til obligatorisk kontekst, men en bør også se bredere på andre ikke språkspesifikke faktorer som kan beskrive språkutvikling.

Nordanger og Horbowicz legger også stor vekt på presentasjon av data. Tall forteller ikke den fulle historien, og visualisering av data er viktig for å synliggjøre variabilitet. I den samme artikkelen påpeker Nordanger og Horbowicz (2021, s. 229) at “enkelte aspekter ved DST fortsatt representerer metodologiske utfordringer med konsekvenser også for studiet av innlærerspråk.” Det gjelder blant annet avgrensning av tidsskala, systemer som blir undersøkt, og håndtering av variabler på ulike nivåer.

Det er også viktig å huske at språklæring er en kompleks prosess der mange faktorer spiller inn. Det gjør det svært vanskelig å forutsi hvilken retning språkutvikling vil ta. Derfor mener DeBot og Larsen-Freeman (2011, s. 20) at DST bør helst brukes til å forklare de observerte fenomenene ved å se tilbake og å finne hvordan fenomenet oppsto og hva som forårsaket endringene. For eksempel: Feil som “typisk” oppstår i tidlig stadie av språklæring og raskt læres bort, kan plutselig komme tilbake mye senere. Forklaringen på dette kan være at obligatorisk kontekst er ukjent for innlæreren, plutselig endring i ytre påvirkninger (for eksempel: situasjon med høyt stress situasjon) eller at innlæreren refokuserer på andre områder ved språklæring. Slike situasjoner er vanskelig å predikere, men enklere å forklare.

2.3. Transfer

Som nevnt i kapittel 2.2. er dynamiske systemer sensitive i forhold til utgangspunktet. Med utgangspunktet menes blant annet innlærerens førstespråk, samt andre erfaringer, innlærerens holdning til språk og lærevilje med mer. De fleste faktorene er vanskelige eller, til og med, umulige å ta stilling til i forskning. Tidligere språkkunnskap og dens påvirkning på språklæring er imidlertid en faktor som har vært et sentral spørsmål i andrespråkforskning i den senere tid.

Jarvis og Pavlenko (2008, s. 1) sier at en persons kunnskap om ett språk påvirker vedkommendes kunnskap om eller bruk av et annet språk. Det fenomenet kalles transfer eller tverrspråklig påvirkning eller språklig overføring på norsk. Generelt regnes transfer som et komplekst kognitiv fenomen (Gujord og Ragnhildstveit, 2018, s. 136). Hovedteorien er at

implisitt kunnskap som innlæreren har om de forskjellige språkene som en kan fra før, blir brukt når en lærer et nytt språk. Transfer er en teorinøytral term, og hver teoretisk retning har sitt eget syn på begrepet.

I et bruksbasert perspektiv handler transfer om to generelle mekanismer som styrer vår oppmerksomhet i forhold til språket: overskygging (overshadowing) og blokkering. I assosiativ læring (se kap. 2.1) lærer en å koble form og mening som, for eksempel, at suffikset *-er* i verbet refererer til nåtid, og suffikset *-et* refererer til fortid. Adverbialene *i dag* og *i går* har samme referanse og de er, i tillegg, mindre abstrakte og enklere å legge merke til. Når to fortidsmarkører (suffiks *-et* og adverbial *i går*) blir brukt sammen i setningen, vil innlæreren først og fremst legge merke til adverbialet. Dessuten brukes *i går* alltid om fortiden (sikkert fremtredende signal), mens suffikset *-et* kan ha andre funksjoner i andre ord som, for eksempel, bestemt form av et substantiv i nøytrum (usikkert mindre fremtredende signal). Overskygging handler nettopp om dette: når to signaler presenteres sammen (suffikset *-et* og adverbial *i går*) og i fellesskap forutsier et utfall (handling i fortiden), vil reaksjonen til hvert signal (cue) være avhengig av signalets fremtredende karakter. Signalet som er mest fremtredende (for eksempel adverbialet), blir assosiert med utfallet (handling i fortid), mens det mindre fremtredende signalet blir overskygget slik at det gir liten eller ingen reaksjon på egen hånd. Over tid kan overskygging føre til en type tillært selektiv oppmerksomhet som kalles blokkering (Ellis, 2006, s. 178). Og det kan føre til “fossilisering”, det vil si at innlæreren stopper opp i utviklingen på basisnivå. Overskygging og blokkering er mer fremtredende i andrespråklæring enn i førstespråklæring. Grunnen til dette ligger i at når vi begynner å lære et nytt språk, har vi allerede et sett med begreper og god forståelse av hvordan språk fungerer generelt. Det er den generelle forståelsen som blir overført fra S_1 til S_2 (transfer) (Ellis, 2006, s. 180).

Gujord og Ragnhildstveit (2018, s 136) bemerker at transfer ikke oppstår kun i de første fasene i andrespråkutvikling, men kan påvirke på alle stadier i læringsprosessen.

Fuster og Neuser (2021) skiller mellom utilsiktet transfer som er “mechanism of “interference””, og tilsiktet transfer som blir brukt som læringsstrategi. Ifølge Fuster og Neuser (2020) er tilsiktet transfer en handling som er gjort med vilje og som personen er klar over. Deres transferstudie viste at transfer fra typologisk fjerne språk i hovedsak er tilsiktet, mens transfer fra typologisk nære språk er stort sett utilsiktet. Jarvis og Pavlenko (2008, s. 176) påstår også at det er innlærerens oppfatning om likhet mellom språk som bestemmer transfer, og at det er innlæreren selv som vurderer om et trekk kan overføres eller ikke.

Transfer ligger egentlig utenom rammene for dette prosjektet, men den er en av faktorene i kompleksiteten som DST er opptatt av, og kan være med på å forklare observerte fenomener. For eksempel har både S_1 og S_2 i prosjektet tregenussystem som i teorien kan føre til transfer av genus fra S_1 til S_2 og dermed feil i substantiv og adjektiv bøyning. Dessuten er språkkunnskapen som innlæreren allerede har, et viktig utgangspunkt for både transfer og dynamisk systemteori.

3. Norsk syntaks og morfologi

3.1. Syntaktiske trekk

I dette kapittelet vil jeg beskrive de syntaktiske trekkene jeg valgte som analysevariabler: V₂-regelen, inversjon og plassering av setningsadverbial.

3.1.1. V₂-regelen og inversjon

Norsk språk er et SVO-språk med en V₂-regel. SVO-språk betyr at den grunnleggende rekkefølgen i norske setninger er subjekt-verbal-objekt. Men for innlærere av norsk som andrespråk utgjør V₂-regelen en større utfordring enn SVO-mønsteret (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 353). V₂-regelen er følgende: I fortellende helsetninger kommer det finite verbalet som ledd nummer to. De fleste helsetningene kalles også va-setninger (verbal før adverbial) fordi det finite verbet kommer før evt. setningsadverbial i disse setningene. I tillegg til helsetningene har norsk språk leddsetningene som står som ledd i andre setninger, og disse kan ikke stå alene. Slike setninger kalles også av-setninger (adverbial før verbalet) og disse har en fastere leddstilling enn va-setninger (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 368). I oppgaven vil jeg se på leddrekkefølgen både i helsetninger og i leddsetninger og derfor vil jeg adoptere Jensen (2018, s. 239) sin terminologi og bruke SV-rekkefølge for både V₂-regelen og leddrekkefølge i leddsetninger.

Inversjon er direkte følge av V₂-regelen. For hvis et annet ledd enn subjektet kommer først i setningen, skal subjektet flyttes til rett etter det finite verbalet. Ifølge Hagen (1992, s. 28) er inversjon⁴ notorisk vanskelig å tilegne seg for fremmedspråklige innlærere. Han klassifiserte inverteringsfeil i følgende brede kategorier (1992, s. 29):

1. Feilinventering: Oppstår når innlæreren prøver å anvende en inversjonsregel uten å ha forstått hvordan man inverterer selv om man har forstått når man inverterer.
2. Overinvertering: Oppstår når innlærer forstår hvordan man inverterer, men at invertering anvendes i kontekster den ikke hører til.
3. Underinvertering: Betyr manglende invertering i kontekster hvor regelen skulle ha vært anvendt.

I pilotstudien sin fant Hagen (1992, s. 32) ut at feilinventering ikke er særlig vanlig og overinvertering, særlig etter spørrepronomen, subjunksjon *som* i relativsetninger og

⁴ Inversjon og inventering betyr omtrent det samme og vil bli brukt om hverandre i oppgaven.

adverbiale subjunksjoner, forekommer ofte. Underinventering er et større problem enn feilinventering eller overinvertering.

3.1.2. Plassering av setningsadverbial

Setningsadverb står til hele setningsinnholdet (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 237). Ifølge Kulbrandstad og Kinn (2016, s. 320) fungerer setningsadverbialer som kommentarer til innholdet i setningen eller den talehandling som setningen realiserer. De fleste helsetningene har setningsadverb etter det finitte verbalet (va-setninger), for eksempel: *Jeg aner **ikke** hvorfor* (8:7)⁵. Leddsetninger har en annen rekkefølge, det vil si, setningsadverb står før det finitte verbalet (av-setninger), for eksempel: *Jeg sa at hun **ikke** forstår hvor slitsomt det var* (27:5). Noen setningsadverbialer (kanskje, heldigvis, aldri, ikke, nok med mer) kan komme foran et subjekt i setninger med XVS-ordstilling (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 365). Andre setningsadverbialer har som funksjon å fokusere deler av setningen (for eksempel: bare), og kan ha avvikende plassering i helsetninger, til og med foran det finitte verbalet i setninger med SVX-ordstillinger (Faarlund, Lie og Vannebo, 1997, s. 821).

3.2. Morfologiske trekk

I dette kapittelet vil jeg beskrive de morfologiske trekkene som er valgt til analysevariabler: adjektiv-substantiv kongruens og finitthet.

3.2.1. Adjektiv-substantiv kongruens

Et adjektiv er oftest knyttet til et substantiv. Når et adjektiv står foran substantivet det beskriver, snakker vi om attributiv bruk, for eksempel: *en **vakker** dag*. Når adjektiv er skilt fra substantivet med et verb snakker vi om predikativ bruk, for eksempel: *Dagen var **fin***. I alle tilfeller vil adjektivets tilknytning til substantivet komme fram gjennom formen på adjektivet, det vil si at formen på substantivet bestemmer formen på adjektivet. Det blir kalt for samsvarbøying eller kongruens (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 212).

I norsk bøyes adjektiv i ubestemt og bestemt form. Adjektiver i ubestemt form bøyes etter tall (entall vs flertall). Genuskongruens kommer til uttrykk i ubestemt form entall (maskulinum, femininum, nøytrum). Adjektiver kan også bøyes i grad (positiv, komparativ og superlativ), men komparativ form er ellers ubøyelig (eks: mindre, mer, dårligere) og

⁵ Alle eksemplene fra mitt eget datasett er oppgitt med parentes bak. Det første tallet i parentesen forteller om hvilken tekst eksempelet er hentet fra (fra 1 til 44). Det andre tallet forteller om setningsnummer (fra 1 til 15)

superlativ form bøyes kun i bestemthet. Det er også en del adjektiver som ikke bøyes i genus. Det gjelder adjektiver som ender på *-ig*, *-lig* og *-sk*. Det er også adjektiver som ender på trykklett *-e* som ikke bøyes i det hele tatt (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 213).

3.2.2. Finitthet

Kategorien finitthet har både morfologiske og syntaktiske egenskaper. Morfologisk sett uttrykker finitte bøyingsformer enten modus og tempus eller kun modus (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s.165). Finit verb er et verb i presens (eksempel: *danser*, *svømmer*) eller preteritum (eksempel: *danset*, *svømte*), aktiv (eksempel: *Han kjører post*) eller passiv (eksempel: *Posten kjøres ut hver dag*) form. Norske verb har to modus: imperativ (eksempel: *syng! se!*) og indikativ (eksempel: *Hun synger. Jeg så.*). Syntaktisk sett er finitt verbal det eneste setningsleddet som alltid er til stede i en setning (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 308).

4. Russisk syntaks og morfologi

Russisk grammatikk er komplisert, og det russiske språket er ikke i seg selv fokus i oppgaven. Men siden informanten i studiet har russisk som førstespråk, utgjorde språket et bakteppe for andrespråklæring. I dette kapitlet vil jeg presentere kun den delen av grammatikken som dekker trekk som er valgt til analysevariabler i norsk som andrespråk.

4.1. Syntaktiske trekk

Russisk er et SVO-språk med noe mer fleksibel ordstilling enn norsk. I norsk viser ordstilling hvilken funksjon et ord har i setningen. Russisk er et kasusspråk og kasusbøying brukes i stor grad for å peke på ordets funksjon i setninger, for eksempel har subjekt i setningen alltid nominativ kasus og direkte objekt har, som regel, akkusativ kasus. Fortellende setninger i russisk er oftest arrangert etter tema/rema eller ny versus kjent informasjon. Kjent informasjon kommer som regel først i setningen og ny informasjon kommer til slutt. Ordrekkefølge subjekt-verb-objekt brukes oftest når alle tre leddene er med. Unntak fra regelen kan være om objektet er en pronomen, eller vi vil understreke handlingen i verbet. I disse tilfellene vil setningen få subjekt-objekt-verb rekkefølge. Men SVO-rekkefølge er obligatorisk når akkusativ og nominativ kasus av et substantiv har like former (Wade, 2011, s. 524-526).

Adverb i russisk står som regel før verbet. Nektelse *ne* plasseres rett foran ordet det nekter.

(1) Ja ne khotsju rabotat⁶

*[Jeg ikke vil jobbe]

[Я не хочу работать.]

(2) Ja khotsju ne zeljonuju sjapku, a krasnuju

*[Jeg vil ikke grønn lue, men rød]

[Я хочу не зеленую шапку, а красную.]

⁶ Transkribering i oppgaven gjort ifølge retninger fra Norsk Språkråd.

<https://www.xn--sprkrdet-c0ac.no/globalassets/sprakhjelp/skriverad/transkripsjon/transkripsjon-av-russisk.pdf>
[hentet 14.februar 2023]

4.2. Morfologiske trekk

4.2.1. Adjektiv-substantiv kongruens

Substantiver i russisk, som i norsk, har tre grammatiske genus: maskulinum, femininum og nøytrum. Men, i motsetning til norsk, er det enkelt i russisk å bestemme hvilken genus et substantiv har. For eksempel de fleste, men ikke alle, substantivene i maskulinum slutter på konsonant, de fleste substantivene i femininum slutter på *-a* [a] og *-ja* [jɑ] og de fleste substantivene i nøytrum slutter på *-o* [o], *-e* [e] og *-jo* [jɔ]. Selv om russisk ikke har artikler, har genus konsekvenser for tilhørende pronomener og adjektiv på samme måte som i norsk (Nordenstam, 2017, s. 38). Akkurat som i norsk blir adjektivene bøyd i samsvar med substantiver. Adjektivene bøyes i tall (entall og flertall). Adjektivene i entall bøyes videre i genus og kasus. Adjektivene bøyes også i grad (positiv, komparativ og superlativ). Komparativ og superlativ kan dannes både analytisk og syntaktisk (3) (Grønland, 1992, s. 47). Komparativ er ellers ubøyd. Superlativ bøyes i tall, genus og kasus.

(3) красивый-krasivyj -pen	komparativ	superlativ
analytisk	<i>красивее</i> <i>krasivee (penere)</i>	<i>красивейший</i> <i>krasiveisjij (penest)</i>
syntaktisk	<i>более красивый</i> <i>bolee krasivyj (penere)</i>	<i>самый красивый</i> <i>samyj krasivyj (penest)</i>

Kategorien bestemthet eksisterer ikke i russisk. Russisk språk har hverken bestemte eller ubestemte artikler og bruker kasus og ordstilling for å uttrykke bestemthet (Grønland, 1992, s. 45).

4.2.2. Finitthet

Russiske verb har tre tempusformer (presens, preteritum og futurum) og to aspekter (imperfektiv og perfektiv). Verb i presens uttrykkes alltid med imperfektive verb og bøyes i person og tall. Verb i preteritum bøyes i genus og tall. Finitte verb i russisk er alle verbformer med unntak av infinitiv (Grønland, 1992, s. 48). I russisk er det fullt mulig å lage fullstendige setninger uten det finitte verbet og/eller subjekt. Et av eksemplene på slike setninger er infinitivsetning der verbet står i infinitiv og agens (den som utfører handlingen i norsk oversettelse) står i dativ kasus. Dativleddet kan også utelates hvis det er åpenbart hvem det er snakk om (4) (Nordenstam, 2017, s. 176).

(4) Ja ne znaju, tsjto delat.

*[Jeg vet ikke hva å gjøre.]

[Я не знаю что делать]

Et annet eksempel er upersonlige setninger der agens igjen står i dativ og man bruker hjelpeverb “å være” i 3. person entall nøytrum. Typiske upersonlige setninger dannes med ordene *nado* [надо] - nødvendig og *mozjno* [можно] - mulig (5)(Nordenstam, 2017, s. 184).

(5) Emu nado eto sdelat

*[For ham er det nødvendig å gjøre dette.]

[Ему надо это сделать]

Verbet ‘å være’ er et spesielt verb i russisk. Det er kopulaverb som har nullform (Ø-kopula) i presens, det vil si at med mindre man vil understreke et poeng, brukes ikke formen *estʹ* (er) i presens (6). I preteritum og futurum blir kopula uttrykt.

(6) Mama vratsj.

*[Mora lege] (Mora er lege)

[Мама врач]

Russisk, i likhet med norsk, har formelt subjekt ‘*это*’ (7). Mellom ‘*это*’ og etterfølgende substantiv er alltid underforstått (Nordenstam, 2017, s. 71).

(7) Eto moj dom

*[Det mitt hjem]

[Это мой дом]

Men ikke alle ‘*Det er*’ setninger i norsk har ekvivalent i russisk (8-9) (Wade, 2011, s. 257).

(8) Det er kald

Kholodno [Холодно]

Kaldt

(9) Det er interessant å lese

Interesno potsjitat [Интересно почитать]

Interessant å lese

5. Material og innsamling av materialet

5.1. Material

Datagrunnlaget for undersøkelsen består av 44 tekster skrevet som en del av et norskkurs i perioden fra mai 2003 til mai 2004 av samme innlærer. De første 11 tekstene var skrevet som forberedelse til Språkprøven i norsk for voksne innvandrere (prøven ble erstattet med Norskprøve i 2005). Tekstene 12 til 44 var skrevet som forberedelse til Test i norsk-høyere nivå ("Bergenstesten" som er avviklet fra oktober 2022). Begge språkprøvene var utviklet og administrert av Norsk språktest som er samarbeid mellom Folkeuniversitetet og UiB. Tekstene er av forskjellige lengder og handler om forskjellige temaer. Full oversikt over tekstens lengde, dato og tema finnes i tabell 1 i vedlegg [1](#).

Som nevnt ovenfor, foretrekker DST data som er produsert under naturlige forhold. 34 av de 44 tekstene som er brukt i analysen, var skrevet hjemme uten tidsbegrensning. Ti av 44 var skrevet i klasserommet.

Tidsperioden mellom hver tekst var heller ikke lik. Den første teksten var skrevet i mai, to måneder etter kursoppstart, og tekst to var skrevet i september. Fra og med tekst 12 var det skrevet minst to tekster i uken på grunn av forberedelsene til "Bergenstest". Siste 15 tekster (tekster 30 til 44) ble skrevet i løpet av treukersperioden.

5.2. Informant

Alle tekstene i datasettet er skrevet av meg selv. Det kan være utfordrende å forske på seg selv. Å være kritisk til egen praksis kan være utfordrende og en må være spesielt oppmerksom for bias som kan komme opp i analysen. Derfor er en refleksiv og kritisk tilnærming til materialet viktig (Jokstad, Reigstad og Unneland, 2013, s. 239). Men det finnes også klare fordeler som for eksempel tilgang til ekstra informasjon som ellers ikke er tilgjengelig, og enklere håndtering av personvern. Siden tekstene er skrevet for 20 år siden, har jeg lite følelsesmessig forbindelse til dem. Derimot mener jeg at disse tekstene kan utnyttes til å forfølge mine faglige interesser fordi de egner seg til å studere utvikling av grammatikk over tid. For å unngå forvirring vil jeg omtale meg selv som innlærer eller informant i studien. Dette er relevant bakgrunnsinformasjon om meg selv som innlærer og informant i denne studien:

Førstespråk: russisk

Ankomst til Norge: 3. februar 2003

Alder ved ankomst: 19 år (voksen innlærer)

Norskurs: oppstart i mars 2003 (informanten fikk også 10 timers innføringskurs i norsk ca. 6 mnd. før flytting).

Varighet av norskundervisning: to timer to ganger i uka med unntak av ukene med skoleferie.

Språkprøven i norsk for voksne innvandrere: 9. desember 2003.

Resultat for Språkprøven: Bestått (både muntlig⁷ og skriftlig)

Bergenstest (skriftlig del): 8. mai 2004.

Resultat for Bergenstest (skriftlig del): Samlet resultat - 500 poeng⁸. Fordeling mellom delprøver er følgende: leseforståelse - 523 poeng; lytteforståelse - 502 poeng; grammatikk, ord og uttrykk - 535 poeng; referat - 450 poeng; skriftlig produksjon - 450 poeng.

I [vedlegg to](#) kan en finne tolkning av testresultatene for begge testene sånn som de var presentert for testdeltakere.

Bakgrunnsinformasjon: Etter at innlæreren har kommet til Norge, foregikk all daglig kommunikasjon på norsk, uten engelsk innslag, med sporadisk kommunikasjon med andre russere.

⁷ Muntlig delprøve av Språkprøven i norsk for voksne innvandrere fra Norsk språktest tilsvare nivå B1. <https://www.udi.no/ord-og-begreper/prove-i-norsk-muntlig-for-a-fa-norsk-statsborgerskap/> [hentet 05.12.2022]

⁸ I 2009 var vurdering for Test i norsk- høgare nivå ("Bergenstest") lagt om og poenggrense på 450 poeng tilsvarer "Bestått" som viset til omstrent nivå B2 i CEFR.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing--forslag-om-endringer-i-forskrift/id570906/?expand=horingsbrev&lastvisited=undefined> [hentet 05.12.2022]

<https://lovdata.no/dokument/SE/forskrift/2017-01-06-13> [hentet 05.12.2022]

CEFR nivå <https://www.folkeuniversitetet.no/Artikler/Spraakkurs/Europaadets-nivaaskala-for-spraak> [hentet 14.01.2023]

6. Forberedende arbeid

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av analysevariabler samt alle stegene i databehandlingen fra transkribering av tekstene til annotering av analysevariabler til ferdig datasett som kan analyseres. Jeg vil begrunne valgene som ble tatt underveis i prosessen. Jeg vil også diskutere operasjonalisering av variabilitet.

6.1. Begrunnelse for valg av analysevariabler

Med utgangspunktet i eksisterende datasett ville det være interessant å kartlegge et fullt språklig repertoar hos innlæreren for å se hvordan de forskjellige delene av språket samhandler med hverandre. Men det er et omfattende arbeid som ligger utenfor prosjektets rammer. Denne oppgaven er i hovedsak avgrenset til to dynamiske systemer: syntaks og morfologi. I tillegg, for å svare på underproblemstilling i oppgaven, kommer variabler som beskriver utvikling av språklig kompleksitet hos innlæreren.

6.1.1. Språkspesifikke variabler

Med språkspesifikke variabler menes det språktrekk som følger grammatiske regler for norsk språk. Verspoor og van Dijk (2011, s. 86) understreker at ved valg av variabler for undersøkelse, bør en velge variabler som inngår i meningsfullt forhold til hverandre. Det er fordi kun ved å se på naturlig samhandling mellom de forskjellige variablene over tid kan vi beskrive utvikling. Derfor tok jeg utgangspunkt i hvor godt innlæreren mestret de syntaktiske og morfologiske trekkene som er valgt: SV-rekkefølge, inversjon, plassering av setningsadverb, finitthet og adjektiv/substantiv kongruens. Av de valgte variablene inngår fire i et meningsfullt forhold siden de handler om setningsstruktur i en eller annen form. Adjektiv/substantiv kongruens skiller seg ut fra disse. Jeg valgte likevel å bruke den variabelen fordi den er et viktig mål for utvikling av morfologi.

Valg av variabler har også i stor grad vært påvirket av de tidligere forskningsprosjektene til Jensen (2016) og Jensen (2017). En av grunnene til valget var at det gjør det mulig å sammenligne resultatene av deres prosjekter med mitt. Som det er beskrevet i kap. 1.2. brukte I. Jensen (2016) og M. Jensen (2017) følgende trekk: subjekt-verb-kongruens (eksempel: *Lisa **talks** to the teacher*), preteritum (-ed) (eksempel: *Tom **called** his mother*) og flytting av verb i to typer deklarativer setninger (XSV og SXV) (eksempel: ***Last monday** the students had an exam [XSV]/They **never** walk to work [SXV]*).

Norsk språk har ikke subjekt-verb-kongruens, men har adjektiv-substantiv-kongruens (eksempel: *En vakker dag/ Et vakkert hus*). Bruk av preteritum markering *-ed* i engelsk har jeg erstattet med finitthet markeringer i presens og preteritum i norsk (eksempel: *Per går på tur/Per hadde ikke tid*). Verbplassering i setningene som starter med adverbial (XSV) i engelsk har jeg byttet ut med V₂-regelen/inversjon fordi begge delene kan være utfordrende for innlærere (SVX/XVS)(eksempel: *Maria og Lisa møtes ofte etter skolen/ Etter skolen møtes Maria og Lisa på kafe*). Og til slutt, verbplassering i setningene med SXV oppbygging i engelsk minner om plassering av setningsadverb i norske leddsetningene (eksempel: *Per sier at han ikke vet noe*).

6.1.2. Ikke-språkspesifikke variabler

Med ikke-språkspesifikke variabler menes det variabler som viser til økt kompleksitet i språket til innlæreren uansett språk. Utvikling av kompleksitet i skriftlig arbeid dreier seg om økende evne til å bruke et større repertoar av strukturelle ressurser med større variasjon (Berggreen og Sørland, 2016, s. 33).

Siden hovedfokuset for oppgaven er syntaktiske og morfologiske trekk, valgte jeg å bruke generelle kvantitative måleenheter som ikke-språkspesifikke variabler.

De ikke-språkspesifikke variablene som ble valgt er følgende:

1. Løpeord: antall ord i hele teksten.
2. Løpeord per t-enhet: En t-enhet er en helsetning med eventuelle underordna setninger (Berggreen og Sørland, 2016, s. 37). Denne variabelen er vanligvis en god indikator på kompleksitet (Schmid mfl., 2011, s. 39). Jo lengre setninger er, desto mer komplekse de er.
3. Setningsoppbygging: I seg selv gir variabelen 'løpeord per t-enhet' lite informasjon, men kombinasjon med setningsoppbygging gir bedre bilde om hvor komplekse de lange setningene egentlig er.
4. Type-token ratio (TTR): total antall unike ord per total antall ord i teksten. TTR gir god pekepinn på utvikling av ordforrådet til innlærere. Jo høyere TTR, desto flere unike ord innlæreren bruker i teksten. Men TTR kan også være problematisk. Fordi tekster inneholder vanligvis mange funksjonsord (pronomene, determinativer, konjunksjoner, subjunksjoner mm.) som er veldig frekvente, vil lengre tekst gi etterhvert lavere TTR (Schmid mfl., 2011, s. 43). I prosjektet blir kun første 15

setninger i hver tekst analysert (se kap. 6.2) og dermed vil data fra hvert målepunkt være sammenlignbar.

5. Andel lavfrekvente ord: I seg selv gir TTR begrenset informasjon, men i kombinasjon med variabelen “andel lavfrekvente ord” vil en få mer informasjon om leksikalsk utvikling i innlærerspråket.

6.2. Klargjøring av materialet

Siden alle tekstene var skrevet på papir, var første steg i arbeidet å skrive dem over til Word. Fordelen med å ha tekster som er skrevet på papir er at det er mulig i enkelte tilfeller å se endringene som er gjort i tekstene underveis. Idet DST verdsetter spontan språkproduksjon, ble det brukt “første versjon” av ord/setninger der det var mulig. Det vil si at hvis teksten var rettet ved gjennomlesning, var versjonen før rettingen brukt. For eksempel i tekst (8:13) var opprinnelig setning “*Jeg har fått masse oppgaver fra lærere og slappet av hele sommeren.*” Ved gjennomlesning var en ekstra *har* satt inn som i “*Jeg har fått masse oppgaver fra lærere og har slappet av hele sommeren.*” Ved transkribering har jeg brukt første versjon uten ‘*har*’.

På grunn av at alle tekstene har forskjellig lengde, valgte jeg å begrense undersøkelse til de første 15 setningene i hver tekst som er lengre enn det og hele teksten hvis den er kortere. Kun åtte av 44 tekster var kortere enn 15 setninger. Selv om det valget fører til at en del interessante data forsvinner, vil det også gjøre variablene på de forskjellige målepunktene sammenlignbare med hverandre.

Etter at tekstene var skrevet om i Word, var alle tilfeller av trekk som jeg skulle undersøke, analysevariabler, merket slikt som står i tabell 6.1.

Tabell 6.1 : Analysevariabler

Trekk	Annotering	Eksempler
Adjektiv/substantiv kongruens	[kongruens a] ved attributiv bruk av adjektivet	Eks: <i>de store problemene</i> (3:1)
	[kongruens p] ved predikativ bruk av adjektivet	Eks: Noen <i>skader</i> kan være <i>livsfarlige</i> (30:15)
	[kongruens a/p+feil]- for feil bøyning	Eks: Det finns <i>mennesker</i> som er 20-30 år <i>gammel</i> (13:3)
Finittet	[finitt] for verb som har riktig finitt form	Eks: For oss <i>betyr</i> husdyr mat (29:5)
	[finitt+feil] for feil bruk av infinitt verb istedenfor finitt eller finitt verb istedenfor infinitt	Eks: Langt tid før det <i>øvd</i> hun seg (1:8) Eks: I store byer kan en <i>får</i> mer kontakt med andre mennesker, [] (34:6)
SV-rekkefølge	[SV] der setningsoppbygging er SV ₂ X/ SV ₂ setnadv X/SsetnadvV ₂ X	Eks: <i>Det er</i> utrolig (4:2)
	[SV+feil] der det er brudd på SV-rekkefølge	Eks: []hvis det noe skjer med man, [] (32:11)
Inversjon	[inversjon] der setningsoppbygging er XV ₂ S/ XV ₂ Ssetnadv/XsetnadvV ₂ S	Eks: <i>I familien får</i> barna ensidig oppdragelsen (43:13)
	[inversjon+feil]- brudd på inversjonregel	Eks: <i>I 1879 ble ferdig jernbanen</i> fra Oslo til Trondheim (35:13)
Setningsadverb	[setn adv]- riktig plassering av setningsadverb (f. eks: ikke, aldri, alltid, kanskje mm). va-setning (SV ₂ setnadv) og av-setning (subj S setnadv V ₂)	Eks va-setn: De <i>tenker ikke</i> på konsekvensene [] (44:12) Eks av-setn: Men det er dessverre noe <i>som mange ikke vil</i> snakke om (14:6)
	[setn adv+feil]-feil plassering av setningsadverb	Eks: Hun <i>bare tenkte</i> om hva sier hun (1:12)

6.2.1. SV-rekkefølge og inversjon

I datamaterialet finnes det eksempler på både V₂-regelen, SV-rekkefølge i leddsetninger og inversjon.

Alle setninger i teksten var annotert på følgende måte.

1. Hvis setningen består av to likeverdige setninger (10) eller en hoved- og en leddsetning (11) var de behandlet hver for seg. Setninger med ordstilling SV₂X var annotert som SV-setninger (10). Setninger med ordstilling XV₂S var annotert som inversjon (11).

(10) *Jeg **har** lest mange bøker i løpet av mitt liv og det **er** et tøft valg å fortelle om bare ei bok.* (7:1)

[[SV||finitt|kongruens a]][[SV||finitt|kongruens a]]

(11) *Når jeg har kommet hjem, **dusjer** jeg meg og **spiser** frokost.* (6:5)

([SV||finitt]),[[inversjon||finitt|finitt]]

2. De setningene som manglet subjekt var annotert som feil ut fra hvor subjektet skulle ha stått etter regelen. I eksempel (12) starter setningen med adverb, derfor gjelder inversjonsregelen og subjektet skulle ha stått etter det finite verbalet, men det mangler. I eksempel (13) starter setningen med verbet som tyder på at det innholdstomme subjektet ‘*det*’ mangler på førsteplass.

(12) *Hver dag **spiste** middag, **leste** avisen, **drikte** kaffe.* (1:4)

[[inversjon+feil||finitt|,|finitt|,|finitt]]

(13) ***Finnes** mange politiske, økonomiske, sosiale faktorer som **deler** seg i to grupper: “push- og “pull”-faktorer.* (3:9)

[[SV+feil||finitt|kongruens a|kongruens a|kongruens a|kongruens a]](|SV||finitt|)

3. Relativsetninger som starter med subjunksjon *som*, presenterte en utfordring. Relativsetninger utgjør ikke en hel setning alene, men står som utfylling eller tillegg til kjerne i substantivfrase eller pronomenfrase. Kjerne i frasen, korrelat, spiller også en betydningsmessig rolle i relativsetning (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 342). Korrelat kan blant annet være subjekt (14) eller objekt (15) i relativsetning.

(14) *Den boka **forteller** om ei jente som **heter** Alisa.* (7:5)

(15) *Jeg **husker** ei jente og en gutt som vi **lekte** sammen med.* (4:5)

Alle relativsetninger med *som* var annotert med SV.

4. Alle brudd på V₂-regelen og leddrekkefølge i leddsetninger var annotert med |SV+feil|. Som brudd regnes feilplassering av det finite verbalet når setningen starter med subjektet (16) eller verbalet mangler (17).

(16) [...at] hvis det noe **skjer** med man, [...] (32:11)

[...](|SV+feil||finitt)|[...]

(17) [...]at det området ugjestermild. (38:13)

[...](|SV+feil||finitt+feil||kongruens p+feil)

5. Alle brudd på inversjon var annotert med |inversjon+feil|. Som brudd regnes bl.a. overinversjon (overgeneralisering av inversjon) (18) eller underinversjon (mangel på inversjon i kontekster der det skulle være) (19).

(18) Men han forstod **hva mente hun** og smilte.(1:15)

[|SV||finitt|(|inversjon+feil||finitt)|finitt]

(19) **Dessuten jeg liker** å høre på musikk og den er hel forskjellig også.(5:9)

[|inversjon+feil||finitt|][|SV||finitt||kongruens p|][setn adv]

6.2.2. Setningsadverbial

Følgende setningsadverbialer ble funnet i korpuset: *ikke, bare, også, helst, sikkert, kanskje, alltid, ofte, dessverre, aldri, fremdeles, da.*

Betingelser som gjelder for kategorien setningsadverbial:

1. Alle setningsadverb som var plassert riktig var annotert med |setn adv|.

(20) En reise er **alltid** en spennende, interessant og lærerik opplevelse, [...] (20:1)

[|SV||finitt||setn adv||kongruens a||kongruens a||kongruens a|],

2. Setningsadverb som var plassert feil i forhold til det finite verbalet var annotert med |setn adv+feil|.

(21) Merkelig at lederne kan **også** bli både som mobberne og som mobbeofre (14:14).

(|SV||finitt||setn adv+feil|)

3. Trykklette småord *nok* og *jo* som, ifølge Kulbrandstad og Kinn (2016, s. 237), også kan regnes som setningsadverb, er ikke tatt med.
4. Ordet ‘*kanskje*’ kan ifølge MacDonald (2009) betraktes både som adverbial og som en forkortet setning. Hvis vi ser på det som adverbial i setningen, skal setningen ha normal leddstilling med verbalet etter ‘*kanskje*’. Hvis vi ser på *kanskje* som en forkortet setning (=Det kan skje at) som etterfølges av leddsetning, kan det komme

subjektet etter kanskje. I oppgaven ble ‘*kanskje*’ behandlet som adverbial og markerte det som feil hvis subjektet kom rett etter den.

5. Selv om enkelte avvik ved adverbplassering er aksepterte (se kap. [3.1.2](#)), ble slike avvik behandlet som feil (22).

(22) *Hun **bare** tenkte om hva sier hun* (1:12).

6.2.3. Adjektiv-substantiv kongruens

Ved annoteringer måtte jeg ta noen valg angående hvilke adjektiver som skal være med og hvilke ikke.

1. Adjektiver som ikke står til substantiver, ble ekskluderte siden samsvarsbøying mellom adjektiv og substantiv er fokus i analysen:
 - adverbiell bruk av adjektiver: brukt forsterkende, for eksempel: *veldig* (som i veldig viktig), *svært* (som i svært lav), *helt* (som i helt enig) eller som omstendighetsadverb, for eksempel: *For tiden vokser barna opp veldig fort* (24:1).
 - adjektiver brukt som substantiver. For eksempel: *de yngre, de fattige, de gamle*.
2. Adjektiver som er bøyd i grad eller i present partisipp form, er også ekskluderte.
 - adjektiver i komparativ form. For eksempel: *flere, vanskeligere, bedre* med mer. Unntak er ‘*mindre steder*’ der mindre ikke brukes som komparativ, men som beskrivelse. For eksempel: *Dessverre flytter mange mennesker fra **mindre steder** inn til de store byene* (34:3)
 - adjektiver i superlativ form. For eksempel: *flest, vanskeligst, største* med mer.
 - adjektiver i present partisipp form. For eksempel: *Forebyggende arbeidet*
3. Adjektiver som er en del av etablert frase er også ekskluderte fra analysen. For eksempel: *andre verdenskrig, store norske leksikon*.
4. Adjektiver som er brukt “feil”, er også ekskluderte. Eks: *antall menn og kvinner er omtrent like mange* (3:5) i stedet for “*like stort*”
5. Ordet ‘*annen*’ presenterte en spesiell utfordring. Ifølge bokmålsordboka er ‘*annen*’ et determinativ når den har betydning “én til, flere av samme slaget/ den ene av flere/ i samme gruppe, men ikke en selv medmenneske/ ikke den samme, ulik” og adjektiv når den har betydning “som er nummer to i en rekkefølge”. ‘*Annen*’ som adjektiv (for eks: den andre kategorien) var med videre, men tilfeller der den var som determinativ (f.eks: *en annen person, andre goder*) var ekskludert.
6. Adjektiver som har perfektum partisipp-form, var beholdt. For eksempel: *forelsket*.

6.2.4. Finittthet

Følgende betingelser gjelder for kategorien finittthet:

1. Alle verb som er verbalet i setningen og har presens eller preteritum (aktiv eller passiv) form er annotert med |finitt|.
2. Hvis verbet har en annen form enn det (infinitiv eller perfektum), er det markert med |finitt+feil|.

(23) Når **jobber** jeg i helga **gjøre** jeg det samme om dagen, men **kan** jeg ikke sove lenge (2:10).

([inversjon+feil||**finitt**])([inversjon||**finitt+feil**),[inversjon+feil|finitt|setn adv]

3. Hvis finitt verbal mangler i setningen, var setningen markert med |finitt+feil|.

(24) Hvis man trøtt, **bør** man stanse bil å ta seg en hvil (9:9).

([SV+feil||**finitt+feil**|kongruens p])([inversjon||finitt]

4. Hvis et verb står i lag med modalverb, men har finitt form, var det markert med |finitt+feil|.

(25) I store byer **kan** en **får** mer kontakt med andre mennesker, men i det samme **kan** man miste den kontakten (34:6).

[|kongruens a||inversjon||finitt||**finitt+feil**|kongruens a]][inversjon||finitt]

5. I de tilfellene når sterke verb var bøyd som svake, men likevel hadde “riktig” preteritumsform, var de annotert med |finitt| og behandler som riktig.

(26) Hver dag **spiste** middag, **leste** avisen, **drikte** kaffe (1:4).

[inversjon+feil|finitt|,|finitt|,|finitt]

6.3. Operasjonalisering av variabler

6.3.1. Operasjonalisering av variabilitet

Variabilitet eller intra-individuell variasjon kan defineres som forskjeller i nivået til en utviklingsvariabel hos enkeltindivid og mellom gjentatte målinger (van Geert og van Dijk, 2002, s. 341). I oppgaven er variabiliteten knyttet til hvordan språket til enkeltindivid forandrer seg over tid. Med utgangspunktet i prosjektets problemstillinger valgte jeg å operasjonalisere variabilitet som avvik fra målspråksnormen som, i dette tilfellet, er norsk bokmål. Jeg vil se på hvilke trekk som presenterte utfordringer for innlæreren og om det var variasjon, hvilke kontekster for hvert trekk som var mest problematiske på de forskjellige tidspunktene i undersøkelsesperioden.

Det er viktig å nevne at å jobbe med “avvik fra målspråksnormen” eller feiltelling kan være problematisk. Det kan bli oppfattet som sammenligning av informantenes språk med en idealisert språkbruker (Cook, 1999, s. 189). Men i rammene for dette prosjektet er det det beste verktøyet som passer til formålet.

Språkutviklingen blir studert på forskjellige tidsskalaer. Overordnet undersøkelsesperiode er fra det første målepunktet til det siste, det er en tidsskala. Men hele undersøkelsen kan også grovt deles i tre perioder (se kap. 5.1):

1. Nybegynnerperiode. Varigheten er ca. ni måneder (fra mars til og med november), fra innlæreren først begynte på norskkurs til den første språktesten. Tekster fra 1 til 11;

2. Viderekomne periode. Varigheten er ca. 3,5 måneder (fra januar til ca. midten av april). Tekster fra 12 til 29;

3. Intensiv periode. Varigheten er i ca. en måned (fra midten av april til den andre språktesten). Tekster fra 30 til 44.

I utgangspunktet er viderekomne og intensive perioder er deler av den samme tidsperioden mellom to språktester. Jeg valgte å dele dem i to fordi (1) hyppigheten i målepunktene øker betraktelig i den intensive perioden og som følge av det (2) oppfører variablene seg annerledes i de to periodene. Derfor følte det naturlig å dele dem i to.

Det blir vurdert kortsiktig utvikling innenfor hver av periodene og overordnet utvikling av hver variabel i løpet av hele innsamlingsperioden. Avstand mellom punkter for datainnsamling påvirker hvor stor endring i variabler vi ser fra gang til gang, eller, sagt på en annen måte, variabilitet i bruken av de forskjellige trekkene.

6.3.2. Operasjonalisering av ikke-språklige variabler

1. Løpeord: antall ord i hele teksten. Ord som ikke inngår i en helsetning, er ikke med i tellingen. Innlærerens orddeling er fulgt, også i tilfeller der den ikke er i tråd med målspråksnormen.
2. Løpeord per t-enhet: variabelen beregnet som antall ord i hele teksten delt på antall setninger (t-enheter) i teksten. Innlærerens orddeling er fulgt, også i tilfeller der den ikke er i tråd med målspråksnormen.
3. Setningsoppbygging: alle setningene ble delt i fire kategorier: (a) enkle setninger (et subjekt + et finitt verb) (eksempel: Innvandring er et av de store problemene i hele verden (3:1).), (b) koordinerte helsetninger (flere finitte verb i en setning) (eksempel:

Hun ville komme til ham og spørre om å låne fyrstikke (1:9).), (c) komplekse setninger (setninger som enten består av hovedsetning og leddsetning eller av to hovedsetninger som forbundet med konjunksjon) (eksempel: Da klokka blir tre, begynner jeg å lage middag (6:8).), (d) komplekse og koordinerte setninger (setninger som er kombinasjon av koordinerte setninger og komplekse setninger) (eksempel: Mens jeg spiser, ser jeg på TV og slapper av (6:9).). Utvalget begrenset til de første 15 setningene i tekstene (se kap. 6.2)

4. Type-token ratio (TTR), beregnet som antall forskjellige ord delt på totalt antall ord. Utvalget begrenset til de første 15 setningene i tekstene (se kap. 6.2).
5. Andel lavfrekvente ord: beregnet som prosentandel av lavfrekvente ord i teksten. Jeg tok utgangspunkt i frekvensliste med 500 vanligste norske ord⁹ (se vedlegg 1 tabell 3) og beregnet andel av ord i teksten som ikke sto på listen. Utvalget begrenset til de første 15 setningene i tekstene (se kap. 6.2)

6.4. Andre verktøy

For å organisere og fremstille data brukte jeg Excel-program. Excel har en del funksjoner som gjør det enkelt å analysere og visualisere data. Det mest åpenbare valget for å vise hvordan data varierer fra målepunkt til målepunkt, er linjediagram. Men hvis det er mye variasjon i data, kan det være utfordrende å se overordnet utvikling. Trendlinje er den enkleste måten å jevne ut data. Den viser en overordnet trend i utviklingen, nedgang eller oppgang, som ellers er vanskelig å se. Ifølge van Dijk, Verspoor og Lowie (2011, s. 75) bruk av trendlinjer hjelper både å se generelle trender og oppdage lokale svingninger som kan være meningsfulle eller ikke for utviklingen. Excel tilbyr seks typer trendlinjer. Alle de har sin egen funksjon og bruk. I denne analysen ble det brukt:

1. Polynomtrendlinje som er tilpasset datasett med mange svinger. En kan velge hvor godt linjen skal følge original datasett ved å velge orden på polynomet, det vil si hvor mange svinger vises i kurven. I oppgaven ble det, i hovedsak, brukt polynomtrendlinje i orden 2.
2. Lineær trendlinje er en rett linje som vanligvis viser at noe stiger eller faller jevnt.

⁹ Listen hentet fra:

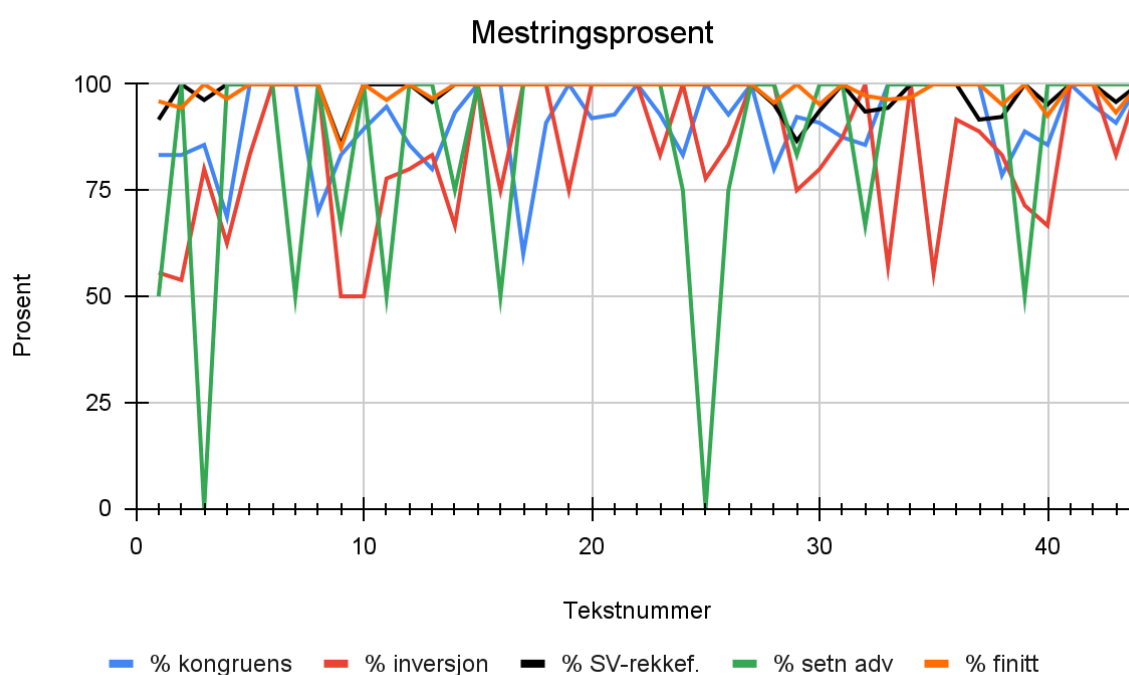
<https://www.korrekturavdelingen.no/ord-uttrykk-frekvensordliste-500-vanligste-norsk.htm>

7. Analyse og diskusjon av hvert enkelt trekk

I dette kapittelet vil jeg se på de syntaktiske og de morfologiske trekkene hver for seg. Formålet er å se om trekkene som hører til samme kategorien (morfologiske eller syntaktiske) utvikler seg på samme måte. Jeg vil analysere og diskutere utviklingen av hvert trekk ut fra de tre språklæringsperiodene som er beskrevet i kap. 6.3.1 og ut fra den obligatoriske konteksten trekkene står i. Tabell 2 i vedlegg 1 gir oversikt over analysevariablene.

7.1. Overblikk

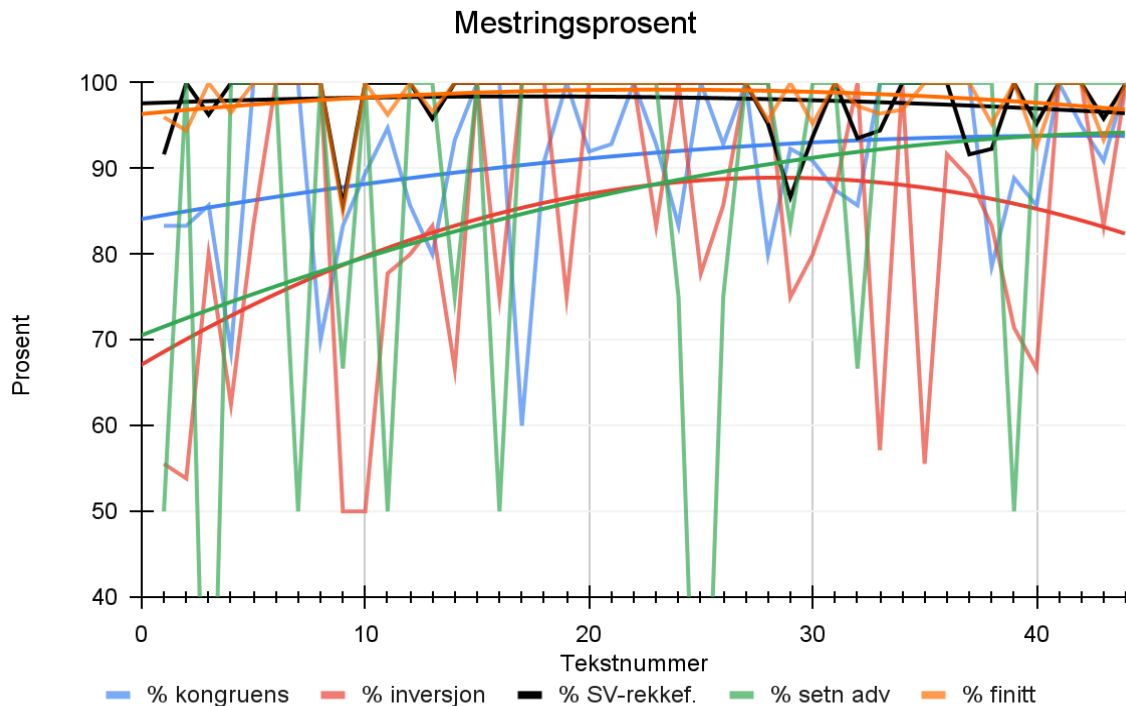
Figur 7.1 gir innsikt i hvordan de analyserte trekkene utviklet seg fra det første målepunktet til det siste. Det ble regnet ut mestringsprosenten for hvert trekk, det vil si at prosentverdien viser hvor stor andel av all bruk av det aktuelle trekket som er brukt i tråd med målspråket. Alle resultatene i dette kapittelet bør vurderes i forhold til de tre periodene i informantenes språklæring som beskrevet i kap. 6.3.1.



Figur 7.1: Mestringsprosent for alle analysevariablene

Ved første øyekast ser det ut til at det ikke har skjedd noen store endringer i innlærerens språk i perioden for datainnsamling. Det er stor variasjon i mestringsprosent av de fleste språktrekkene fra

gang til gang. I grove trekk viser figur 7.1 at innlæreren hadde et godt grep på mestring av kanonisk leddrekkefølge (SV-rekkefølge) og finittet gjennom hele måleperioden. Begge trekkene lå stort sett over 90 prosent mestring allerede ved første målepunkt. Inversjon, plassering av setningsadverbialer og adjektiv/substantiv kongruens, på den andre siden, presenterte tydelige utfordringer for innlæreren gjennom hele observasjonsperioden. Bildet endrer seg noe når trendlinjer blir satt inn som i figur 7.2.



Figur 7.2: Mestringsprosent for alle analysevariablene med polynomtendlinje

Som nevnt i kap. 6.4 viser trendlinje i figur 7.2 overordnet trend i utviklingen fra første til siste målepunkt. Den viser at tross store svingninger har de tre trekkene med størst variasjon (inversjon, adjektiv/substantiv kongruens og plassering av setningsadverbial) utviklet seg positivt. Trendlinjene viser at adjektiv/substantiv kongruens økte fra ca. 86 prosent mestring opp til ca. 93 prosent (7 prosentpoeng). Samme positive utviklingen kan bli observert med plassering av setningsadverbialer der mestring økte fra ca. 70 prosent i begynnelsen til ca. 93 prosent på slutten av observasjonsperioden (23 prosentpoeng). Mestring for inversjon gikk ned fra ca. 67 prosent i begynnelsen av måleperioden til ca. 82 prosent på slutten. Den hadde også en oppsving til 88 prosent mestring i midten av observasjonsperioden. Trendlinjen til SV-rekkefølge viser motsatt utvikling. Denne linjen går litt ned fra ca. 98 prosent til ca. 97 prosent. Selv om nedgangen er ubetydelig, kan vi også se

at bruken av trekket varierer noe mer på slutten av observasjonsperioden. Vi kan også se i figur 7.2 at omtrent midt i observasjonsperioden (fra tekst 13 til 29) gikk flere av trendlinjekurver opp og kurvene som viser mestringsprosent flatet ut. Det kan tyde på at språklig produksjon var i en stabil periode ('attraktor tilstand'). Perioden sammenfaller også med den andre (viderekomne) perioden som var en "rolig" periode i språklæring (se kap. 6.3.1).

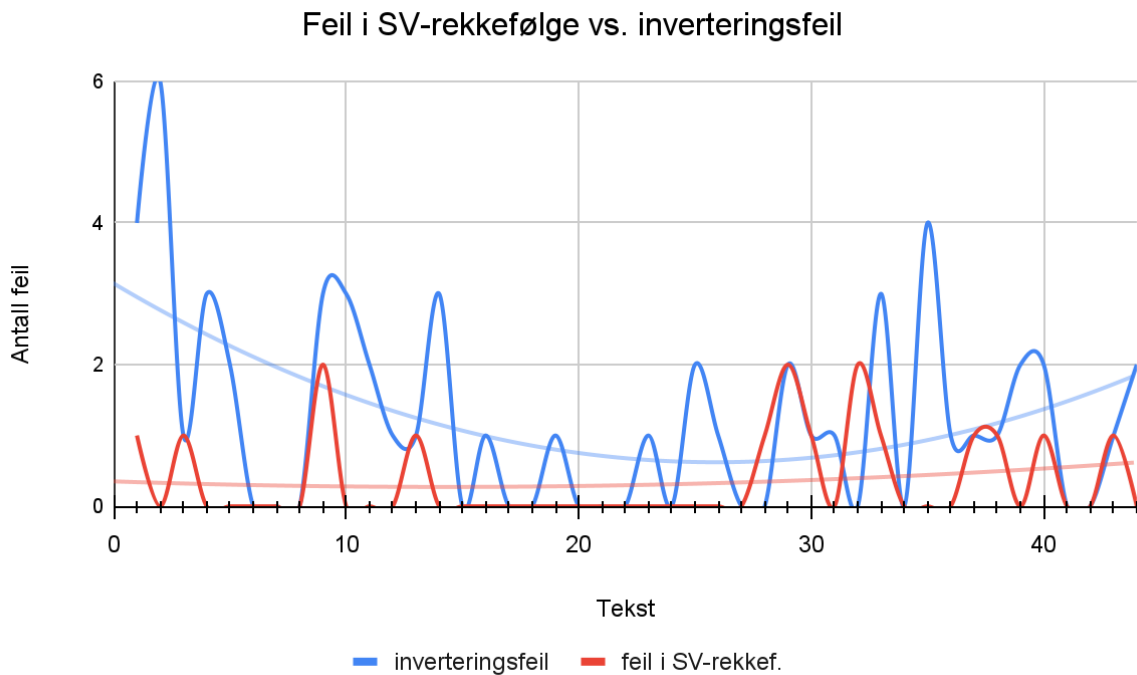
Figur 7.2 viser også at flere av trendlinjer krysser hverandre. For eksempel krysser linjen som viser utvikling av inversjon, linjen som viser mestring av setningsadverbialer to ganger. Det samme skjer med trendlinjene for finitthet og SV-rekkefølge. Det kan tyde på bytte mellom disse variablene i en periode der innlæreren skifter fokus fra det ene til det andre språktrekket.

I de neste fire underkapitlene vil jeg gå nærmere inn på hvert trekk og se hvilken kontekst som presenterte den største utfordringen for innlæreren.

7.2. SV-rekkefølge og invertering

Jeg velger å analysere SV-rekkefølge og invertering sammen fordi de beskriver samme fenomen, plassering av verbalet i setningen. Uansett om setninger begynner med subjektet eller et annet ledd, skal verbet være på andre plass.

I kap. 7.1 har vi sett at den kanoniske rekkefølgen, SV-rekkefølgen, det vil si V_2 -regelen i helsetninger og SV-rekkefølge i leddsetninger, ikke var et stort problem for innlæreren. Av 803 tilfeller der V_2 -rekkefølge eller SV-rekkefølge i leddsetninger skulle anvendes etter målspråksnormen, var det 16 feil i hele korpuset. Det tilsvarer ca. to prosent feil eller 98 % mestring i forhold til obligatorisk kontekst i snitt over hele perioden. Invertering, på den andre siden, var et vanskeligere trekk for innlæreren. Av 293 tilfeller der inversjon skulle anvendes eller var anvendt, var det 56 feil som svarer til ca. 19 prosent feil eller 81 prosent mestring i snitt over hele perioden. I figur 7.3 kan vi se fordeling av feil i SV-rekkefølge og inversjon i hele korpuset.



Figur 7.3: Fordeling av feil i SV-rekkefølge og invertering

Figur 7.3 viser tydelig at innlæreren hadde store problemer med invertering, spesielt i begynnelsen av observasjonsperioden. Men trendlinje viser også positiv utvikling i trekket da utviklingskurven for inversjon gikk ned. Når det gjelder SV-rekkefølge, ligger antall feil på veldig lavt nivå gjennom hele perioden, men samtidig hadde utviklingskurven for variabelen en liten oppsving som tyder på en økning i antall feil i bruken av trekket, samme som i figur 7.2. Figur 7.3 viser også tydelig at midt i observasjonsperioden hadde systemene midlertidig stabilisering med færre feil og mindre variasjon. I denne perioden hadde innlæreren nesten ikke feil i kanonisk leddrekkefølge.

I de to neste underkapitlene skal jeg se nærmere på hvilken type feil i SV-rekkefølge finnes i korpuset og hvilken inverteringskontekst var mest utfordrende for innlæreren.

7.2.1. SV-rekkefølge

For å analysere feil i SV-rekkefølge har jeg sortert alle feilene etter type setning feil oppsto i (helsetning eller leddsetning) og type feil (se tabell 7.1). Fordelingen mellom helsetninger og leddsetninger var lik, åtte feil i hver type. Fordelingen mellom feiltype var følgende: ti av 16 feil i korpuset skyldes verbutelating, en feil skyldes manglende subjekt (begge feilene er behandlet som feil i SV-rekkefølge, ifølge kap. 6.2.1 punkt 2 og 4) og resten skyldes andre leddrekkefølger som avviker fra normen (SOV, Ssetn.advV, setn.advSV og andre).

Tabell 7.1: Oversikt over feil i SV-rekkefølge

	Helsetning	Leddsetning	Eksempel
Verbutelating	5	5	eks: [...], at det området ugjestermild (38:13). eks: Skolen oppdrag barna på en litt annerledes måte (43:14).
Mangler subjekt	1		eks: Finnes mange politiske, økonomiske, sosiale faktorer som [...] (3:9).
Andre feil	2	3	eks: Hun bare tenkte om [...] (1:12). eks: Også skolekorps og orkestrer spiller musikk (37:7).

Ved nærmere undersøkelse viste det seg at i ni av ti setninger der verbalet mangler, handlet det om fravær av kopulaverb ‘*er*’. Den siste feilen skyldes feil bruk av substantivet som verb (se eksempel i tabell 7.1). Som var nevnt i kap. 4.1., er det, for det første, fullt mulig i russisk å lage en fullstendig setning uten finitt verbal og, for det andre, russisk verb *est* (*er*) har ofte Ø-form i presens, det vil si at den sløyfes. Derfor kan transfer fra S₁ forklare verbutelating (spesielt når verbet er kopulaverb). Den antagelsen blir støttet av Hagland (2005, nevnt i Joensen, 2011, s. 36) som fant ut at informanter med russisk som førstespråk, utelater ofte kopulaverb, spesielt i tidligere stadier i språklæring (2 feil i tekstene 1-11; 1 feil i tekst 13) og spesielt når kopula er i presens (som er tilfelle i alle feilene). Hagland (2005, nevnt i Joensen, 2011, s. 36) sier også at dersom setningene er komplekse, kan kopula bli utelatt også på et senere tidspunkt i språklæringen selv om trekket er innlært. I korpuset mitt skjedde seks av ni kopulautelatelser på slutten av observasjonsperioden (tekster 28, 30, 32, 33, 38, 40) i lange, komplekse setninger som består av hoved- og leddsetning.

Transfer fra S₁ kan også forklare manglende formelt subjekt ‘*det*’ i den ene setningen. Bruk av formelt subjekt ‘*det*’ er ikke så vanlig i russisk og dermed kan innholdstomme ‘*det*’ føles overflødig for russiskspråklige innlærere. Siden det er snakk kun om en feil, vil jeg ikke fokusere på den.

Når det gjelder kategorien ‘andre feil’, er den mer sammensatt. Under har jeg plukket ut alle setningene som havnet i denne kategorien. Feilene er markerte med fett skrift:

(27) Hun **bare tenkte** om hva sier hun (1:12)

(28) For mange tusen år siden temmet mennesker først hunder, senere kyr, sauer, griser og andre dyr som **vi kaller nå** husdyr (29:4)

(29) Kanskje livsvilkårer er ikke så bra, men tenk deg at **faktisk ikke mange husdyrene har** det så bra og koselig (29:12).

(30) *Det vil si at en vil være sikkert at hvis **det noe skjer** med man, får familien noe å leve av, at ens familie vil klare seg (32:11).*

(31) ***Også skolekorps og orkestrer** spiller musikk (37:7).*

Som vi kan se, handler fire av fem feil om feil plassering av setningsadverbialer i forhold til det finite verbalet. Mens en setning (30) handler om feil ordstilling der objektet kommer før det finite verbalet. Ved nærmere inspeksjon av konteksten ser det ut at i setningen 31 forvekslet innlæreren ‘også’ med ‘og så’. Det er fortsatt feil i forhold til verbalplassering, men det er inversjonsfeil, nærmere sett underinversjon. Feilen er ikke med i inversjonsanalyse.

I tabell 7.2 har jeg fordelt feilene ut fra når i måleperioden feilen oppsto. Som nevnt i kap. 6.3.1 opererer jeg med tre perioder i språklæring i løpet av undersøkelsen: nybegynner (tekst 1 til og med 11), viderekomne (tekst 12 til og med 29) og intensiv (tekst 30 til og med 44).

Tabell 7.2: Feil i SV-rekkefølge fordelt på perioder

	Total	Verbutelating	Manglende subjekt	Andre feil
Nybegynner	4	2	1	1
Viderekomne	4	2		2
Intensiv	8	6		2

Tabell 7.2 viser tydelig det som var sagt før, nemlig at antall feil i SV-rekkefølge gikk opp på slutten av observasjonsperioden. Hyppighet i tekstproduksjon i den intensive perioden kan forklare økningen. Jeg vil komme tilbake til dette senere.

7.2.2. Invertering

Tidligere forskning viser (Hagen, 1992; Selven, 2014) at inversjon presenterer visse utfordringer for innlærere av norsk som andrespråk. I korpuset mitt brukte jeg samme fordeling som Hagen (1992) og delte alle inverteringsfeil i underinversjon (UINV), feilinversjon (FINV) og overinversjon (OINV) (se forklaringen i kap. 3.1.1). I tabell 7.3 kan vi se hvordan inversjonsfeilene fordelte seg mellom de forskjellige kategoriene.

Tabell 7.3: Fordeling av inversjonsfeil

Tekst	OINV	UINV	FINV	Annet	Sum
1	3			1	4
2 *	5	1			6
3		1			1
4	2		1		3
5	1	1			2
9				3	3
10	2			1	3
11	1	1			2
12	1				1
13	1				1
14	2			1	3
16*	1				1
19	1				1
23	1				1
25	1			1	2
26	1				1
29		1	1		2
30		1			1
31	1				1
33	2			1	3
35			2	2	4
36			1		1
37	1				1
38				1	1
39	1			1	2
40	1			1	2
43				1	1
44	1	1			2
Total	30	7	5	14	56

Kategorien ‘annet’ i tabell 7.3 viser til feil som er vanskelig å plassere i en av de andre kategoriene. Den inneholder setninger som starter med et annet ledd enn subjekt og dermed krever inversjon, men mangler subjekt (12 feil) (se eks. 32) eller finitt verbal (1 feil)(se eks. 33) i setningen. Dette og feil leddrekkefølge (objekt-verbal-subjekt) (1 feil)(se eks. 34) gjør det vanskelig å plassere feilene i en av de andre kategoriene.

Eksempel på feil i kategorien ‘annet’:

(32) *Men **der står ikke** at man bør la være å kjøre bil hvis man er trøtt* (9:6).

(33) ***I tillegg å gi kunnskaper** om seksualitet og alt som har forbindelse med det* (43:10).

(34) *[...] slik at alt bestemmer foreldrene [...]* (39:15).

Det var også to feil som jeg valgte å kategoriserte som overinversjon (merket med * i tabell 7.3) selv om de kunne vært plassert i kategorien feilinversjon. Som vi kan se fra eksemplene 35 og 36, ikke bare var inversjonsregelen anvendt i feil kontekst (OINV), men også på feil måte (FINV). Grunnen til at jeg valgte å kategorisere dem som overinversjon, er at det er konteksten som avgjør om inversjonsregelen skal anvendes eller ikke. Etter det velger man i hvilken rekkefølge setningsledd skal stå. Så avgjørelsen om hvor kommer før hvordan.

(35) *Når **har vært** jeg hjemme i Russland i helga gikk jeg på besøk til søster mi, bestemor eller venniner* (2:9).

(36) *De oppgavene som **har gjort** arbeidere, ble tatt over av maskinene*(16:15).

Som vi ser i tabell 7.3, står overinversjon for over halvparten av alle inversjonsfeil i korpuset. Det stemmer ikke helt med verken Hagen (1992) sin predikasjon eller annen forskning innenfor inversjon (Selven¹⁰, 2014) som påstår at underinversjon er det største problemet. Både Hagen (1992) og Selven (2014) har flere mulige forklaringer på brudd på inversjonsregelen. Selven (2014, s. 72) mener blant annet at russiske informanter i hennes studie var svært bevisste på V₂-regelen og det førte til hyperkorreksjon fra informantenes side i tilfellene der regelen ikke gjelder. Hagen (1992) på sin side mente at det er egenskaper ved selve setningen, det vil si den språklige konteksten, som kan føre til feil anvendelse av inversjonsregelen. Johansen¹¹ (2008) som også undersøkte inversjon, spesielt underinversjon, valgte å fokusere på mellomspråksvariasjon i anvendelse av trekket. Hun har undersøkt om variasjon kan forklares ut fra den nærmeste språklige konteksten. Hun gransket tekstene i lys av både identifiseringshypotesen¹² og kapasitetshypotesen¹³. Johansen (2008) fant ut at begge

¹⁰ Selven (2014) sitt prosjekt var ASK-basert undersøkelse av 40 tekster skrevet av innlærere med tysk, engelsk, russisk eller vietnamesisk som førstespråk, ti for hvert førstespråk. Hennes masteroppgave tok for seg tempus, finitthet og inversjon i andrespråkstilegnelse.

¹¹ Johansen (2008) hadde en ASK-basert undersøkelse av 100 langsvarsoppgaver fra Språkprøven i norsk for voksne innvandrere, skrevet av innlærere med ti forskjellige førstespråk.

¹² Identifiseringshypotesen: Den variable anvendelse av invertert ordstilling i obligatoriske kontekster er et resultat av en ufullstendig identifisering av foranstilte ledd som inversjonskrevende (Johansen, 2008, s. 58)

¹³ Kapasitetshypotesen: Variasjon er resultat av at kunnskapen om invertert ordstilling ikke er helt automatisert, og at den omkringliggende språklige konteksten i ulik grad belaster innlærerens kapasitet og påvirker hans muligheter til å nyttiggjøre seg av kunnskapen (Johansen, 2008, s. 63).

hypotesene kan forklare inversjonsfeil i de undersøkte tekstene. Overordnet konklusjon var at mindre frekvente forledd fører ofte til underinversjon, mens syntaktisk uklare innledere (f.eks: da og hvor) fører ofte til overinversjon. Ifølge kapasitetshypotesen vil både egenskaper ved forledd, subjekt og verb i setningen belaste innlærerens kapasiteten. For høy belastning (lange forledd, anaforiske subjekter, lange verb) kan føre til at inversjon uteblir. Johansen (2008) fant også ut at setningsadverbialer i midtfeltet kan være ekstra belastende for innlærere og det resulterer ofte i mangel på inversjon. Mange av disse funnene er i tråd med Hagen (1992) sine prediksjoner og det er det jeg vil fokusere på nå.

Feilinversjon oppstår når innlæreren anvender inversjonsregel uten å ha forstått hvordan man inverterer selv om man har forstått når man inverterer (Hagen, 1992, s. 29). Ifølge Hagen (1992, s. 29) oppstår feilinversjon oftest i tidlige stadier av læringsprosessen og elevene vokser ut av den. I korpuset mitt hadde innlæreren feilinversjon både i begynnelsen av perioden (en feil i tekst fire) som er forståelig, og mot slutten av observasjonsperioden (fire feil fordelt på tekstene 29, 35 og 36). På dette tidspunktet brukte innlæreren inversjonsregelen suksessfull mange ganger og feilinversjon skulle ikke forekomme ifølge Hagen (1992). Forklaringen kan ligge i at på slutten av perioden var det veldig intensiv læringsperiode rett før eksamen og oppmerksomheten som skulle gå til setningsbygning, skiftet til andre områder. Dette vil jeg komme tilbake til senere. I tabell 7.4 er samlet alle fem feilinversjonsfeil som finnes i korpus:

Tabell 7.4: Feilinversjon

Tekst	FINV
4	Ofte hadde gått jeg på tur omkring og tenkte om min barndom,[...].
29	Sånn ble skapt verden at mennesker er klokere enn dyr.
35	I 1879 ble ferdig jernbanen fra Oslo til Trondheim.
35	I 1962 ble bygd jernbanen til Bodø og der stoppet slik at [...].
36	I 1912 ble vedtatt loven om biltrafikken.

Som vi kan se, begynner alle setninger med feilinversjon med adverbialer. I fire av fem setninger er det sammensatt verbal som består av finitt verb (hadde/ble) og hovedverb i perfektum partisipp. Innlæreren har åpenbart forstått at disse hører sammen, men glemte riktig plassering av subjektet ved inversjon. Innlæreren har flere lignende tilfeller der inversjonen var utført riktig.

Underinversjon var ikke et stort problem for innlæreren. Det var kun syv underinverteringer i hele korpuset: fire feil i begynnelsen av observasjonsperioden og tre på slutten i den intensive læringsperioden. I tabell 7.5 samlet alle underinverteringer.

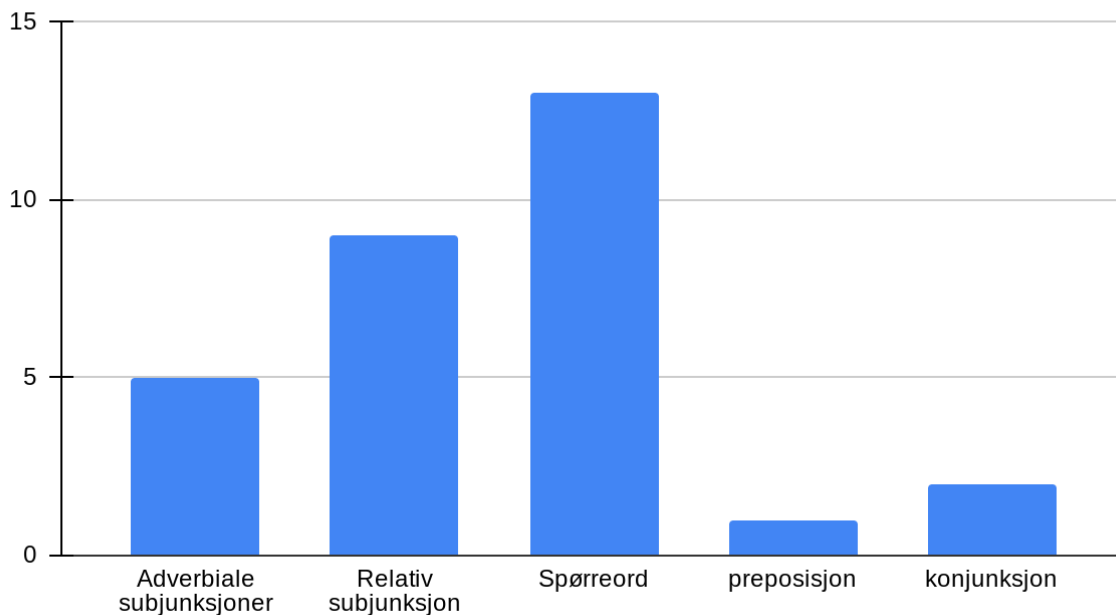
Tabell 7.5: Underinvertering

Tekst	UINV
2	Hele dagene jeg lytter på musikk, ser på tv, leser bøker.
3	På andre plass ligger Asia-21,5 %, videre Afrika har 7,9 %, [...].
5	Dessuten jeg liker å høre på musikk og den er hel forskjellig også.
11	Kanskje jeg skal gifte meg, men det er bare kanskje.
29	Kanskje livsvilkårer er ikke så bra, men tenk deg at faktisk ikke mange husdyrene har det så bra og koselig.
30	Etter hans mening, den måten idrett drives på, påvirker negative.
44	Men kanskje de bør .

Alle underinverteringsfeilene oppsto etter korte adverbialer (en, to eller tre ord). I korpuset finnes også tilfeller der inversjonsregelen var anvendt riktig etter samme adverbial (kanskje- 1 tilfelle; dessuten- 12 tilfeller). Igjen kan vi se at feilene skjedde i begynnelsen og i slutten av observasjonsperioden som kan bety at i disse to periodene var systemene ustabile og det førte til mer variasjon (se kap.2.2).

Overinvertering er den største feilen i korpuset. Nesten 54 prosent av alle inverteringsfeil var overinversjon (30 feil) og 90 prosent av de er bruk av inversjon i leddsetninger. Jeg har sett på konteksten der overinversjon oppsto. Under er fordeling av feilene etter kontekst.

Kontekst for overinvertering



Figur 7.4: Kontekst for overinversjon

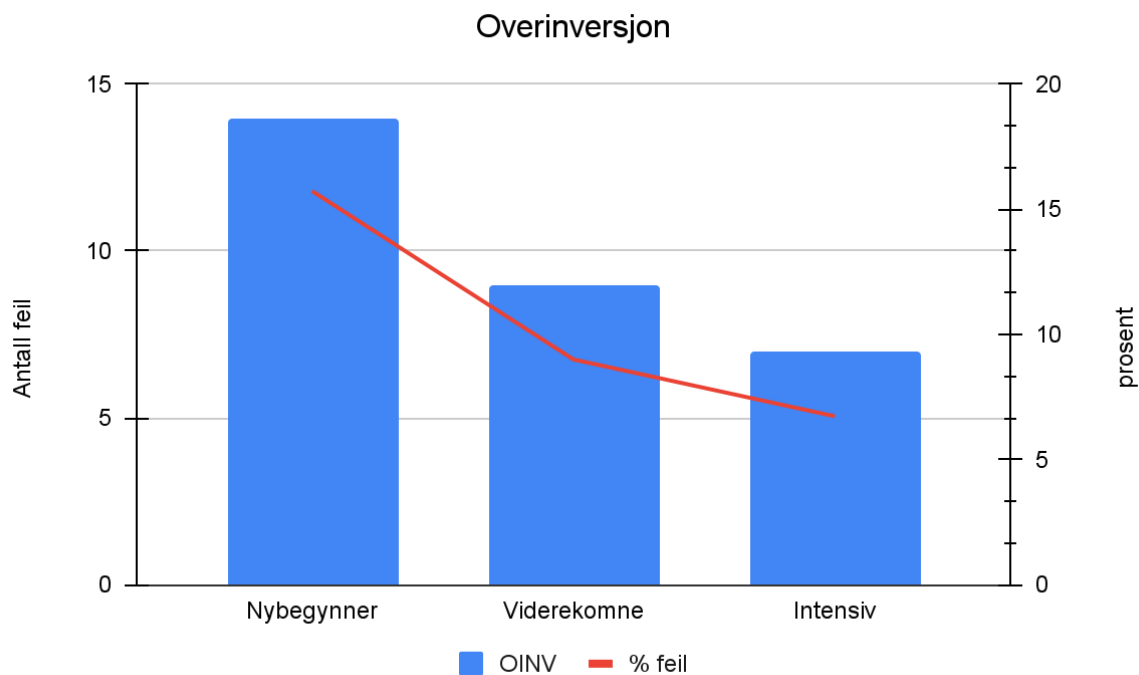
I korpuset er det fem feil etter adverbiale subjunksjoner. Kategorien presentert med subjunksjoner ‘da’ og ‘hvis’.

De fleste feilene (13 feil) oppsto i leddsetninger som begynner med spørreord (hva, når, hvor, hvilken, hvordan). Innlæreren kjenner åpenbart til regelen at i spørresetninger skal verbal komme etter spørreord, og anvender denne regelen når hen møter pronomener og adverbialer som innleder leddsetninger og som er homografisk identiske med spørreord. Det er det Johansen (2008) kaller for ‘syntaktisk uklare innledere’.

Mange (ni av 30) overinversjonsfeil var i adjektiviske leddsetninger som innledes med relativ subjunksjon ‘*som*’. Som nevnt i kap. 6.2.1, kan kjernen i substantivfrasen være subjekt eller objekt i en relativsetning. Det ser ut som at innlæreren ikke har forstått forskjell mellom disse funksjonene og brukte konsekvent inversjon i setningene der korrelat har objektfunksjon.

Når vi ser på fordeling av overinversjonsfeil på de forskjellige periodene, kan vi se at antall feil og andel feil i forhold til obligatorisk kontekst for overinversjon gikk ned fra perioden til perioden (figur 7.5). Det betyr at i motsetning til feilinversjon, gikk utvikling av overinversjon i riktig retning. Nærmere undersøkelse viste at innlæreren hadde problemer med overinversjon i setninger med ‘*når*’ (seks av 14 feil) i nybegynner perioden, men ingen feil etter det selv om ‘*når*’ var brukt flittig i resten av observasjonsperioden. I viderekomne

perioden var det 'som' som forårsaket de fleste feilene (fem av ni feil). Årsaken var allerede nevnt.



Figur 7.5: Overinversjonsfeil i de forskjellige språklæringsperiodene

Vi kan konkludere med at nedgang i overinversjonsfeil kan forklares med at innlæreren lærte av tidligere feil og utviklet ordforrådet med andre ord som forårsaket andre feil.

7.3. Plassering av setningsadverb

I korpuset var det brukt tolv setningsadverb: *bare, også, ikke, helst, sikkert, dessverre, fremdeles, da, alltid, kanskje, aldri* og *ofte*. Av 130 forekomster i hele korpuset var 100 forekomst (77 prosent) i va-setninger (verbal-før-adverbial) og 30 forekomster (23 prosent) i av-setninger (adverbial-før-verbal). Kun fem av setningsadverb var feilplasserte: *bare, også, ikke, helst* og *ofte*. I tabell 7.6 er det samlet en oversikt over feil med setningsadverbialer.

Tabell 7.6: Setninger med feilplassert setningsadverbial

Setningsadverb	Antall feil	Type setninger	Eksempel
bare	1	va-setn	Hun bare tenkte om hva sier hun (1:12).
også	2	2 i av-setn	Dessuten har Alisa en venn som er arkeolog også, [...] (7:12).
ikke	13	av-setn	Det viktigste er at jobben må ikke gå over skolearbeidet (24:9).
helst	1	va-setn	Jeg vil gjøre det i Norge helst (11:6).
ofte	1	av-setn	[...]mennesker som er ofte ute på reise og ungdommer som foreldre vil kontrollere (26:8).

Som vi ser i tabell 7.6. hadde de fleste setningsadverb kun en feil. Det var bare to setningsadverb som hadde mer enn én feil: ‘også’ (to feil) og ‘ikke’ (13 feil). Når det gjelder setningstype med feilplasserte setningsadverb, var mesteparten av feilene i av-setninger (16 feil) og kun to feil var i va-setninger. Det er uforholdsmessig flere feil i av-setninger (53 prosent) enn i va-setninger (to prosent) i forhold til antall forekomst. Så det er åpenbart at innlæreren hadde problemer med setningsstruktur i av-setninger da både plassering av setningsadverbialer og inversjon hadde flest brudd på reglene i akkurat av-setninger. Det stemmer også med Johansen (2008) sine observasjoner om at setningsadverbial kan føre til inversjonsfeil.

7.4. Adjektiv-substantiv kongruens

Som nevnt i kapittel [3.2.1](#) bøyes adjektiver i forhold til substantivet de står til. De kan bøyes i genus (maskulinum, femininum og nøytrum), tall (entall og flertall) og bestemthet (bestemt og ubestemt). Alle adjektivene kan deles i tre kategorier: 1. ubøyelig adjektiver (for eksempel: spennende, slutt); 2. adjektiver som ikke bøyes i genus (for eksempel: utrolig, merkelig); 3. adjektiver som bøyes i genus, tall og bestemthet. For å analysere utviklingen av adjektiv-substantiv kongruens hos informanten, sorterte jeg alle adjektiver i de tre kategoriene. Jeg sorterte også feil i tre grupper: feil i genusbøying, feil i tallbøying og feil i bestemthet. Av de 517 tilfellene med adjektiv-substantiv kongruens i hele korpuset, var det 70 adjektiver som hørte til gruppen med ubøyelig adjektiver og derfor er de mindre interessante. Av resterende 447 tilfeller med kongruens var det 260 adjektiver som ikke bøyes i genus, kun i tall og bestemthet og 187 adjektiver som bøyes i genus. Det var 47 feil som var fordelt på følgende måte: 12 feil i genusbøying, 13 feil i tallbøying og 22 feil i bøying etter bestemthet.

En nærmere undersøkelse av feilene viser interessante resultater. I tabell 7.7 (på neste side) kan en se fordelingen av feilene. Og igjen er det lurt å huske de tre periodene i informantenes språklæring (se kap. 6.3.1) og analysere utviklingen av trekk i forhold til dem.

Tabell 7.7 viser at helt i begynnelsen (nybegynner perioden) hadde innlæreren omtrent like mange feil i alle kategoriene: seks av 16 feil i genus, fem feil i tall og fem i bestemthet. I de neste 17 tekstene var bestemthet den største feilen. 13 av 20 feil i tekstene fra 12 til 29 (viderekomne periode) handlet om det. I tekstene fra 30 til 44 (intensiv periode) var det nokså jevnt fordeling mellom feil i genus (fem av 11) og bestemthet (fire av 11).

Her er det også interessant å se på forhold mellom feil som var gjort og “mulighet for feil”. Det vil si at hvis innlæreren brukte konsekvent adjektiver som ikke bøyes i genus i en periode, vil ikke mangel på genusfeil i samme periode bety at hen behersker trekket. Figur 7.5 (se neste side) viser feil i kongruens i forhold til adjektivkategorier, der gr. 1 er ubøyelige adjektiver; gr. 2 er adjektiver som bøyes i tall og bestemthet og gr. 3 er adjektiver som bøyes i genus, tall og bestemthet.

Figur 7.6 viser utvikling i informantenes språk da antall adjektiver (i både attributiv og predikativ stilling) doblet seg fra første “nybegynner” perioden til andre “viderekomne” perioden. I snitt brukte innlæreren 10,8 adjektiver per tekst i nybegynnerperioden, 12,5 adjektiver per tekst i viderekomne perioden og 11,5 adjektiver i intensiv perioden. Antall feil i de forskjellige kategoriene varierer også fra periode til periode.

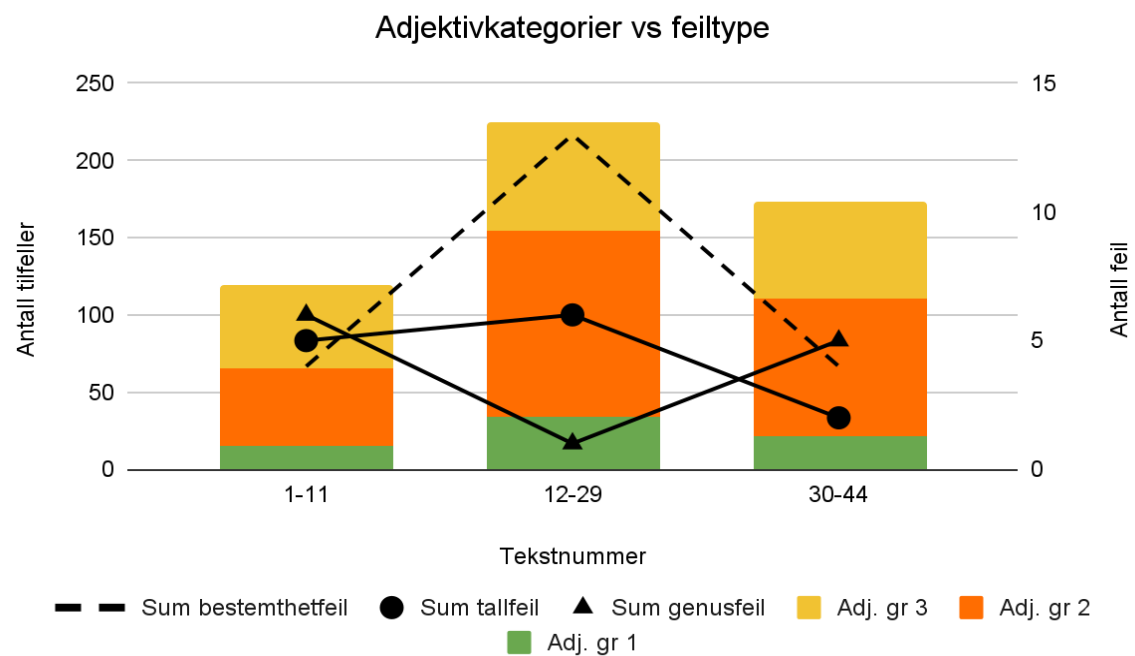
Tidligere forskning viser at enkelte attributter ved adjektiv blir lært fortere enn andre. I sin doktoravhandling nevner Janik¹⁴ (2016, s. 64) blant annet at kategorien ‘tall’ blir lært først og kategorien ‘genus’ sist. Ifølge Janik (2016) skal ikke innlæreren ha store problemer med tallfeil utenom nybegynnerperioden. Men vi kan se i tabell 7.7 at det var noe flere tallfeil i den viderekomne perioden (tekst 12 til og med 29) enn nybegynner periode. En nærmere undersøkelse av feilene avdekket at alle tallfeil i nybegynnerperioden var med adjektiver som var i attributiv stilling (for eksempel: politisk årsaker og godt forholdene), mens alle tallfeil fra og med tekst 12 var med adjektiver i predikativ stilling (for eksempel: mennesker som er 20-30 år gammel (13:3)). Det stemmer godt med Janik (2016, s. 70) sin doktorgradsstudie, der hun observerer at innlærere gjør flere feil i adjektivisk samsvarsbøyning når adjektiver står i predikativ stilling enn attributiv stilling.

¹⁴ Janik sitt prosjekt er basert på ASK korpuset. Hun undersøkte 200 tekster skrevet av polskspråklige innlærere av norsk som andrespråk. I tillegg brukte hun 200 tekster av engelskspråklige og 200 tekster av tyskspråklige innlærere i transferanalysen.

Tabell 7.7: Fordeling av feil i adjektiv-substantiv kongruens*

	1	2	3	4	8	9	10	11	12	13	14	17	18	20	21	23	24	26	28	29	30	31	32	38	39	40	42	43	Total
Genus	1	1	1	2	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	1	1	-	-	12
Tall	-	-	1	2	2	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	1	2	1	1	1	-	-	-	-	-	-	13
Bestemthet	-	-	-	1	1	-	2	1	2	1	1	3	2	2	1	-	1	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1	1	22

*Tekst uten feil i kongruens er tatt bort fra tabellen



Figur 7.6: Adjektivkategorier vs kongruensfeil

Ragnhildstveit¹⁵ (2017, 119-144) forventet at det å ha et genussystem i førstespråket som er lik genussystemet i målspråket, kan være hjelpsomt i læring av genussystem. Hennes undersøkelse kunne ikke bekrefte dette. Resultatene avviker også fra tidligere forskning. Ragnhildstveit (2017, s. 142) har antatt at hennes tyske innlærere som har genussystem som er lik det norske, brukte negativ transfer av genus i de tilfellene der genus i tysk og norsk var forskjellige. Hun påpeker også at tyske innlærere er mer villig til å ta risiko med genustildeling når de er usikre på genuset og risikotaking skjer oftere når S₁ og S₂ er like (Ragnhildstveit, 2017, s. 151). Som nevnt i kapittel 4.2.1, har russisk og norsk mange likhetstrekk når det gjelder adjektiv-substantiv kongruens, blant annet likt genussystem. Derfor kan et stort antall feil i genusbøying i observasjonsperioden forklares med tilsiktet transfer fra informantenes første språk, russisk, som er i tråd med Ragnhildstveit (2017) sine funn. I tabell 7.8 er det oversikt over ord som fikk tilordnet feil genus og hvilken genus disse ordene har i russisk.

Tabell 7.8: Genus i norsk vs russisk

Tekst	Feil nomenfrase	substantiv	Genus i norsk	Genus i russisk
1	langt tid	tid	maskulin	intetkjønn
2	litt tur	tur	maskulin	maskulin
3	stabil system	system	intetkjønn	feminin
4	god vær	vær	intetkjønn	feminin
4	varm vann	vann	intetkjønn	feminin
9	rød lys	lys	intetkjønn	maskulin
17	hvit hår	hår	intetkjønn	maskulin
32	en sikkert	en	maskulin	maskulin
38	en stor kontinent	kontinent	intetkjønn	maskulin
38	området ugjestemild	området	intetkjønn	feminin
39	emnen aktuelt	emnen	intetkjønn	feminin
40	et god utgangspunkt	utgangspunkt	intetkjønn	intetkjønn

Tabell 7.8 viser at, for det første, innlæreren hadde et åpenbart problem med adjektivbøying i nøytrum (9 av 12 feil). Til og med tre substantiver som fikk tilskrevet riktig genus (området,

¹⁵ Ragnhildstveit (2017) sin studie er basert på ASK korpuset. Hun undersøkte tekster skrevet av tyske, nederlandske, spanske, vietnamesiske og engelske innlærere i forbindelse med Språkprøven. Det var 100 tekster for hver S_i.

en og utgangspunkt) var adjektivet feilbøyd. For det andre, høyt bruk av feil genus på substantiver (8 av 12 ord var bøyd etter hvilken genus ordet har i russisk og ikke norsk) kan tyde på at innlæreren brukte genustransfer fra S_1 som en bevis strategi, spesielt i begynnelse av språklæring. Feil som er registrert på slutten av observasjonsperioden gjelder for mindre frekvente ord som forekommer sjeldent i den daglige talen.

Når det gjelder kategorien bestemthet, så har ikke russisk språk den kategorien. Nordanger¹⁶ (2009) sitt undersøkelse av hvordan førstespråket påvirker tilegnelse av bestemthet, viste at russiskspråklige innlærere av norsk som andrespråk, har lavere markeringsgrad av bestemthet på substantiver enn engelskspråklige innlærere. Nordanger (2009, s.103) foreslo at russiskspråklige innlærere har mindre å støtte seg på i førstespråket (transfer) enn andre innlærere som har kategorien 'bestemthet' i førstespråket (for eksempel, engelskspråklige). Hun nevnte også at kapasitetsbelastning kan forklare en del (Nordanger, 2009, s. 101) siden innlæreren må markere substantivfrasen for bestemthet samtidig som hen må holde styr på andre strukturelle trekk som, for eksempel, inversjon. I korpuset mitt var halvparten av feil i adjektiv/substantiv kongruens feil i bestemthet. I oppgaven vil jeg ikke ta stilling til om innlæreren markerte substantiver for bestemthet riktig eller ei. Fokuset her er kongruens og det betyr at så lenge substantivet som adjektivet står til, er markert for bestemthet, skal adjektivet markeres også. Hvis substantivet ikke er markert for bestemthet, skal heller ikke adjektivet markeres.

Av 22 feil i bestemthet i korpuset var 20 feil der substantivet var merket for bestemthet, men ikke adjektivet, og to feil der adjektivet var markert for bestemthet, men ikke substantivet. Alle substantiver var i entall. Fem av 20 adjektiver var bøyd for genus og ikke for bestemthet (se tabell 7.9)

¹⁶ Nordanger (2009) sin master er ASK-basert studie av 100 norske mellomspråkstekster skrevet av russiskspråklige og 100 tekster skrevet av engelskspråklige innlærere. Prosjektet handler om hvordan førstespråket påvirker norsk innlærerspråk, spesielt bestemthet markering i substantivfraser.

Tabell 7.9: Adjektiver bøyd i genus

Tekst	adjektiv+substantiv
11	langt veien
12	helt livet
14	stort problemet
32	godt samfunnet
38	kaldt klimaet

Substantivfrasen '*langt veien*' kunne også merkes for genusfeil siden adjektiv '*langt*' bøyd i nøytrum selv om det står til substantivet i maskulin. Men jeg valgte å markere feil som feil i bestemthet fordi substantivet er i bestemt form 'veien'. For å forstå hvorfor feilen oppsto, har jeg sett på umiddelbar kontekst i hvilken substantivfrasene var brukt. Ut fra konteksten kan jeg se at i fire tilfeller av de fem var adjektivet bøyd riktig, mens substantivet var feilaktig bøyd i bestemt form (unntak er 'helt livet' det adjektivet bøyd feil). Det betyr at innlæreren hadde utfordringer med å forstå når substantivet skal og ikke skal markeres for bestemthet. Det stemmer med funnene til Nordanger (2009). Resten av feilene handler om manglende markering av adjektiver for bestemthet med *-e*. Igjen, kan manglende forståelse for kategorien være en forklaring på feilene.

7.5. Finittthet

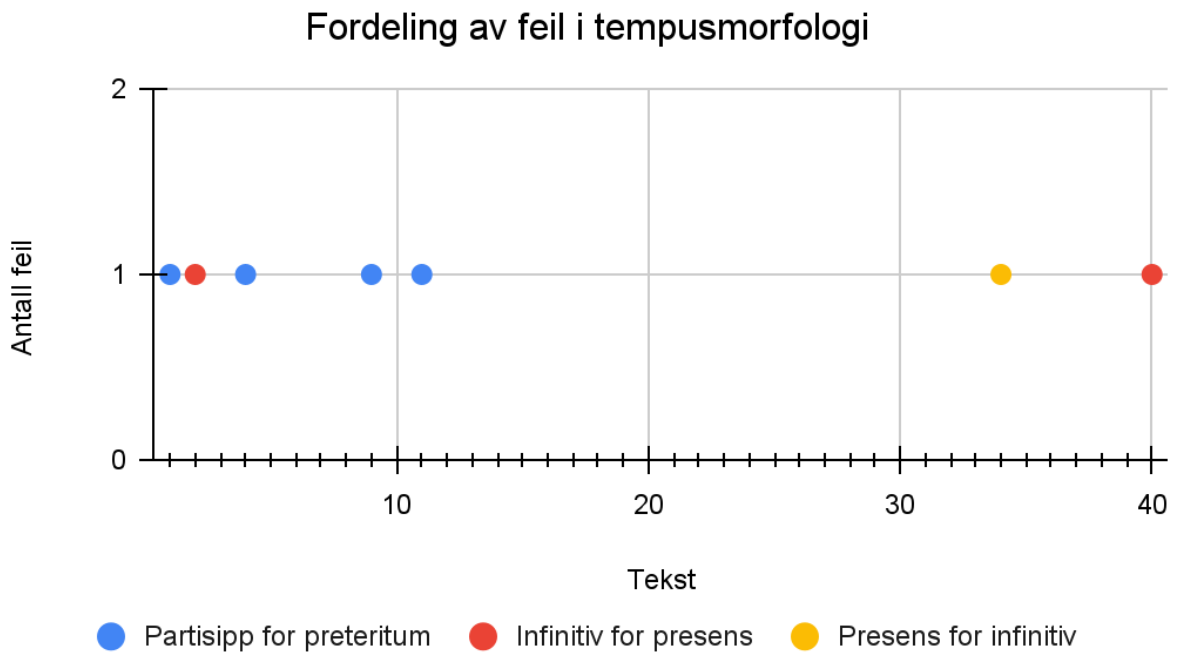
Variabelen finittthet utgjorde ikke noe stort problem for innlæreren. Som vi har sett i kap. 7.1, mestret innlæreren kategorien veldig bra gjennom hele perioden. I undersøkelsen sin kom Selven (2014, s. 70) til konklusjon at russiske informanter hadde få problemer med finittmarkering av finite verb. Men hun forklarte dette med at verb som var brukt var høyfrekvente verb og dermed enkelt å lære fra bruksbasert perspektiv. I korpuset mitt var det heller ikke så mange feil i finittmarkering. I tabell 7.10 har jeg samlet alle feil som var markert med [finitt+feil].

Tabell 7.10: Oversikt over feil i kategorien finitthet

	Antall feil	Eksempel
Verbutelating	11	Jeg vokste opp i byen og vant til å ha omkring meg ting som [...](28:2)
Partisipp for preteritum	4	Da jeg gikk i 7. klassen, valgt jeg yrket og [...](11:2).
Infinitiv for presens	2	[...] at han har meldt flykning, registrert og bo i Norge , for å få mulighet til å kjøpe bolig (40:10).
Presens for infinitiv	1	I store byer kan en får mer kontakt med andre mennesker, [...] (34:6).
Totalt	18	

Som nevnt i kap. 3.2.2, har kategorien finitthet både morfologiske (tempus og modus) og syntaktiske egenskaper (det eneste obligatoriske setningsleddet). I oppgaven valgte jeg å se på finitthet som morfologiske trekk og dermed vil jeg videre se bort fra de feilene som handler om syntaksen. Det betyr at jeg skal se bort fra manglende finitte verbal i setningene. Dessuten var verbutelating allerede diskutert i kap. 7.2.1. Disse feilene utgjorde mesteparten av finitthet feil i korpuset (11 av 18 feil). Videre i kapittelet vil jeg kun fokusere på de morfologiske feilene (7 av 18 feil).

Ifølge Hagen ([2001] 2013, s. 196) er tilegnelse av finittkategorien viktig for vellykket læring av andre aspekter ved norsk syntaks. Hagen forklarer tempusfeil med at innlærere ikke klarer å skille mellom finitt og infinitt verb og at verbets bøyingsmorfologi hører til de tidlige stadiene i språklæring. I figur 7.7 kan vi se at de fleste av tempusfeil ble gjort i begynnelsen av observasjonsperioden.



Figur 7.7: Fordeling av feil i tempusmorfologien.

Fem av syv feil oppstod i de første 11 tekster. De fleste av dem var partisipp for preteritum og kan forklares med mangelfull kunnskap om verbbygging i preteritum og presens perfektum. Fem av syv feil er i ord som er lavfrekvente i innlærerens data (1-2 forekomst). Seks av syv feil er gjort i komplekse setninger og kun en feil i en enkel setning. Dessuten var seks av syv feil i tekstene som var skrevet i klasserommet (to av dem referat oppgaver). Det ser ut som at finitthet som kategori, ikke var vanskelig for innlæreren, men de feilene som oppsto likevel, kan forklares med kognitiv belastning i skrivende stund (nye ord, tidsbegrensning, oppgavetype).

7.6. Kort oppsummering

Hittil i kapittel 7 har jeg analysert hvert trekk hver for seg. Det er en del observasjoner som går om igjen og før jeg går videre, vil jeg oppsummere kort og diskutere funnene hittil.

1. De fleste trekkene som ble valgt til å analyseres, er sammensatte kategorier. For eksempel beskriver SV-rekkefølge kanonisk rekkefølge i både helsetninger og leddsetninger; inverteringsfeil beskriver forskjellige brudd på inversjonsregelen og adjektiv/substantiv kongruens handler om sambøying i genus, tall og bestemthet i både attributiv og predikativ stilling. Den sammensetningen gjør det vanskelig å

fastslå at innlæreren behersker et trekk når det i virkeligheten ofte er snakk om at de forskjellige delene blir tilegnet til forskjellige tidspunkter i læringsløypa.

2. De fleste variablene viser nedgang i variasjon i den viderekomne perioden (tekst 12 til og med 29) og den ser ut til å være en relativt stabil periode i informantenes språklæring. DST sier at systemene prøver hele tiden å nå en stabil periode (“attractor tilstand”), men selv ikke den perioden er statisk. Siden det var mindre variasjon i bruk av trekkene, er det rimelig å anta at akkurat i denne perioden var systemene i en “attractor tilstand”. Ifølge DST blir språklæring påvirket av ytre og indre faktorer og det er umulig å vite hvilken av disse faktorene spiller den viktigste rollen. Når det gjelder ytre faktorer så var det en periode med lite stress for informanten (periode etter eksamen), det var vinter-tidlig vår (periode med mye fritid og lite ekstra arbeid utenom vanlige arbeidstimer). Samtidig kom innlæreren i det stadiet i språklæring der hen hadde større ordforråd og kunne føre enkle samtaler med andre nordmenn (samhandling med omgivelsene). Alle disse faktorene kan være med på å forklare relativ stabilitet i språket. Samtidig som samhandling med omgivelsene og språklig påfyll kan forklare variabiliteten som fortsatt er til stede.
3. På den andre siden økte variasjon i bruk av språktrekkene i den intensive perioden. Innlærer hadde da en del feil som er typiske for et begynnerstadie i språklæring, men blir, som regel, eliminert når hen hadde kommet så langt i språklæring (for eksempel, feilinversjon, tallfeil i adjektiv/substantiv kongruens). Den perioden skiller seg fra foregående på mange måter:
 - Hyppighet i tekstproduksjon. De siste 15 tekstene var skrevet i løpet av ca. tre uker.
 - Ytre påvirkninger. Perioden før eksamen med intensiv trening var mer stressende for innlæreren og stress kan svekke kognisjon.
 - Tekster. Åtte av 15 tekster produsert i denne perioden var referater. Det vil si at innlæreren skulle lytte til fortellingen/intervju, forstå det som ble sagt, huske informasjon, prosessere den for å gjenfortelle den etterpå skriftlig. Sånne typer oppgaver krever mer fra innlæreren i form av oppmerksomhet og er mer kapasitetsbelastende enn vanlig skriftlig produksjon og man kan forvente flere grammatiske feil. Dessuten handlet tekstene i denne perioden om mer abstrakte temaer enn før (se tabell 1 i Vedlegg 1). Abstrakte tema krever, som regel, ordforråd bestående av mindre frekvente ord og ord som ikke nødvendigvis brukes i dagligtale. Man kan anta at innlæreren brukte en

del kognitive ressurser til å formulere tanker om abstrakte tema, heller enn til å unngå morfologiske og syntaktiske feil i trekk som ikke var fullt automatiserte. Tilsvarende utvikling kan bli observert i tekst ni i nybegynnerperioden som også er en referat tekst.

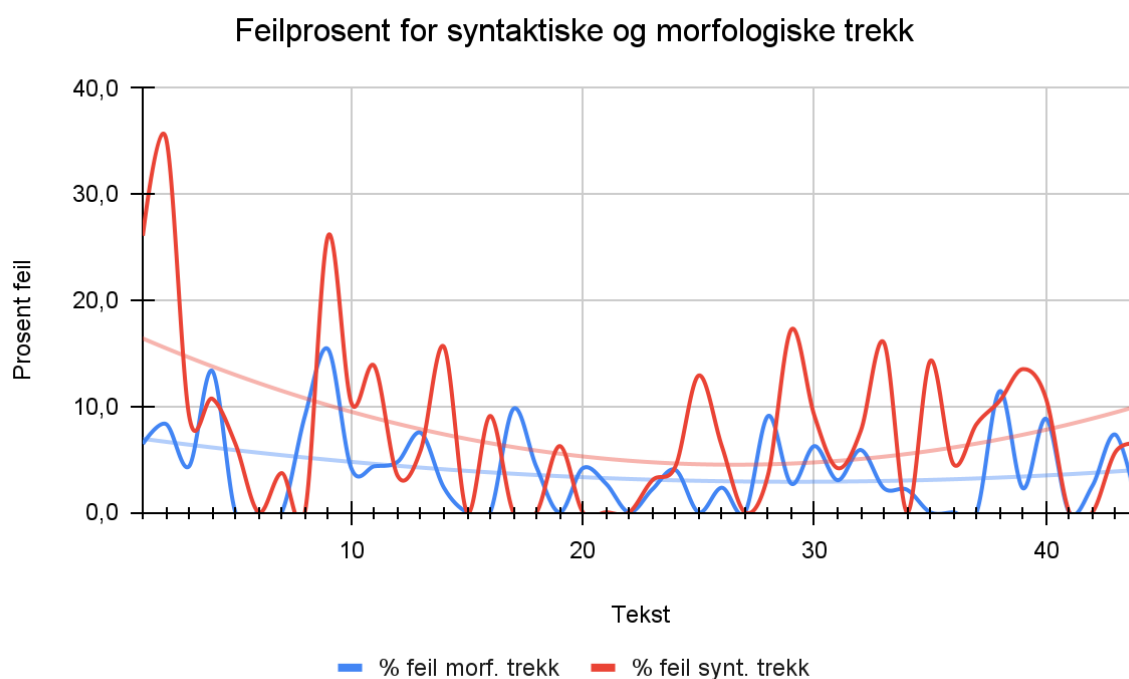
Videre vil jeg se på trekken i forhold til hverandre i et forsøk på å svare på problemstillingene som jeg formulerte i kap. 1.3.

8. Analyse og av syntaktiske og morfologiske trekk

I dette kapittelet vil jeg oppsummere alle funn fra forrige kapittel og prøve å svare på problemstillinger som er satt for oppgaven.

8.1. Syntaktiske versus morfologiske trekk

I kapittel 7 var alle trekkene analysert hver for seg. Analysen viste at hvert trekk presenterer sine unike utfordringer som innlærere må lære å overkomme og kontekst som innlærere må lære å legge merke til. Analysen viste også at informanten i undersøkelsen hadde variasjon i alle språktrekk fra første til siste målingsperiode. Noen trekk varierte mye, andre hadde lite variasjon fra gang til gang. Hovedproblemstillingen for prosjekter er følgende: *Er det syntaktiske eller morfologiske trekk som stabiliserer seg først i innlærerspråket?* For å svare på problemstillingen måtte jeg se på summen av alle morfologiske og summen av alle syntaktiske trekk i hver tekst. For å kunne sammenligne to variabler ble det beregnet feilprosent i forhold til obligatorisk kontekst trekkene skulle anvendes i. Resultatene er presenterte i Figur 8.1.



Figur 8.1: Feilprosent for sum syntaktiske og sum morfologiske trekk.

Figur 8.1 viser at trendlinje for feilprosent for morfologiske trekk ligger lavere enn trendlinje for feilprosent for syntaktiske trekk gjennom hele perioden. Det betyr at morfologiske trekk som en samlet kategori, representerte en mindre utfordring for innlæreren enn de syntaktiske. Trendlinjene viser også at feilprosent for morfologiske trekk gikk fra ca. syv prosent i begynnelsen til fire prosent på slutten av observasjonsperioden (tre prosentpoeng), mens feilprosent for syntaktiske trekk gikk fra ca. 16 prosent til 10 prosent i observasjonsperioden (seks prosentpoeng). Med andre ord, både morfologiske og syntaktiske trekk utviklet seg i positiv retning, men utviklingen for syntaktiske trekk var større enn for morfologiske. Figur 8.1 viser også at midt i observasjonsperioden gikk feilprosent for syntaktiske trekk helt ned til fem prosent, mens morfologiske trekk gikk ned til tre prosent på det laveste. Det er samme trend som var observert om og om igjen i kapittel 7, nemlig at midt i målingsperioden var det en stabil periode i innlærerens språk med mindre variasjon, såkalt "attraktor tilstand". Den intensive perioden ser også ut til å ha hatt større påvirkning på syntaktiske trekk (økning i feilprosent) enn morfologiske.

Ut fra det kan vi forsiktig konkludere med at det er morfologiske trekk som stabiliserer seg først i dette innlærerspråket. Som nevnt i kap. 1.3, med 'stabilisere seg' menes her at det blir mindre variasjon i bruken av trekket og innlærere bruker trekket oftere i tråd med målspråksnormen (bokmål) enn ikke.

Konklusjon stemmer ikke overens med resultatene Jensen (2016) kom til i sin undersøkelse (se kap. 1.2.1). Det kan være flere forklaringer på forskjellig i resultatene:

1. Undersøkelsesdesign. Jensen (2016) brukte akseptabilitetstest, mens denne undersøkelsen analyserte longitudinell data med mange målepunkter.
2. Jensen (2016) hadde et tverrsnittstudie, mens denne undersøkelsen er studiet av språket til et individ. Tverrsnittsdata presenterer gjennomsnittresultat for gruppen på et gitt tidspunkt. All variasjon i tverrsnittstudier behandles som støy (Nordanger og Horbowicz, 2021, s. 210). Men i dette prosjektet sto variasjon i fokus.
3. Jensen (2016) undersøkte engelsk som andrespråk, mens her er fokus på norsk som andrespråk. Selv om valgte trekk i dette prosjektet er tilnærmet lik trekk hos Jensen, kan de ha forskjellig vanskelighetsgrad og viktighetsgrad i språkene.
4. Forskjellige kombinasjoner av S_1 og S_2 . Jensen (2016) undersøkte engelsk som S_2 hos elever med norsk som S_1 . I dette prosjektet ble det undersøkt norsk som S_2 hos innlæreren med russisk som S_1 .

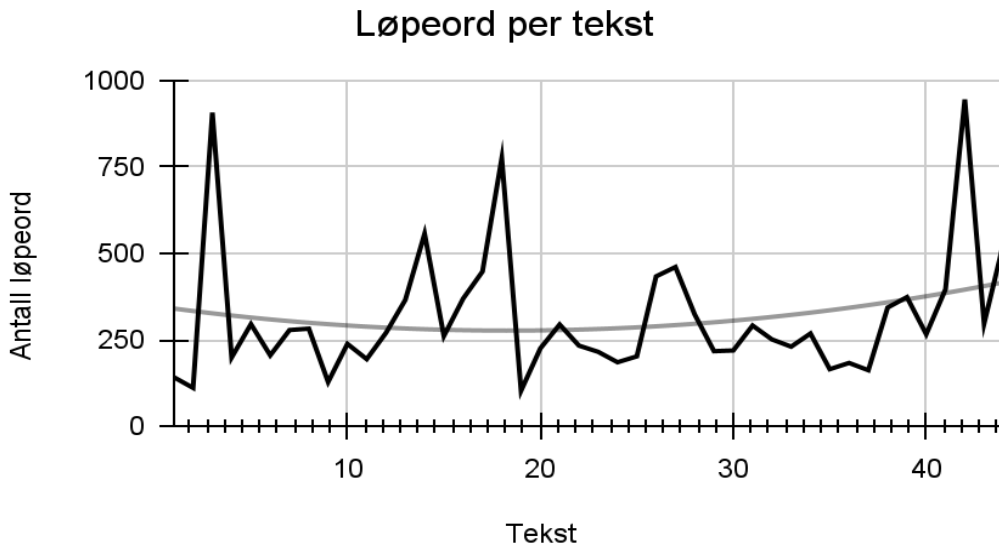
Det er også viktig å merke seg at selv om summen av alle morfologiske trekk ser ut til å ha lavere feilprosent enn summen av alle syntaktiske trekk, er begge gruppene altfor sammensatte for å kunne generalisere konklusjon for alle morfologiske og alle syntaktiske trekk. Trekkene som er inkludert i overordnede kategoriene ‘morfologiske’ og ‘syntaktiske’ har forskjellige vanskelighetsgrad og tilegnes til forskjellige tidspunkter i læringsløype. Det er også et poeng som Jensen (2017, s. 47) pekte på.

8.2. Ikke-språkspesifikke variabler

Fundamentet i dynamisk systemteori er at alle systemene er sammensveiset og samhandler med hverandre og endringene er resultat av den samhandlingen (se kapittel 2.2). Selv om fokuset i oppgaven var snevret inn på to subsystemer, betyr det ikke at de andre systemene ikke er relevante. Under analysene av de forskjellige trekkene i kapittel 7 kunne vi se at noe av variasjonen var vanskelig å forklare ut fra den språklige konteksten trekket var brukt i eller vanskelighetsgraden til trekket. Derfor er det en naturlig konklusjon at forklaringen ligger utenfor det subsystemet som blir undersøkt. Det var allerede diskutert at en del av variasjonen kan forklares med ikke-språklig kontekst, nemlig hvilken tekst trekket var produsert i (se kap. 7.6) og hva teksten handlet om.

For å svare på underproblemstilling i prosjektet: *Er det andre faktorer enn vanskelighetsgrad til trekket og variasjon i obligatorisk kontekst som påvirker tilegnelse av syntaktiske og morfologiske trekk?* har jeg sett på andre ikke-språkspesifikke variabler som beskriver utviklingen av kompleksitet i språket: løpeord, løpeord per t-enhet, setningsoppbygging, TTR og andel lavfrekvente ord (se kap. 6.1.2 og 6.3.2). Overordnet antagelse er at gjennom observasjonsperioden har innlæreren fått større ordforråd, det vil si flere ord og flere lavfrekvente ord, og utviklet mer avansert setningsoppbygging, det vil si gikk fra enkle setninger til mer komplekse setninger, fra korte setninger til lengre.

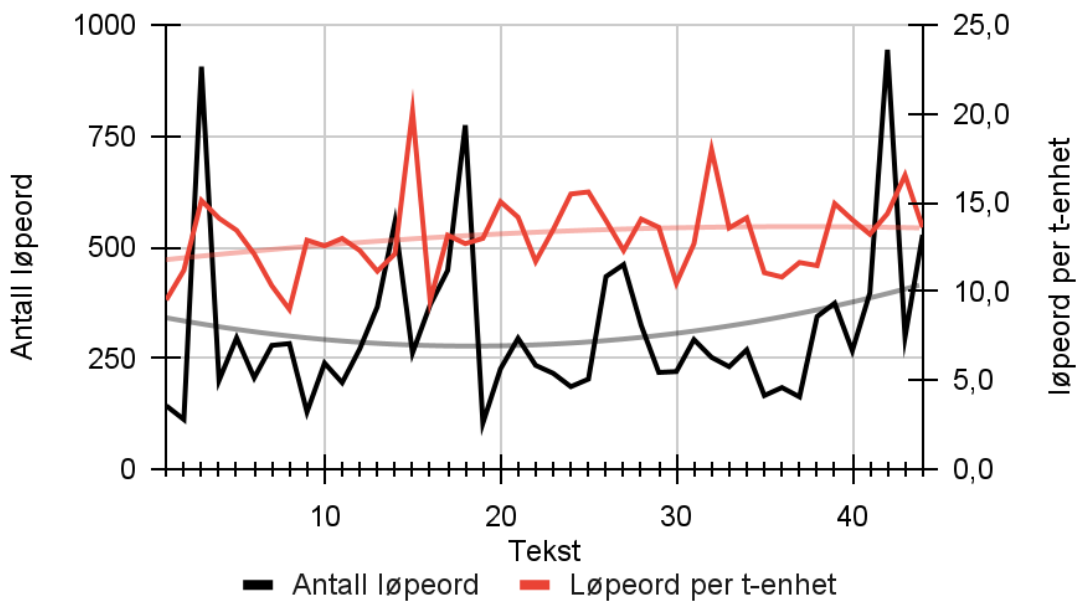
Figur 8.2. viser utvikling i innlærerens tekstlengde (løpeord).



Figur 8.2: Utvikling i tekstlengde

Figur 8.2 viser at tekstlengden til innlæreren også varierte gjennom observasjonsperioden. Variasjon i tekstlengden henger tett sammen med emnene for tekstene. De fire topper i kurven som skiller seg kraftig ut, er for tekster med store og vanskelige tema som innvandring (tekst 3), mobbing (tekst 14), kriminalitet (tekst 18) og velferdsstat (tekst 42). I disse tekstene kan vi også forvente høyere TTR og økt andel lavfrekvente ord.

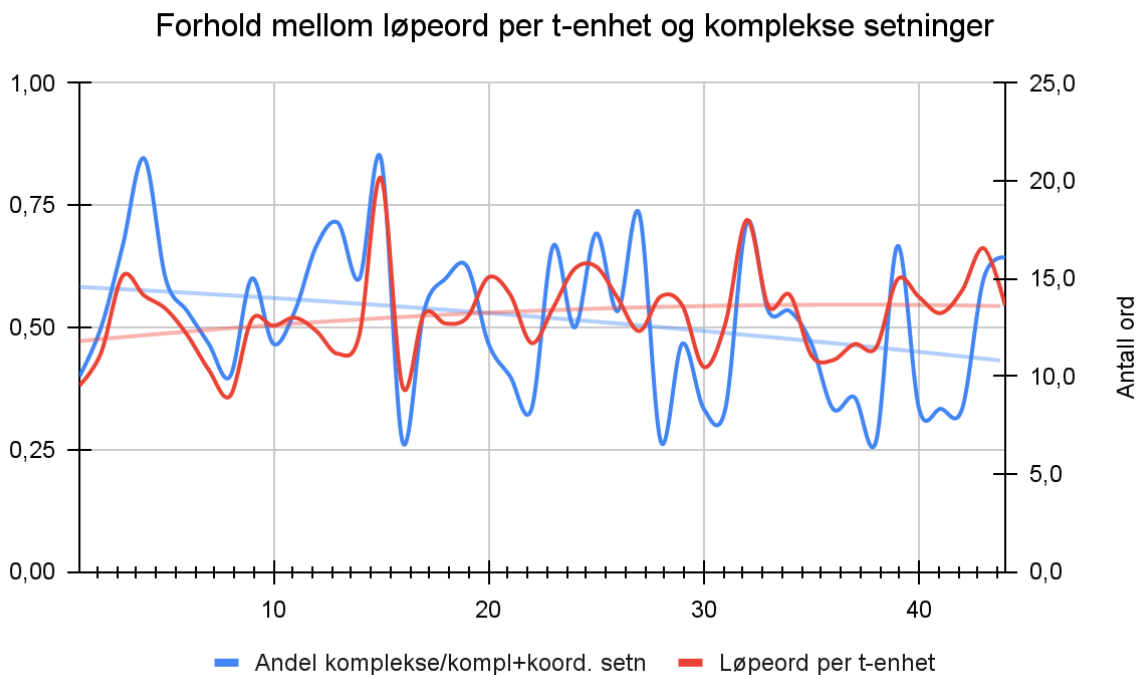
Når vi ser på utvikling av tekstlengde og utvikling av setningslengde (t-enhet) sammen (figur 8.3) ser vi at utviklingen av disse to variablene gikk i forskjellige retninger.



Figur 8.3: Forhold mellom tekstlengde og løpeord per t-enhet

Samtidig som tekstene ble lengre, økte løpeord per t-enhet i begynnelsen av observasjonsperioden (nybegynnerperioden) og så flatet det ut. Det kan bety at innlæreren gikk fra enkle korte setninger til lengre setninger, men det er også begrenset hvor lang en setning kan være før den blir uoversiktlig.

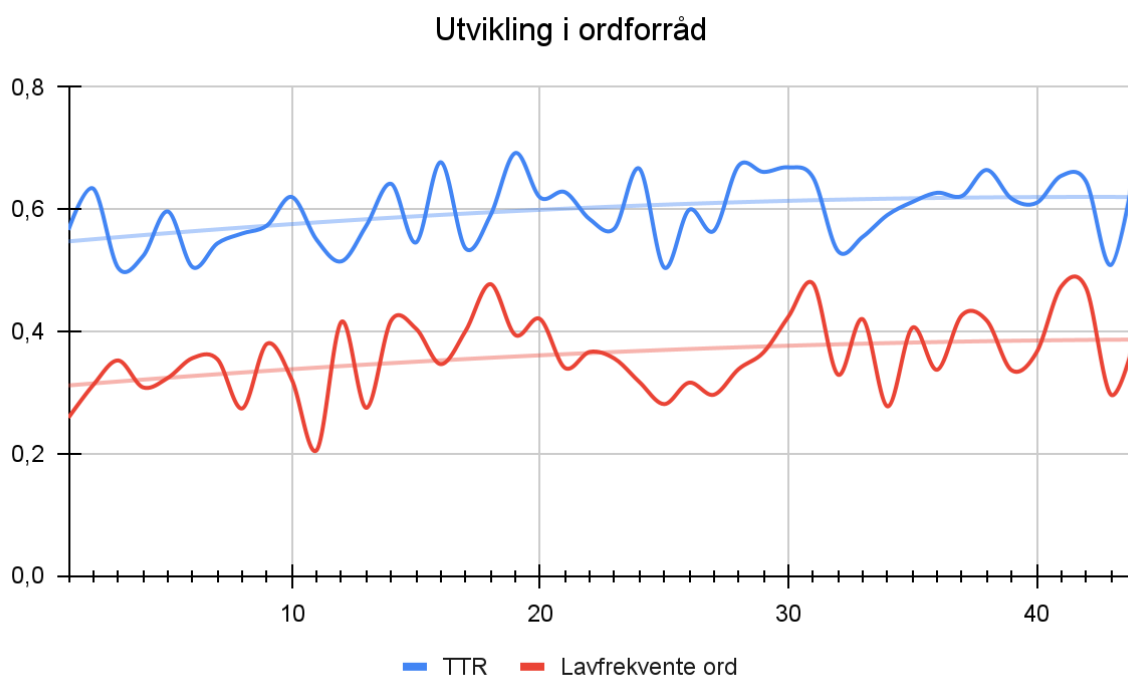
Generelt antagelsen er at jo lengre setninger er, desto mer kompleks setningsstruktur er. Figur 8.4 undersøker om antagelsen stemmer i eksisterende datasett.



Figur 8.4: Utvikling i setningsstrukturen.

Figur 8.4 viser at løpeord per t-enhet hos innlæreren økte fra første tekst til siste, men denne økningen kan ikke forklares med at setningene ble mer avanserte. Tross at kurven for setningslengde og andel komplekse setninger følger hverandre veldig tett, går utviklingen av de to variablene i motsatt retning. Det kan bety at i de tekstene der innlæreren har høy gjennomsnittsetningslengde (topper i kurven) skyldes det komplekse setninger, men overordnet tendens er at andel komplekse setninger i innlærernes tekster gikk ned fra begynnelse til slutten av måleperioden, mens setningslengde økte. Det betyr også at setningslengden kan skyldes utbygging av substantivfraser, verbfraser, adjektivfraser og lignende som er utenfor analysens ramme. Det ser ikke ut at emne for teksten påvirket hverken kompleksiteten i setningsoppbygging eller setningslengde. Tekstene med flest lengre og komplekse setninger handler om alt fra 'fortelle om ferieopplevelsen' (tekst 4) til 'tanken om velferdsstaten' (tekst 32).

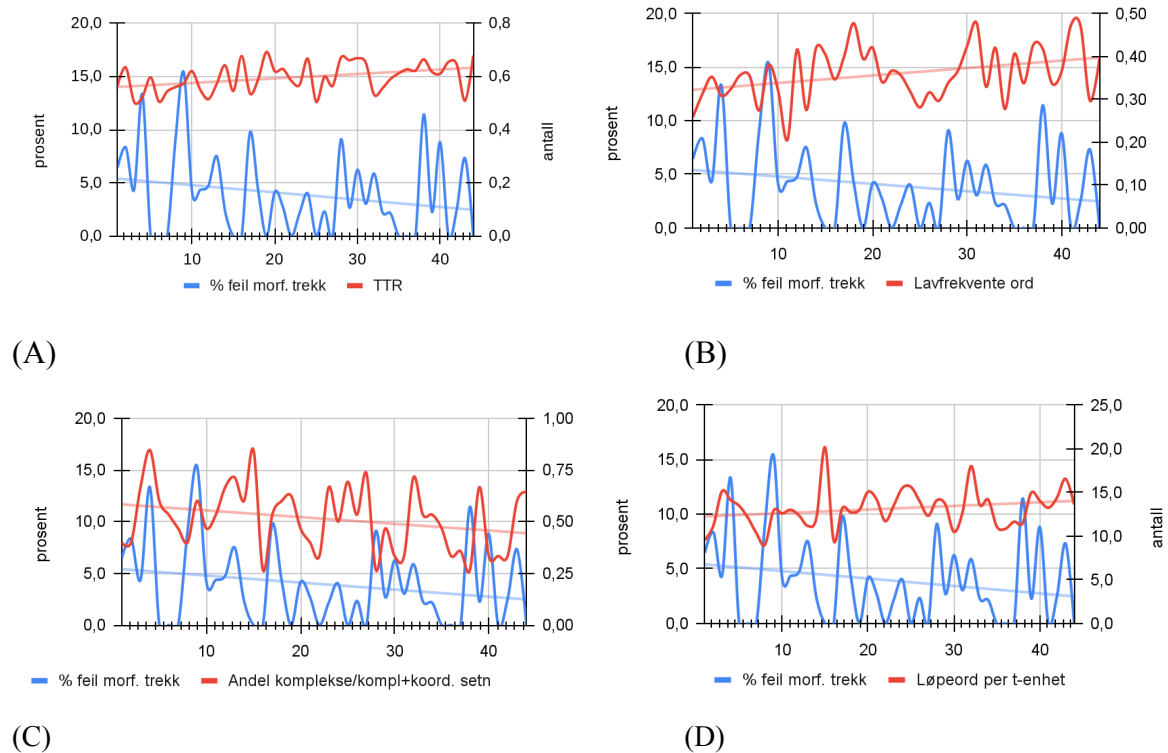
Figur 8.5. viser utvikling av informantenes ordforråd i form av type-token-ratio og andel av lavfrekvente ord.



Figur 8.5: Utvikling av informantenes ordforråd i form av TTR (type-token-ratio) og andel av lavfrekvente ord

Figur 8.5 viser et forventet resultat. Fra det første til det siste målingspunktet utviklet innlærerens ordforråd seg i positiv retning. Informanten brukte stadig flere ord og mindre frekvente ord. Men variasjonen i TTR og andel av lavfrekvente ord tyder også på at disse variablene var sterkt påvirket av tekstens tema. Mange av toppene i andel lavfrekvente ord sammenfaller med tema utenfor det hverdagslige (mobbing, kriminalitet, sosialisering osv.).

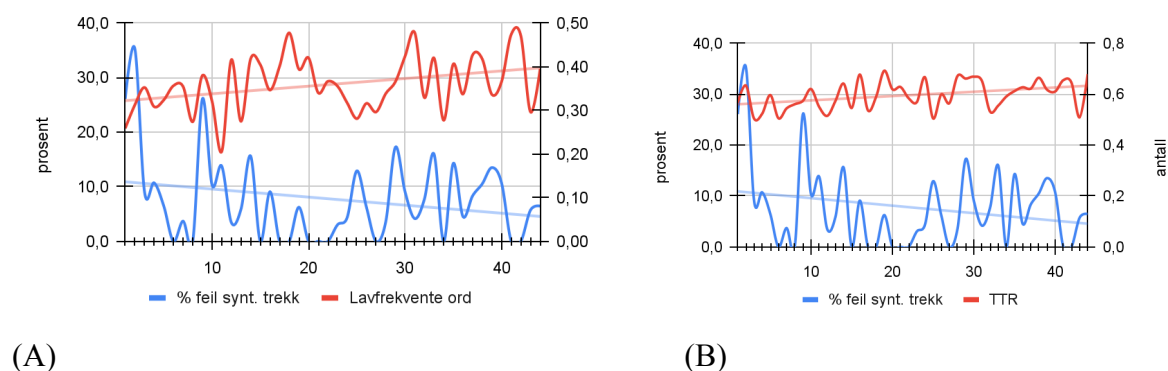
Hvis vi ser på om de ikke-språkspesifikke variablene hadde noe påvirkning på utvikling av syntaktiske og morfologiske trekk, så gir det ikke entydig svar. Figur 8.6 viser hvordan de fire variablene samhandler med morfologiske trekk.

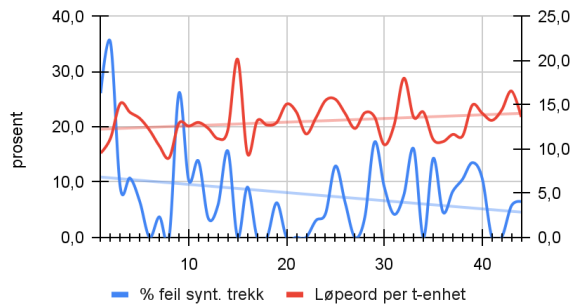


Figur 8.6: Morfologiske trekk i forhold til (A) lavfrekvente ord; (B) TTR; (C) komplekse setninger; (D) løpeord per t-enhet.

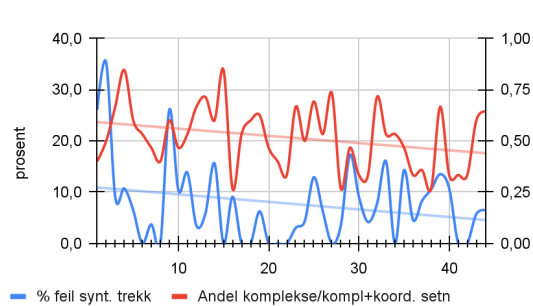
Ut fra figurene 8.6 (a-d) er det vanskelig å si i hvor stor grad TTR, andel av lavfrekvente ord, løpeord per t-enhet og setningsbygning i tekstene påvirker morfologiske feil. Det er rimelig å anta at en del av morfologiske feil skyldes bøyning av lavfrekvente ord (se kap. 7.4) og bygging av komplekse setninger kan føre til at oppmerksomheten skiftes fra et område til et annet. Men ingen av de valgte variablene kan være forklaringen alene. En del av forklaringen, som ligger utenfor analysens ramme, kan være at adjektiv/substantiv kongruens blir mer påvirket av utbygging av substantivfraser enn kompleksitet i setningsutbygging.

Figur 8.7 viser hvordan de fire variablene samhandler med syntaktiske trekk.





(C)

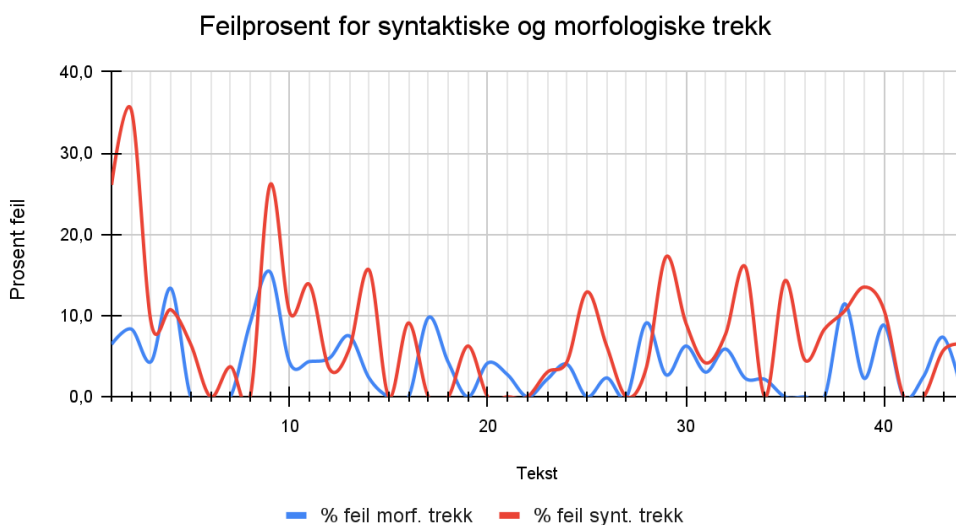


(D)

Figur 8.7: Syntaktiske trekk i forhold til (A) lavfrekvente ord; (B) TTR; (C) løpeord per t-enhet; (D) komplekse setninger.

Figur 8.7 (a-d) viser at syntaktiske trekk blir mer påvirket av ikke-språkspecifikke variabler enn morfologiske trekk. Kurven for både lavfrekvente ord og andel komplekse setninger har til tider overlappende bane med feilprosent i syntaktiske trekk, spesielt i den intensive perioden. Det stemmer delvis med konklusjonen til Johansen (2008) og hennes kapasitetshypotese som sier at for høy belastning på innlærerens kapasitet (lange forledd, anaforske subjekter, lange verb) kan føre til inversjonsfeil. I DST perspektiv kan denne hypotesen utvides til andre typer kapasitetsbelastning (lange setninger, lite kjente ord, komplekse setninger).

Til slutt vil jeg se litt nærmere på hvordan syntaktiske og morfologiske trekk blir påvirket av hvordan tekstene var produsert, hvilket format tekstene har og emne tekstene handler om. Disse variablene er umulig å måle i med tall. Hvis vi ser igjen på figur 8.1 (kopi under) kan vi se flere topper for både morfologiske og syntaktiske trekk.



Figur 8.1: Feilprosent for sum syntaktiske og sum morfologiske trekk

Tabell 8.1 er en oversikt over tekster med høyeste topper i figur 8.1 over med kort beskrivelse.

Tabell 8.1: Oversikt over tekster med beskrivelse

Tekst	Trekk	Tema	Beskrivelse
2	Syntaktiske	Hva liker du å gjøre i helga?	Teksten er skrevet i klasserommet med tidsbegrensning.
4	Syntaktiske og morfologiske	Fortell om en hyggelig ferieopplevelse du har hatt.	Teksten er skrevet i klasserommet med tidsbegrensning.
9	Syntaktiske og morfologiske	Trafikk ulykker	Teksten er et referat og skrevet i klasserommet med tidsbegrensning.
14	Syntaktiske	Mobbing	
16	Syntaktiske	Arbeidsledighet: årsaker, følger, løsninger	Innlæreren må argumentere for sitt synspunkt.
17	Morfologiske	Om "Faderen"	Teksten er analysen av en novelle.
25	Syntaktiske	Om " Ringen"	Teksten er analysen av en novelle.
28	Morfologiske	Mitt forhold til naturen	
29	Syntaktiske	Hundespising. Hvorfor ikke?	Innlæreren må argumentere for og imot hundespising. Basert på en avisartikkel.
33	Syntaktiske	Om intervju med Arild Andersen	Teksten er et referat og er skrevet i klasserommet med tidsbegrensninger.
35	Syntaktiske	Jernbane	Teksten er et referat og er skrevet hjemme uten tidsbegrensninger.
38	Morfologiske	Sydpolen og Roald Amundsen	Teksten er et referat og er skrevet hjemme uten tidsbegrensninger.
39	Syntaktiske	Om ungdommen og forholdene mellom generasjonene.	Teksten er en analyse av diktet "Ord om ungdommen".
40	Syntaktiske og morfologiske	Om intervju med Hildur Høyland	Teksten er et referat og er skrevet i klasserommet med tidsbegrensninger.
43	Morfologiske	Om god skole	Teksten er skrevet i klasserommet med tidsbegrensninger.

Som tabell 8.1 viser, belaster tekstene med høyest feilprosent innlærerens kapasitet på annen måte i tillegg til de målbare variabler. De fleste av tekstene enten er skrevet i klasserommet

med tidsbegrensninger (stressituasjon), er referater (se kap. 7.6 for diskusjon av utfordringer som kommer med det) eller handler om tema utenfor det hverdagslige, ofte argumentative tekster. Alt dette kan forklare høy feilprosent da enten innlærerens fokus skiftet til tekstproduksjon fra grammatiske systemer eller kapasitetsbelastning hos innlæreren er så høyt at de mindre automatiserte trekkene ikke blir anvendt korrekt.

9. Konklusjon

Formålet med dette prosjektet var å svare på spørsmålet: *Er det syntaktiske eller morfologiske trekk som stabiliserer seg først i innlærerspråket?* Underveis i prosjektet ble det åpenbart at spørsmålet var hverken enkelt eller entydig. Gjennom hele oppgaven har vi sett hvor sammensatte kategoriene “syntaktiske trekk” og “morfologiske trekk” er. Syntaktiske trekk inkluderer både V₂-regelen og inversjon, plassering av setningsadverbialer og mange andre trekk som ikke ble tatt med i analysen. Morfologiske trekk er likedan sammensatt om ikke mer. Hver av underkategoriene følger sett med regler og unntak. Forskjellige obligatoriske kontekster krever forskjellig anvendelse av språktrekk. Og alt dette må innlærere av norsk som andrespråk, lære, automatisere og bruke.

Opgaven er forankret i dynamisk systemteori og ser på språkutvikling til en innlærer med russisk som førstespråk. Korpuset består av alle tekster innlæreren har skrevet i løpet av ettårsperioden i forbindelse med norskopplæring. Det var spesielt fem språktrekk som var valgt til analyse: SV-rekkefølge, inversjon, plassering av setningsadverbialer, finitthet og adjektiv/substantiv kongruens. Enkelte av disse trekkene (SV-rekkefølge og finitthet) presenterte lite utfordring for innlæreren gjennom hele perioden. Andre trekk (inversjon, kongruens og plassering av setningsadverbialer) var litt vanskeligere. Men disse trekkene, spesielt inversjon og adjektiv/substantiv kongruens, er veldig sammensatte og krever mer av innlæreren. Noen av de feilene som ble oppdaget (som, for eksempel, verbutelating og manglende formelt subjekt ‘det’), kan spores tilbake til informantenes førstespråk (transfer).

Så svaret på problemstillingen om det er morfologiske eller syntaktiske trekk som stabiliserer seg først, er et “tja”. Selv om det ser ut som at innlæreren hadde bedre grep på morfologiske trekk (målt i feilprosent av summen morfologiske trekk), kan jeg ikke svare definitivt på hvilken av kategoriene tilegnes først. Grunnen er stor variasjon i vanskelighetsgrad for trekkene som inngår i de overordnede kategoriene “morfologiske” og “syntaktiske”. Tidligere forskning viser også at enkelte morfologiske trekk blir lært før enkelte syntaktiske og omvendt.

Det er også viktig å nevne at selve formuleringen av problemstillingen viste seg å være problematisk. Dynamisk systemteori gir stort spillerom til utforskning av språkutvikling på tvers av systemene. Teorien verdsetter informasjon som variasjon i språkbruken presenterer. Derfor inneholder datasettet som er brukt i undersøkelsen, mye informasjon som var utnyttet i liten grad på grunn av formuleringen av problemstillingen .

Og, til slutt, selv om prosjektet var i utgangspunktet delvis inspirert av I. Jensen (2016) og M. Jensen (2017) sine masteravhandlinger og Flaskehalshypotesen, valgte jeg å bruke dynamisk systemteori. Teorien gir en annen innfallsvinkel på problemstillingen ved å se endringene i språkbruken fra målepunkt til målepunkt heller enn på et gitt tidspunkt. Dessuten ga det eksisterende datasettet en gylden mulighet til å utforske en teori som det er viet lite oppmerksomhet til i norsk andrespråksforskning.

10. Hva kunne være annerledes?

Da jeg først startet prosjektet, var jeg interessert i se hvordan morfologi og syntaks utvikles i innlærerspråket. Jeg valgte dynamisk systemteori som utgangspunkt for analyse fordi teorien beskrev det jeg selv følte om min språkutvikling da jeg først lærte norsk som andrespråk, for 20 år siden. Dessuten passet det så fint til datasettet jeg allerede hadde. Ettersom prosjektet utviklet seg, ble det mer og mer klart for meg hvilken gullgruve korpuset mitt er. Det som oppgaven endte med å være, er forskjellig fra det jeg så for meg da jeg begynte arbeidet med prosjektet. Om jeg hadde visst da det jeg vet nå, ville jeg velge en annen retning å gå. Med utgangspunkt i DST og datasettet jeg har til rådighet, ville det være mer interessant å gjennomføre prosjektet som en deskriptiv studie med full kartlegging av informantenes språklige repertoar. Slik tilnærming ville gi en fullstendig oversikt over hvordan alt henger sammen. Dynamisk språkteori gir uendelige muligheter til å 'se' språk i utvikling.

Litteraturliste

Berggreen, H. og Sørland, K. (2016) Syntaktisk kompleksitet i et skriftlig innlærerspråkmateriale, *NOA - Norsk som andrespråk*, 32(1-2). Tilgjengelig på: <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1311> (åpnet: 4 mai 2023).

Bybee, J. (2010) *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cook, V. (1999). *Going beyond the native speaker in language teaching*. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185–209.

DeBot, K. og Larsen-Freeman, D. (2011) Researching Second Language Development from a Dynamic Systems Theory perspective i Verspoor, M.H., deBot, K. og Lowie, W. (red) *A Dynamic Approach to Second Language Development*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. s. 5-23.

Diessel, H. (2015) "Usage-based construction grammar," in *Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin, München, Boston: DE GRUYTER, pp. 296–322.

Ellis, N.C. (2006) "Selective Attention and Transfer Phenomena in L2 Acquisition: Contingency, Cue Competition, Salience, Interference, Overshadowing, Blocking, and Perceptual Learning," *Applied linguistics*, 27(2), pp. 164–194.

Ellis, N. C. og Wulff, S. (2014) Usage-Based Approaches to SLA i Vanpatten, B. og Williams, J. (red) *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Taylor & Francis Group. s. 75-93.

Faarlund, J. T., Lie, S. og Vannebo, K. I. (1997) *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Figueroa, W, Prada, D., Vera, P., Gomez, J., Montes, E. og Bautista, G. (2020). Analysis of population dynamics and chaos theory. *Journal of Physics: Conference Series*, 1448 (1). Hentet fra <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1448/1/012001> [6. januar 2023]

Fuster, C. og Neuser, H. (2020) Exploring intentionality in lexical transfer. *International Journal of Multilingualism*, 17:4, 516-534. Hentet fra DOI: [10.1080/14790718.2018.1559845](https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1559845) [6.januar 2023]

Fuster, C. og Neuser, H. (2021) The role of morphological similarity in lexical activation and unintentional transfer. *International Journal of Bilingualism*, 25(6), 1597–1615. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/13670069211031308> [6.januar 2023]

Grønland, E. (1992) Hva er vanskelig for russisktalende studenter i norsk grammatikk? *NOA. Norsk som andrespråk*, 15, 39-55.

Gujord, A.K.H. (2013). *Grammatical encoding of past time in L2 Norwegian: The roles of L1 influence and verb semantics*. Doktoravhandling, Universitet i Bergen.

Gujord, A.K. H., Neteland, R. og Selås, M. (2018). Framvekst av morfologi, syntaks og ordforråd i tidleg andrespråkutvikling - ein longitudinell kassstudie, *NOA - Norsk som andrespråk*, 34(1-2). Tilgjengelig på: <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1560> (åpnet: 1 februar 2023)

Gujord, A.K.H. og Ragnhildstveit, S. (2018) Tverrspråkleg påverknad - status og trendar i norsk andrespråkforskning, i Gujord, A-K. H. og Randen, G. T. (red) *Norsk som andrespråk-perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hagen, J.E. (1992) Feilinvetering, overinvetering og underinvetering. *NOA. Norsk som andrespråk*, 15, 27-36.

Hagen, J.E. [2001] (2013) Finittkategorien kritiske karakter i norsk som andrespråk, i Nordanger, M., Ragnhildstveit, S. og Vikøy, A. (red) *Fra grammatikk til språkpolitikk. Utdrag fra Jon Erik Hagens forfatterskap*. Oslo: Novus forlag, 187-201.

Hagland, G. (2005) *Kopula i innlæringen av norsk som andrespråk*. Masteroppgave, Trondheim: NTNU.

Homer, J. B., og Hirsch, G. B. (2006) System dynamics modeling for public health: background and opportunities. *American journal of public health*, 96(3), 452–458. Hentet fra <https://doi.org/10.2105/AJPH.2005.062059> [6.januar 2023]

Horbowicz, P., Nordanger, M. og Randen, G. T. (2020) Variabilitet og endring i utviklingen av epistemiske konstruksjoner i norsk som andrespråk: et dynamisk bruksbasert perspektiv. *NOA-norsk som andrespråk*, (1). Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1822> [18.november 2022]

Janik, M. (2016) *Adjektivbøyning i norsk - kongruenstilegnelse hos polskspråklige norskinnlærere*. Doktoravhandling, Adama Mickiewicza-universitet, Poznan.

Jarvis, S. og Pavlenko, A. (2008) *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.

Jensen, B.U. (2018) Syntaks i norsk innlærerspråk: empiriske funn, i Gujord, A.K.H og Randen, G.T. (red.) *Norsk som andrespråk-perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 235-260.

Jensen, I. N. (2016) *The Bottleneck Hypothesis in L2 acquisition*. MA Thesis. Tromsø: UiT The Arctic University of Norway.

Jensen, I. N., Slabakova, R., Westergaard, M. & Lundquist, B. (2020) The Bottleneck Hypothesis in L2 acquisition: L1 Norwegian learners' knowledge of syntax and morphology in L2 English. *Second Language Research*, 36(1), 3–29.

Jensen, I. N. og Westergaard, M. (2021) «Flaskehalshypotesen: Syntaks og morfologi blant norske andrespråksinnlærere av engelsk», *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 39(1). Hentet på: <http://ojs.novus.no/index.php/NLT/article/view/1969> [31.januar 2022]

Jensen, M. (2017) *Investigating the Bottleneck Hypothesis in Second Language Acquisition: The acquisition of narrow syntax and functional morphology among Norwegian L2 learners of English*. MA Thesis. Tromsø: UiT Norges Arktiske Universitet.

Joensen, L. (2011) *Mellomspråksvariasjon i anvendelsen av presenskopula i norsk 2. En transferundersøkelse av to innlærergrupper basert på ASK*. Masteroppgave, Trondheim: NTNU.

Johansen, H. (2008) Inversjon i norsk innlærerspråk. En undersøkelse av variasjonsmønstre i skrevne tekster. *NOA - Norsk som andrespråk*, 24 (2).

Jokstad, G.S., Reigstad, I. og Unneland A. K.R. (2013) Å drømme om morgendagen: Aksjonsforskning i egen praksis. *Nordic Studies in Education*, 33 (3), s 233-248. Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/ISSN1891-5949-2013-03-07#sec-7> [2.januar 2023]

Kulbrandstad, L.A. og Kinn, T. (2016) *Språkets Mønstre*. 4. utgave. Oslo:Universitetsforlaget.

Langacker, R.W. (2008) *Cognitive grammar : a basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (2003) Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective, i Kramsch, C, & Kramsch, MC (red.) *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. London: Bloomsbury Publishing Plc. s. 33-46. Available from: ProQuest Ebook Central. [7 December 2022].

Larsen-Freeman, D. og Cameron, L. (2008) Research Methodology on Language Development from a Complex Systems Perspective. *The Modern Language Journal*, 92(2), 200–213. <http://www.jstor.org/stable/25173023> [Hentet 07.12.2022]

MacDonald, K. (2009) *Norsk grammatikk. Norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm.

Nordanger, M. (2009) *Keiserens nye klær? : lingvistisk og konseptuell transfer i markeringen av grammatikalisert definit referanse i russiskspråklige og engelskspråkliges norske mellomspråk : en studie basert på ASK*, Masteroppgave, Universitet i Bergen.

Nordanger, M. (2017) *The encoding of definiteness in L2 Norwegian: a study of L1 effects and universals in narratives written by L1 Russian and L1 English learners*. Doktoravhandling, Universitet i Bergen.

Nordanger, M. og Horbowicz, P. (2021) «Ustabil og uhandgripelig? En metodologisk diskusjon om dynamisk systemteori som tilnærming til variabilitet i andrespråksutvikling», *NOA - Norsk som andrespråk*, (1-2). Tilgjengelig på: <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1996> (åpnet: 14 januar 2023).

Nordenstam, T.G. (2017) *Azbuka I*. Bergen:Fagforlaget.

Ordbøkene.no. Tilgjengelig fra: https://ordbokene.no/bm_nn/search?q=annen&scope=eiff [Hentet 1.12.2022]

Ragnhildstveit, S. (2017) *Genus og transfer når norsk er andrespråk: tre korpusbaserte studier*. Doktoravhandling, Universitet i Bergen.

Schmid, M., Verspoor, M. og MacWhinney, B. (2011) Coding og extracting data, i Verspoor, M.H., deBot, K. og Lowie, W. (red) *A Dynamic Approach to Second Language Development*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. s. 39-54.

Selven, J. (2014) *Finittmarkering og inversjon i norsk som andrespråk: En studie av tyske, engelske, russiske og vietnamesiske andrespråkstilegnere*. Masteravhandling, NTNU, Trondheim.

Slabakova, R. (2006) Is There a Critical Period for Semantics? *Second Language Research* 22-3, 302–338

van Geert, P. (1994) *Dynamic systems of development: Change between complexity and chaos*. New York, NY: Harvester

van Geert, P. & van Dijk, M. (2002). Focus on variability: New tools to study intra-individual variability in developmental data. *Infant Behavior & Development*, 25 (4), 340–374.

van Dijk, M., Verspoor, M. og Lowie, W. (2011) Variability and DST, i Verspoor, M.H., deBot, K. og Lowie, W. (red) *A Dynamic Approach to Second Language Development*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. s. 55-84.

Verspoor, M. og van Dijk, M. (2011) Visualizing interactions between variables, i Verspoor, M.H., deBot, K. og Lowie, W. (red) *A Dynamic Approach to Second Language Development*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. s. 85-98.

Verspoor, M., Lowie, W. og DeBot, K. (2008) Input and Second Language Development from a Dynamic Perspective, i Piske, T, & Young-Scholten, M (red) *Input Matters in SLA, Multilingual Matters*, Bristol. Available from: ProQuest Ebook Central. s. 62-80.

Wade, T. (2011) *A comprehensive russian grammar*. UK: John Wiley & Sons Ltd., Publication.

Vedlegg

Vedlegg 1: Tabellsamling

Tabell 1: Oversikt over tekstens tema og lengde

Tekst	Tema	Antall ord	Dato
1	Om novelle "Fyr" *	143 ord	mai 2003
2	Hva liker du å gjøre i helga? *	112 ord	sept. 2003
3	Innvandring til Norge	908 ord	okt. 2003
4	Fortell om hyggelig ferieopplevelse du har hatt *	212 ord	13.nov. 2003
5	Min fritidsinteress	296 ord	16.nov. 2003
6	En vanlig dag for meg	206 ord	18.nov. 2003
7	Fortell om ei bok du har lest	279 ord	21. nov. 2003
8	Minner fra min skoletid	288 ord	25. nov. 2003
9	Trafikk ulykker * (referat)	129 ord	27.nov. 2003
10	Barneoppdragelse	239 ord	30. nov. 2003
11	Skriv en tekst om hvordan du ønsker at framtida skal bli *	195 ord	2. des. 2003
12	Hvordan foregår sosialiseringprosessen?	271 ord	12.jan. 2004
13	Minn vennine som er lei av jobben sin	368 ord	13.jan. 2004
14	Mobbing	558 ord	17.jan. 2004
15	Faktorer som ødelegger miljøet og naturen	262 ord	21.jan. 2004
16	Arbeidsledighet: årsaker, følger, løsninger.	370 ord	30. jan. 2004
17	Om "Faderen"	448 ord	8. feb. 2004
18	Kriminalitet	775 ord	14. feb. 2004
19	"Lediggang er roten til alt ondt"	104 ord	18. feb. 2004
20	Om reiser	226 ord	23. feb. 2004
21	Familielivet i Russland	298 ord	12. mar. 2004
22	Kjæledyr: kun dyr eller mer?	234 ord	20. mar. 2004
23	Hvordan får man jobben som man drømmer om?	216 ord	24. mar. 2004
24	Skolen til livet	186 ord	27. mar. 2004
25	Om "Ringen"	203 ord	30. mar. 2004
26	Min mening om mobiltelefon	434 ord	2. apr. 2004
27	To synspunktene på arbeidsledighet	468 ord	6. apr. 2004
28	Mitt forhold til naturen	324 ord	8. apr. 2004

29	Hundespisning. Hvorfor ikke?	218 ord	11. apr. 2004
30	Om intervju med lege Stein Tyrdal * (referat)	220 ord	13. apr. 2004
31	Om intervju med lege Anne K. Jenum * (referat)	292 ord	13. apr. 2004
32	Tanken om velferdsstaten	252 ord	14. apr. 2004
33	Om intervju med Arild Andersen * (referat)	231 ord	15. apr. 2004
34	Å leve i store byer	269 ord	16. apr. 2004
35	Jernbane (referat)	166 ord	18. apr. 2004
36	Biltrafikk (referat)	184 ord	18. apr. 2004
37	Om 17.mai (referat)	163 ord	20. apr. 2004
38	Sydpolen og Roald Amundsen	344 ord	21. apr. 2004
39	Om ungdommen og forholdet mellom generasjonene	374 ord	25. apr. 2004
40	Om intervju med Hildur Høyland * (referat)	267 ord	27. apr. 2004
41	"Aust-Vågøy"	397 ord	28. apr. 2004
42	Om velferdsstaten	950 ord	2. mai 2004
43	Om god skole *	298 ord	4. mai 2004
44	Livsstilssykdommer	531 ord	5. mai 2004

Tekster merket med * var skrevet i klasserommet.

Tabell 2: Oversiktstabell med bakgrunnsdata

Tekst	Antall ord	Antall setn.	Kongruens alle	Kongruens feil	Inversjon alle	Inversjon feil	SV-rek. alle	SV-rek. feil	Setn adv	Setn adv feil	Finitt alle	Finitt feil
1	143	15	6	1	9	4	12	1	2	1	25	1
2	112	10	6	1	13	6	3	0	1	0	18	1
3	908	15	14	2	5	1	27	1	1	1	32	0
4	212	15	16	5	8	3	19	0	1	0	29	1
5	296	15	9	0	12	2	15	0	4	0	27	0
6	206	15	4	0	13	0	11	0	0	0	30	0
7	279	15	10	0	4	0	21	0	2	1	29	0
8	288	15	10	3	4	0	18	0	6	0	23	0
9	129	10	6	1	6	3	14	2	3	1	20	3
10	239	15	19	2	6	3	21	0	2	0	29	0
11	195	15	19	1	9	2	16	0	4	2	27	1
12	271	15	14	2	5	1	22	0	2	0	28	0
13	368	15	10	2	6	1	24	1	4	0	30	1
14	558	15	15	1	9	3	15	0	8	2	28	0
15	262	13	7	0	7	0	29	0	2	0	43	0
16	370	15	4	0	4	1	16	0	2	1	22	0
17	448	15	10	4	6	0	21	0	1	0	31	0
18	775	15	22	2	4	0	21	0	4	0	25	0
19	104	8	8	0	4	1	11	0	1	0	15	0
20	226	15	25	2	4	0	19	0	6	0	23	0
21	298	15	14	1	5	0	18	0	5	0	23	0

22	234	15	10	0	5	0	16	0	3	0	21	0
23	216	15	14	1	6	1	23	0	4	0	32	0
24	186	12	6	1	5	0	14	0	4	1	19	0
25	203	13	15	0	9	2	20	0	2	2	30	0
26	434	15	14	1	7	1	21	0	4	1	29	0
27	468	15	14	0	4	0	27	0	4	0	33	0
28	324	15	10	2	2	0	21	1	5	0	23	1
29	218	15	13	1	8	2	15	2	6	1	24	0
30	220	15	11	1	5	1	16	1	1	0	21	1
31	292	15	8	1	8	1	15	0	1	0	25	0
32	252	14	14	2	5	0	31	2	3	1	37	1
33	231	15	16	0	7	3	18	1	0	0	28	1
34	269	15	15	0	13	0	18	0	5	0	32	1
35	166	15	10	0	9	4	16	0	3	0	26	0
36	184	15	5	0	12	1	8	0	2	0	20	0
37	163	14	12	0	9	1	12	1	3	1	23	0
38	344	15	14	3	6	1	13	1	1	0	21	1
39	374	15	9	1	7	2	24	0	6	3	35	0
40	267	15	7	1	6	2	21	1	1	0	27	2
41	397	15	11	0	4	0	18	0	1	0	24	0
42	950	15	20	1	2	0	18	0	1	0	20	0
43	298	15	11	1	6	1	24	1	5	0	30	2
44	531	15	10	0	5	2	21	0	5	0	28	0
Totalt			517	47	293	56	803	16	131	19	1165	18

Tabell 3: Frekvensliste

Rangering	Ord	Rangering	Ord	Rangering	Ord	Rangering	Ord	Rangering	Ord	Rangering	Ord
1	og	20	jeg	39	over	58	blir	77	vært	96	siden
2	i	21	om	40	ved	59	alle	78	skulle	97	hele
3	det	22	et	41	også	60	noen	79	går	98	dag
4	på	23	men	42	bare	61	sin	80	her	99	gang
5	som	24	så	43	eller	62	ha	81	slik	100	sammen
6	er	25	seg	44	sa	63	år	82	gikk	101	ned
7	en	26	hun	45	nå	64	henne	83	mer	102	kommer
8	til	27	hadde	46	dette	65	må	84	hva	103	sine
9	å	28	fra	47	noe	66	selv	85	igjen	104	deg
10	han	29	vi	48	være	67	sier	86	fikk	105	se
11	av	30	du	49	meg	68	få	87	man	106	første
12	for	31	kan	50	mot	69	kom	88	alt	107	godt
13	med	32	da	51	opp	70	denne	89	mange	108	mellom
14	at	33	ble	52	der	71	enn	90	dash	109	måtte
15	var	34	ut	53	når	72	to	91	ingen	110	gå
16	de	35	skal	54	inn	73	hans	92	får	111	helt
17	ikke	36	vil	55	dem	74	bli	93	oss	112	litt
18	den	37	ham	56	kunne	75	ville	94	hvor	113	nok
19	har	38	etter	57	andre	76	før	95	under	114	store

Rangering	Ord	Rangering	Ord	Rangering	Ord	Rangering	Ord	Rangering	Ord	Rangering	Ord
115	aldri	135	mye	155	nei	175	barn	195	bak	215	fire
116	ta	136	nye	156	annet	176	rett	196	tar	216	liten
117	sig	137	tok	157	komme	177	ny	197	liv	217	hvorfor
118	uten	138	gjøre	158	kroner	178	tatt	198	mennesker	218	tenkte
119	ho	139	disse	159	gjorde	179	derfor	199	frem	219	hverandre
120	kanskje	140	siste	160	hvordan	180	fram	200	bort	220	holdt
121	blitt	141	tid	161	2	181	hos	201	ein	221	bedre
122	ser	142	rundt	162	norge	182	heller	202	verden	222	meget
123	hvis	143	tilbake	163	norske	183	lenge	203	deres	223	ting
124	bergen	144	mens	164	gjør	184	alltid	204	ikkje	224	lite
125	sitt	145	satt	165	oslo	185	tror	205	0	225	3
126	jo	146	flere	166	står	186	nesten	206	tiden	226	stod
127	vel	147	folk	167	stor	187	mann	207	del	227	ei
128	si	148	1	168	gamle	188	gi	208	vår	228	hvert
129	vet	149	fordi	169	langt	189	god	209	mest	229	begynte
130	hennes	150	både	170	annen	190	lå	210	eneste	230	gir
131	min	151	la	171	sett	191	blant	211	likevel	231	ligger
132	tre	152	gjennom	172	først	192	norsk	212	hatt	232	grunn
133	ja	153	fått	173	mener	193	gjort	213	dei	233	dere
134	samme	154	like	174	hver	194	visste	214	tidligere	234	livet

Rangering	Ord	Rangering	Ord	Rangering	Ord	Rangering	Ord	Rangering	Ord	Rangering	Ord
235	a	255	begge	275	byen	295	stille	315	menn	335	forhold
236	sagt	256	allerede	276	plass	296	spurte	316	hørte	336	gjørne
237	land	257	inne	277	kveld	297	lenger	317	mdash	337	snakket
238	4	258	finne	278	ord	298	sted	318	arbeidet	338	foto
239	kommet	259	enda	279	øynene	299	dager	319	altså	339	6
240	e	260	hjem	280	fem	300	mulig	320	par	340	snakke
241	neste	261	foran	281	større	301	utenfor	321	din	341	bør
242	far	262	måte	282	gode	302	små	322	unge	342	dersom
243	efter	263	10	283	nu	303	frå	323	n	343	imidlertid
244	egen	264	mannen	284	synes	304	nytt	324	borte	344	lett
245	side	265	dagen	285	beste	305	slike	325	plutselig	345	tenke
246	gått	266	hodet	286	kvinner	306	viser	326	fant	346	gud
247	mor	267	saken	287	ett	307	30	327	fast	347	tro
248	ute	268	ganger	288	satte	308	mig	328	kunde	348	15
249	videre	269	kjente	289	hvem	309	kjenner	329	snart	349	jan
250	5	270	stort	290	all	310	samtidig	330	svært	350	gitt
251	millioner	271	blev	291	9	311	senere	331	fall	351	penger
252	prosent	272	mindre	292	klart	312	særlig	332	vei	352	egentlig
253	svarte	273	20	293	holde	313	våre	333	bergens	353	mitt
254	sto	274	landet	294	ofte	314	akkurat	334	dessuten	354	ønsker

Rangering	Ord	Rangering	Ord	Rangering	Ord	Rangering	Ord	Rangering	Ord	Rangering	Ord
355	ansiktet	375	ene	395	huset	415	stund	435	fjor	455	ventet
356	kl	376	mine	396	følte	416	arbeid	436	sette	456	reiste
357	dermed	377	gjelder	397	møte	417	finnes	437	funnet	457	hendene
358	0	378	lagt	398	lørdag	418	ingenting	438	hjelp	458	trodde
359	slo	379	virkelig	399	klar	419	lange	439	største	459	usa
360	12	380	laget	400	m	420	gangen	440	løpet	460	legger
361	politiet	381	alene	401	kort	421	stå	441	meter	461	viste
362	faren	382	ennå	402	viktig	422	lot	442	norges	462	regjeringen
363	eit	383	lang	403	ellers	423	rekke	443	hånden	463	eg
364	bra	384	ganske	404	minst	424	redd	444	spørsmål	464	årene
365	je	385	johan	405	fortsatt	425	høre	445	s	465	eksempel
366	sitter	386	omkring	406	op	426	vilde	446	mente	466	tenkt
367	sikkert	387	hjemme	407	veien	427	ga	447	søndag	467	ole
368	vite	388	vårt	408	seier	428	ti	448	f	468	slikt
369	full	389	vanskelig	409	mål	429	forteller	449	følge	469	erik
370	lille	390	arne	410	kjent	430	overfor	450	fremdeles	470	moren
371	18	391	gammel	411	slags	431	stadig	451	imot	471	holder
372	glad	392	skulde	412	frode	432	burde	452	11	472	seks
373	fleste	393	tidende	413	8	433	visst	453	hus	473	tenker
374	slutt	394	riktig	414	7	434	syntes	454	kvinne	474	19

Rangering	Ord	Rangering	Ord
475	stedet	488	enkelte
476	tillegg	489	nærmere
477	helst	490	hvad
478	bruke	491	50
479	skolen	492	dårlig
480	kampen	493	per
481	nettopp	494	trenger
482	døren	495	menneske
483	egne	496	måten
484	eget	497	vise
485	sterkt	498	oppe
486	betyr	499	finner
487	vant	500	legge

Kilde: <https://www.korrekturavdelingen.no/ord-uttrykk-frekvensordliste-500-vanligste-norsk.htm>

Vedlegg 2: Tolkning av testresultater

2.1. Språkprøven i norsk for voksne innvandrere

Språkprøven i norsk for voksne innvandrere er avsluttende prøve for grunnopplæringen i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Prøven måler om kandidaten har nådd et språknivå som åpner for deltakelse i videre opplæring og/eller for aktiv deltakelse i samfunns- og arbeidsliv slik det er beskrevet i *Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere*, 1998.

Språkprøven viser en kandidats ferdighetsnivå gjennom vurderingene *bestått* og *godt bestått* i skriftlige og muntlige ferdigheter i norsk.

Opplæringsplanen åpner for at avsluttende prøve dokumenterer

- skriftlige og muntlige ferdigheter
- muntlige ferdigheter

I hvilke deler kandidaten har avlagt prøve, framgår av forsiden av beviset.

En kandidat som har avlagt Språkprøven i norsk for voksne innvandrere med resultatet *bestått* eller *godt bestått* vil ha følgende norskferdigheter:

Skriftlige ferdigheter

Kandidaten kan lese og forstå ulike sakprosa- og litterære tekster som for eksempel informasjonsskriv, annonser, bruksanvisninger, utdrag fra artikler, fortellinger, noveller og romaner. Kandidaten kan skrive ulike typer tekster, for eksempel brev, beskjeder og søknader, med god sammenheng og klart meningsinnhold. Kandidaten behersker grunnleggende trekk ved norsk grammatikk, rettskriving og tegnsetting.

Muntlige ferdigheter

Kandidaten kan forstå hovedinnholdet og en del detaljer i samtaler og muntlige framstillinger som for eksempel intervjuer, fortellinger, nyhetssendinger i radio og fjernsyn, opplesninger og kortere foredrag. Kandidaten kan delta aktivt i samtaler og diskusjoner som handler om dagligdagse spørsmål. Kandidaten kan gjøre greie for emner han/hun kjenner til på en klar måte. Kandidaten har en uttale som er forståelig.

2.2. Test i norsk - høyere nivå "Bergentsten"

TEST I NORSK – HØYERE NIVÅ BOKMÅL

Beskrivelse av ferdigheter i norsk bokmål

Testen består av fem delprøver som måler disse ferdighetene: leseforståelse, lytteforståelse, anvendt grammatikk og vokabular, referat av muntlig intervju og skriftlig langsvar til et oppgitt emne. Innenfor hver poenggruppe kan det være en viss variasjon med hensyn til kandidatens nivå i de ulike delferdighetene. Variasjonen vil være størst for de kandidatene som befinner seg rundt midten av skalaen. Beskrivelsen passer best for kandidater som oppnår poengsummer midt mellom grenseverdiene (650, 550, 450 etc).

700: Kandidaten forstår muntlig og skriftlig norsk i alle situasjoner like godt som en morsmålsbruker med god generell språkferdighet. Kandidaten uttrykker seg skriftlig på et korrekt og nyansert språk om alle de emnene han/hun har innsikt i, og ferdighetsnivået er tilnærmet likt det en morsmålsbruker med god allmennutdanning har.

600-699: Kandidaten forstår muntlig og skriftlig norsk nesten like godt som en morsmålsbruker med god generell språkferdighet. Ordforrådet er så stort at kandidaten kan uttrykke seg skriftlig om de fleste allmenne emner, med få grammatiske feil og i samsvar med norske språkbrukskonvensjoner og norsk idiomatikk.

500-599: Kandidaten forstår muntlig norsk i de aller fleste situasjoner. Leseforståelsen er også god, og kandidaten har få problemer med å forstå selv krevende sakprosa om ulike emner. Han/Hun har et godt ordforråd, god grammatisk ferdighet og god flyt i den skriftlige framstillingen. De avvikene fra normert norsk som forekommer, skyldes heller en lite idiomatisk uttrykksmåte enn mangelfulle grammatiske og leksikalske ferdigheter. Disse feilene er sjelden til hinder for forståelsen.

400-499: Kandidaten forstår muntlig norsk i de fleste situasjoner. Leseforståelsen er ganske god. Han/Hun vil nesten alltid kunne forstå hovedinnholdet i sakprosa om ulike emner. Den skriftlige framstillingen er forholdsvis enkel og som oftest greit forståelig. Kandidaten har relativt gode grammatiske ferdigheter og et ganske variert ordforråd. De feil som forekommer, er vanligvis av morfologisk og syntaktisk art. Bare få feil vil være til hinder for forståelsen.

300-399: Kandidaten forstår muntlig norsk om generelle emner og hovedinnholdet i enklere sakprosa. Han/Hun har et enkelt ordforråd og skriver som oftest forståelig om dagligdagse og allmenne emner. Kandidatens skriftlige framstilling preges av feil i grammatikk og ordbruk, også feil som kan være til hinder for forståelsen.

200-299: Kandidaten forstår enkel muntlig og skriftlig norsk som omhandler konkrete, dagligdagse emner, for eksempel arbeid og fritidsinteresser. Han/Hun har et begrenset ordforråd og mangelfulle grammatiske ferdigheter. Kandidaten vil ha vanskeligheter med å gi en forståelig, sammenhengende skriftlig framstilling, med unntak av enklere brev, beskjeder og beskrivelser av egen situasjon.

150-199: Kandidaten har ingen eller svært få ferdigheter i praktisk norsk.

Sammendrag

Tittel: "Syntaktiske og morfologiske trekk i innlærerspråket" skrevet av Anastasia Olsen.

Denne masteroppgaven er skrevet innenfor fagfeltet norsk som andrespråk. Den undersøker syntaktiske og morfologiske trekk i innlærerspråk basert på et longitudinelt datasett. Datasett består av 44 tekster skrevet over en periode på ett år av en og samme informant som har russisk som førstespråk, i forbindelse med norskopplæring.

Prosjektet bygger på dynamisk systemteori som er en av flere brukstbaserte tilnærminger. Kjernen i dynamisk systemteori er å se på utvikling som ikke-lineær, tilpasningsdyktig og interaktiv. Utviklingen er resultat av både ytre påvirkning og indre omorganisering. Hovedproblemstillingen for oppgaven er følgende: *Er det syntaktiske eller morfologiske trekk som stabiliserer seg først i innlærerspråket?* Med 'stabilisere seg' menes det at det blir mindre variasjon i bruken av trekket og at innlærere har begynt å bruke trekket oftere i tråd med målspråksnormen (bokmål). Trekkene som ble valgt, er V₂-regelen, inversjon og plassering av setningsadverbial i kategorien "syntaktiske" og adjektiv/substantiv kongruens og finitthet i kategorien "morfologiske". Oppgaven har også en underordnet problemstilling: *Er det andre faktorer enn vanskelighetsgraden til trekket og variasjon i obligatorisk kontekst som påvirker tilegnelse av syntaktiske og morfologiske trekk?* Med "andre faktorer" menes her ikke-språkspesifikke variabler som tradisjonelt har blitt brukt til å beskrive språklig utvikling og syntaktisk kompleksitet (for eksempel, type-token-ratio, løpeord per t-enhet med mer).

I oppgaven har jeg sett på variasjon i anvendelsen av de syntaktiske og morfologiske trekkene i forskjellige språklige konteksten. Jeg har også sett på mestringsprosent og feilprosent av de forskjellige trekkene. Analysen viste at de valgte trekkene varierer i vanskelighetsgrad og hvor stor utfordring de representerer for innlæreren. Den viste også at midt i observasjonsperioden hadde innlæreren en stabil periode i språklæring som karakteriseres ved nedgang i variasjon av de undersøkte trekkene.

Analysen viste videre at kategoriene "morfologiske" og "syntaktiske" var altfor sammensatte for å kunne gi et definitivt svar på problemstillingen. Det er også andre ikke-språkspesifikke faktorer som påvirker utviklingen og tilegnelsen av trekkene i større eller mindre grad.

Abstract

Title: "Syntactic and morphological features in the language of learners of L₂-Norwegian" written by Anastasia Olsen.

This thesis is written within the field of Second Language Acquisition. The thesis investigates syntactic and morphological features in the second language acquisition of Norwegian by a Russian native speaker. The thesis is based on a longitudinal study. The data consists of 44 texts written over a period of one year by the same learner of L₂-Norwegian.

The thesis is based on Dynamic Systems Theory, which is one of several "usage-based" theories. The core of dynamic systems theory is to view development as non-linear, adaptive and interactive. The development is the result of both external influences and internal reorganization. The main research question is: Is it syntactic or morphological features that stabilize first in the language of L₂-learner? By 'stabilise' I mean that there is less variation in the use of the feature and that learners have started to use the feature more often in line with the norm (Bokmål). The syntactic features that were chosen are the V₂ (verb second) rule, inversion and placement of sentence adverbials. The morphological features that were chosen are adjective/noun congruence and finiteness. The thesis also has a second research question: Are there factors other than the degree of difficulty of the feature and variation in obligatory context that affect the acquisition of syntactic and morphological features? By "other factors" I mean non-language specific variables that are traditionally used to describe linguistic development and syntactic complexity (for example, type-token-ratio, mean utterance length, etc.).

In the thesis, I have looked at variation in the application of the syntactic and morphological features in different linguistic contexts. I have also looked at the mastery percentage and error percentage of the different moves. The analysis showed that the selected features vary in degree of difficulty and also how much of a challenge they represent for the learner. The analysis also showed that in the middle of the observation period, the learner had a stable period in language learning which is characterized by a decrease in the variation of the examined features.

The analysis further showed that the categories "morphological" and "syntactic" were far too complex to be able to give a definitive answer to the research question. The findings show that there are other non-language-specific factors that influence the development and acquisition of the features to a greater or lesser extent.