



# **Universitetet i Bergen**

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier*

NOLISP 350

Mastergradsoppgave i nordisk

Vår 2016

## **Strukturer i tekster skrevet på norsk av innlærere med arabisk som morsmål**

*Hvordan påvirker morsmålet setningskopling og  
tekstopbygging?*

**Svanhild Eliassen**

## Forord

Det er mange som på ulikt vis har bidratt til denne oppgaven, og som fortjener en takk. Først, en stor takk til min veileder, førsteamanuensis Ingvild Nistov ved Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier, for all hjelp og støtte underveis i oppgaveskrivingen. Jeg vil også rette en stor takk til min biveileder, førsteamanuensis Esmira Nahhri ved Institutt for fremmedspråk, for å ha bidratt med veiledning til delen om arabiske tekstmønstre. Takk også til professor Kari Tenfjord og til universitetslektor Eli Kristine Knudsen for kommentarer underveis i oppgaveskrivingen. Videre ønsker jeg å rette en stor takk til lærere som har hjulpet meg med å finne informanter, samt hjulpet til med innsamling av tekstmaterialet. Også informantene fortjener en stor takk for å ha produsert tekstmaterialet som jeg har forsket på.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke mine nærmeste som har vist stor forståelse for all tidsbruk som har gått med til denne masteroppgaven, og for å ha bidratt med praktisk hjelp til stort og smått gjennom dette året.

## Sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet innenfor fagfeltet norsk som andrespråk og utforsker hvorvidt påvirkning fra morsmålet (transfer) kan sies å gjøre seg gjeldende ved spesifikke trekk i setningskopling og tekstoppbygging. Oppgaven bygger på teori fra forskning på andrespråksskriving og kontrastiv retorikk. Hovedinformantene mine var 17 voksne innlærere med arabisk som morsmål. I tillegg hadde jeg en kontrollgruppe med 5 voksne innlærere med engelsk som morsmål, samt en norsk referansegruppe med 10 voksne informanter med norsk som morsmål. Hver informant skrev to tekster innenfor argumenterende teksttype på norsk. Både de arabiske og engelske informantene har et ferdighetsnivå i norsk mellom nivå A2 og B2/C1/trinn 3 eksamen på universitetsnivå.

Basert på funn i tidligere forskning på engelske andrespråkstekster skrevet av arabiske innlærere har jeg undersøkt: bruk av sideordning vs. underordning, bruk av konjunksjonen «og», samt tekstoppbygging med fokus på lengden på innledning i tekstene. I en næranalyse av tekstene fra noen av de arabiske informantene har jeg også undersøkt trekk som repetisjon, parallellisme og bruk av sammenligning.

I analysen av bruk av sideordning vs. underordning var det forventet å finne høyere grad av sideordning hos de arabiske innlærerne enn i de andre gruppene, men dette ble ikke bekreftet i analysen.

Resultatene fra analysen av konjunksjonen «og» bekrefter mulig transfer fra arabisk i den ene tekstoppgaven. Til tross for høy bruk av konjunksjonen «og» hos den arabiske informantgruppen, antyder den samlede bruken av setningskoplinger at ferdighetsnivået i norsk også kan spille en faktor her.

Analysen av tekstoppbygging viste at arabiske innlærere tenderer til å bruke en lang innledning i teksten, ofte utgjør innledningen over halve tekstlengden. Ettersom dette er et typisk trekk ved tekststruktur i arabisk, kan dette tyde på påvirkning fra morsmålet. I næranalysen var det mulig å finne trekk som repetisjon, parallellisme og sammenligning i tekstene som i følge faglitteraturen er typiske trekk ved retoriske mønstre i arabisk. Disse trekkene i innlærertekstene antyder således at transfer på tekstnivå her gjør seg gjeldende.

## **Abstract**

This thesis is written within the field of Norwegian as a second language and examines whether the influence of the mother tongue can be said to be applicable to clause combining and text structure (transfer). The study draws on theory from research on second language writing and Contrastive Rhetoric. The main informants were 17 adult Arabic native speakers. In addition I had a control-group of 5 adult English native speakers, and a Norwegian reference-group of 10 Norwegian native speakers. Each informant wrote 2 texts each of argumentative text type in Norwegian. Both the Arab and English informants' proficiency level in Norwegian lies between level A2 and B2 / C1 / level 3 exams at university level.

Based on findings in previous research on English second language texts written by Arab learners of English, I have examined: the use of coordinated clauses vs. subordination, use of the conjunction «og» (and), as well as text structure, focusing on the length of the introduction in the texts. In a close analysis of texts from some of the Arab informants I have also examined traits as repetition, parallelism and the use of comparison.

In the analysis of coordinated clauses (vs. subordination) it was expected to find a higher use of coordinated clauses vs. subordination among the Arab informants compared to the other groups, but this was not confirmed in the present analysis.

Findings in the analysis of the conjunction «og» (and) confirm a possible transfer from Arabic in one of the writing tasks. Despite a high use of the conjunction «og» (and) by both the low proficiency and the higher proficiency Arab groups, the overall use of clause connectors suggests that the proficiency in Norwegian also can play a part.

The analysis of text structure shows that the Arab informants tend to spend a long introduction in the text, often over half the length of text. As this is a typical trait of Arabic text structure, it could indicate influence from the mother tongue. In a close analysis of the texts from some of the informants, it was possible to find traits of repetition, parallelism and comparison in the texts, which according to the literature are typical traits of rhetorical patterns in Arabic. These traits in the texts suggest that transfer on text-level manifests itself here.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 VALG AV TEMA.....	1
1.2 HVA ER ARABISK? .....	2
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	3
<b>2.0 TEORETISK RAMME OG TIDLIGERE FORSKNING</b> .....	<b>6</b>
2.1 ANDRESPRÅKSSKRIVING .....	6
2.2 ANDRESPRÅKSSKRIVING I NORGE OG SKANDINAVIA .....	8
2.3 FAGFELTET KONTRASTIV RETORIKK.....	10
2.4 TEKSTMØNSTRE I ARABISK .....	14
2.5 STRUKTURER I ARGUMENTERENDE TEKSTER.....	16
2.6 PREDIKSJONER .....	20
<b>3.0 METODE OG MATERIALE</b> .....	<b>21</b>
3.1 METODE.....	21
3.2 MATERIALE .....	22
3.2.1 Innsamling av tekstmateriale .....	22
3.2.2 Valg av oppgaveformulering .....	23
3.2.3 Norsknivåer i språkopplæringen .....	24
3.3 INFORMANTENE .....	25
3.3.1 Informanter med arabisk som morsmål .....	26
3.3.2 Informanter med engelsk som morsmål.....	29
3.3.3 Informanter med norsk som morsmål .....	30
<b>4.0 ANALYSE OG DRØFTING AV SETNINGSKOPLING</b> .....	<b>31</b>
4.1 SEGMENTERING AV TEKSTER .....	31
4.2 INNDELING I MAKROSYNTAGMER .....	32
4.3 TEKSTMATERIALETS OMFANG.....	36
4.3.1 Tekst 1 – Oppgave «Likestilling».....	36
4.3.2 Tekst 2 – Oppgave «Barneoppdragelse» .....	37
4.4 BRUK AV SIDEORDNING OG UNDERORDNING I TEKSTMATERIALET .....	38
4.4.1 Sideordning av setninger .....	38
4.4.2 Underordning av setninger.....	39
4.4.3 Bruk av sideordning vs. underordning .....	42

4.4.3.1 Tellemåte .....	43
4.4.3.2 Bruk av sideordnede konjunksjoner mellom helsetninger vs. subjunksjoner i tekst 1 .....	44
4.4.3.3 Bruk av sideordnede konjunksjoner mellom helsetninger vs. subjunksjoner i tekst 2 .....	48
4.4.3.4 Oppsummering av bruk av sideordning vs underordning i begge tekster .....	52
4.5 BRUK AV KONJUNKSJONEN «OG» SOM FORBINDER MELLOM SYNETISK SIDEORDNEDE HELSETNINGER .....	52
4.5.1 Bruk av konjunksjonen «og» som forbinder mellom syntetisk sideordnede helsetninger i tekst 1....	52
4.5.2 Bruk av konjunksjonen «og» som forbinder mellom syntetisk sideordnede helsetninger i tekst 2....	54
4.5.3 Oppsummering av bruk av konjunksjonen «og» som forbinder mellom helsetninger i begge tekster	55
4.6 DRØFTING .....	55
<b>5.0 ANALYSE OG DRØFTING AV TEKSTOPPBYGGING .....</b>	<b>59</b>
5.1 TEKSTOPPBYGGING .....	59
5.1.1 Analyse av tekst 1 – «Likestilling» .....	60
5.1.2 Analyse av tekst 2 – «Barneoppdragelse» .....	66
5.1.3 Drøfting av tekstoppbygging i tekst 1 og tekst 2 .....	70
<b>6.0 NÆRANALYSE .....</b>	<b>72</b>
6.1 INFORMANT 1-AR, ARA-GR1 .....	73
6.1.1 Tekst 1.....	73
6.1.1.1 Tekstens superstruktur .....	73
6.1.2 Tekst 2.....	76
6.1.2.1 Tekstens superstruktur .....	76
6.1.3 Kommentar til tekstene .....	78
6.2 INFORMANT 3-AR, ARA-GR1 .....	79
6.2.1 Tekst 1.....	79
6.2.1.1 Tekstens superstruktur .....	79
6.2.2 Tekst 2.....	81
6.2.2.1 Tekstens superstruktur .....	81
6.2.3 Kommentar til tekstene .....	82
6.3 INFORMANT 9-AR, ARA-GR2 .....	83
6.3.1 Tekst 1.....	83
6.3.1.1 Tekstens superstruktur .....	83
6.3.2 Tekst 2.....	85
6.3.2.1 Tekstens superstruktur .....	86
6.3.3 Kommentarer til tekstene .....	86
6.4 INFORMANT 17-AR, ARA-GR2 .....	87
6.4.1 Tekst 1.....	87
6.4.1.1 Tekstens superstruktur .....	88
6.4.2 Tekst 2.....	90
6.4.2.1 Tekstens superstruktur .....	90

6.4.3 Kommentarer til tekstene .....	91
6.5 DRØFTING AV NÆRANALYSE .....	91
<b>7.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON .....</b>	<b>94</b>
LITTERATURLISTE .....	96
VEDLEGG 1 – OVERSIKT OVER INFORMANTER.....	98
VEDLEGG 2 – ANTALL ORD OG MAKROSYNTAGMER I TEKST 1 .....	99
VEDLEGG 3 – ANTALL ORD OG MAKROSYNTAGMER I TEKST 2 .....	100
VEDLEGG 4 – KONJUNKSJONER SOM INNLEDER SYNETISK SIDEORDNEDE HELSETNINGER I TEKST 1 .....	101
VEDLEGG 5 – KONJUNKSJONER SOM INNLEDER SYNETISK SIDEORDNEDE HELSETNINGER I TEKST 2 .....	102
VEDLEGG 6 – SUBJUNKSJONER I TEKST 1 .....	103
VEDLEGG 7 – SUBJUNKSJONER I TEKST 2.....	104
VEDLEGG 8 – TOTALT ANTALL AV KONJUNKSJONEN «OG» SOM FORBINDER MELLOM SYNETISK SIDEORDNEDE HELSETNINGER, SAMT GJENNOMSNIITT/100 ORD I TEKST 1 .....	105
VEDLEGG 9 – TOTALT ANTALL AV KONJUNKSJONEN «OG» SOM FORBINDER MELLOM SYNETISK SIDEORDNEDE HELSETNINGER, SAMT GJENNOMSNIITT/100 ORD I TEKST 2.....	106
VEDLEGG 10 – INFORMANT 1-AR, TEKST 1 .....	107
VEDLEGG 11 – INFORMANT 1-AR, TEKST 2 .....	109
VEDLEGG 12 – INFORMANT 3-AR, TEKST 1 .....	111
VEDLEGG 13 – INFORMANT 3-AR, TEKST 2 .....	112
VEDLEGG 14 – INFORMANT 9-AR, TEKST 1 .....	113
VEDLEGG 15 – INFORMANT 9-AR, TEKST 2 .....	115
VEDLEGG 16 – INFORMANT 17-AR, TEKST 1 .....	117
VEDLEGG 17 – INFORMANT 17-AR, TEKST 2 .....	118

## Oversikt over tabeller

<i>Tabell 1: Informantnummer, alder, utdanning og botid i Norge for informanter med arabisk som morsmål. ....</i>	<i>27</i>
<i>Tabell 2: Oversikt over næranalyse-informanter. ....</i>	<i>28</i>
<i>Tabell 3: Informantnummer, alder, utdanning og botid i Norge for informanter med engelsk som morsmål. ....</i>	<i>29</i>
<i>Tabell 4: Informantnummer, alder og utdanning for norske informanter. ....</i>	<i>30</i>
<i>Tabell 5: Oversikt over antall tekster, ord og makrosyntagmer i tekst 1. ....</i>	<i>36</i>
<i>Tabell 6: Oversikt over antall tekster, ord og makrosyntagmer i tekst 2. ....</i>	<i>37</i>
<i>Tabell 7: Totalt antall sideordnede konjunksjoner mellom helsetninger i tekst 1. ....</i>	<i>44</i>
<i>Tabell 8: Gjennomsnittlig bruk av sideordnede konjunksjoner mellom helsetninger per 100 ord og 10 MS i tekst 1. ....</i>	<i>44</i>
<i>Tabell 9: Totalt antall subjunksjoner som innleder nominale, adjektivistiske og adverbiale leddsetninger i tekst 1. ....</i>	<i>45</i>
<i>Tabell 10: Gjennomsnittlig bruk av subjunksjoner som innleder nominale, adjektivistiske og adverbiale leddsetninger i tekst 1. ....</i>	<i>45</i>
<i>Tabell 11: Totalt antall sideordnede konjunksjoner mellom helsetninger i tekst 2. ....</i>	<i>48</i>
<i>Tabell 12: Gjennomsnittlig bruk av sideordnede konjunksjoner mellom helsetninger per 100 ord og 10 MS i tekst 2. ....</i>	<i>48</i>
<i>Tabell 13: Totalt antall subjunksjoner som innleder nominale, adjektivistiske og adverbiale leddsetninger i tekst 2. ....</i>	<i>49</i>
<i>Tabell 14: Gjennomsnittlig bruk av subjunksjoner som innleder nominale, adjektivistiske og adverbiale leddsetninger i tekst 2. ....</i>	<i>49</i>
<i>Tabell 15: Totalt antall av konjunksjonen «og» som forbinder mellom helsetninger i hver gruppe, samt gjennomsnitt /100 ord i tekst 1. ....</i>	<i>52</i>
<i>Tabell 16: Totalt antall av konjunksjonen «og» per gruppe, samt gjennomsnittlig antall konjunksjoner mellom helsetninger/100 ord i tekst 2. ....</i>	<i>54</i>
<i>Tabell 17: Spørsmål som grunnlag til tekstanalyse av tekst 1. ....</i>	<i>61</i>
<i>Tabell 18: Spørsmål som grunnlag til tekstanalyse av tekst 2. ....</i>	<i>67</i>



## Oversikt over figurer

<i>Figur 1: Kaplans skisse av ulike retoriske mønstre .....</i>	<i>11</i>
<i>Figur 2: Modifisering gjennom sammenligning.....</i>	<i>15</i>
<i>Figur 3: Gjennomsnittlig antall sideordnede konjunksjoner mellom helsetninger vs. subjunksjoner/100 ord for hver gruppe i tekst 1.....</i>	<i>46</i>
<i>Figur 4: Gjennomsnitt av antall sideordnede konjunksjoner vs. subjunksjoner/100 ord for hver gruppe i tekst 2. ....</i>	<i>50</i>
<i>Figur 5: Gjennomsnittlig bruk av konjunksjonen «og» som forbinder mellom syntetisk sideordnede helsetninger/100 ord per gruppe i tekst 1. ....</i>	<i>53</i>
<i>Figur 6: Gjennomsnittlig bruk av konjunksjonen «og» som forbinder mellom syntetisk sideordnede helsetninger/100 ord per gruppe i tekst 2. ....</i>	<i>54</i>

# 1.0 INNLEDNING

## 1.1 Valg av tema

I denne masteroppgaven vil jeg undersøke strukturer i andrespråkstekster skrevet av innlærere med arabisk som morsmål. Ved å sammenligne spesifikke trekk i tekstbinding og tekstoppbygging med en annen innlærergruppe samt en norsk referansegruppe, vil jeg undersøke om, og eventuelt hvordan transfer fra arabisk kan påvirke skrivning på norsk som andrespråk. Tekstoppgavene som er gitt er utformet med tanke på at informantene skal uttrykke og begrunne sine meninger om et emne eller problemstilling, altså en argumenterende teksttype.

Valg av tekster fra innlærergruppe med arabisk som morsmål som forskningsobjekt, har sin opprinnelse i at jeg som andrespråklærer ofte har voksne arabiske deltakere i klassen, og jeg opplever at denne gruppen i mange tilfeller sliter med det norske språket. En interesse for å få et bedre innblikk i det arabiske språket, som er så forskjellig fra norsk, gjorde at jeg startet på arabiskstudier på universitetsnivå. Etter hvert lærte jeg å lese arabisk, og jeg oppdaget at måten å organisere setningene på var veldig annerledes enn på norsk. Setningene var ofte lange, og der jeg forventet et punktum fortsatte bare setningen med nye tillegg sammenbundet med «wa» som på norsk er konjunksjonen «og». Denne sidestilte måten å organisere setninger på kunne selvsagt skyldes at den var tilpasset nybegynnere i arabisk, men samtidig visste jeg at dette overbruket av «og» hadde jeg sett mange ganger i tekster skrevet av mine arabiske innlærere. Disse forskjellene mellom norsk og arabisk bidro til at jeg ønsket å finne mer ut om hvorvidt typisk arabiske trekk i tekststrukturer påvirker andrespråksskriving på norsk.

Som lærer opplever jeg også at elevbesvarelser generelt tidvis ikke framstår som gode tekster til tross for at oppgaveteksten besvares, det vises bruk av idiomatiske uttrykk og det er få feil i leksikon, grammatikk og tegnsetting. Tekstene kan på en eller annen måte virke «fremmed». Man skulle kanskje tro at når elever får færre feil av overnevnte slag, så er det synonymt med å beherske norsk. Det er nødvendigvis ikke alltid slik, men like fullt kan det være vanskelig å forklare nøyaktig hva som er årsaken til dette.

Begrepet transfer, påvirkning fra morsmålet, er et kjent begrep innen andrespråkforskning, og det kan være interessant å undersøke om dette fenomenet kan påvirke andrespråksskriving på tekstnivå hos de arabiske informantene.

I følge kognitive teorier påvirker morsmålet andrespråket fordi all tidligere erfaring tas med i språkopplæringen og ses på som transfer (Berggreen et al., 1999).

En forutsetning for å kunne identifisere transfer fra morsmålet i tekster, er at læreren kjenner elevens morsmål og har kunnskaper om hva som kan påvirke andrespråksskrivingen.

I tillegg er analyse av tekststrukturer både mer tidkrevende, mer u håndgripelig og mindre iøynefallende i forhold til ortografi, morfologi, tegnsetting o.l. Det kan også oppleves mer krevende for læreren fordi man se forbi flere «lag» av feil av overnevnte kategorier. Dette har jeg imidlertid anledning til i min masteroppgave og jeg håper å tilegne meg kunnskaper som først og fremst kan forbedre egen praksis i andrespråksklasserommet, men også bidra med kunnskaper innenfor et område som hittil er lite belyst i norsk andrespråksforskning.

## 1.2 Hva er arabisk?

Den arabiske verden strekker seg over tjueto land, fra Oman i øst til Mauretania i vest og er morsmålet til mer enn 200 millioner mennesker. Språket tilhører den semittiske språkgruppen.

Når det gjelder arabisk språk skiller man mellom det muntlige språket og skriftspråket.

Gjennom århundrer har det i skoler og universitet blitt undervist i og på et formelt språk som blir referert til som Modern Standard Arabic (MSA). Språket blir også brukt i aviser, magasiner, offisielle taler og på tv. Språkets leksikon og grammatikk blir sett på som modernisering av språket brukt i Koranen, boken som hele den arabiske verden bruker som grunnlag for religion, lover, vaner og moral – altså hele livet.

Til tross for MSA, som er et felles skriftspråk som alle med skolebakgrunn behersker, er det muntlige språket, morsmålet, svært ulikt MSA. I tillegg er det store dialektforskjeller innad i det muntlige språket, og dialekter vil nødvendigvis ikke være gjensidig forståelig. Dialekten i Marokko vil for eksempel stort sett være uforståelig for språkbrukere på den arabiske halvøy (Horn. C.,2015 nr.5 s.101).

Betegnelsen formelt og uformelt språk kan sies å være noe unøyaktig, fordi det foregår en kodeveksling også i muntlig språkbruk mellom dialekt og MSA. Dette kan brukes for å gjøre seg forstått, men også for å gjøre en ytring mer formell, eller omvendt. En slik kodeveksling mellom språkene, det «formelle» og «uformelle», utfyller hverandre i ulike situasjoner (Horn, 2015, nr.5).

Når forskjellene mellom den muntlige språkbruken og skriftspråket er så store at vi snakker om første- og andrespråk, vil det være naturlig å spørre hvor en eventuell transfer kommer fra: skriftspråk eller muntlig språk. Thompson-Panos and Thomas-Ruzic (1983) viser til forskning som peker på at transfer i skriving ser ut til å komme fra MSA, mens transfer i muntlig språkbruk synes å komme fra dialekt.

Allerede i før-islamsk tid hadde arabisk utviklet en rik muntlig tradisjon på poesi og rytmisk prosa. Profeten Mohammed (570-632 e.Kr) var sannsynligvis analfabet, og dikterte suraene (versene) i Koranen til en person som hadde som oppgave å memorere versene utenat. Suraene ble satt sammen i bokform til det som er Koranen, av den andre kalifen i 651, og selv om språket i Koranen er skrevet, er stilen muntlig.

Islams utbredelse skjedde raskt. Religionen spredte seg hurtig til Nord-Afrika, Tyrkia og til India, men samtidig oppstod en bekymring for språkendring. På åttehundretallet ble de lærde i Koranen bekymret for at det arabiske skriftspråket (MSA) skulle bli påvirket av språkene i disse landene, og at det hellige språket brukt av profeten Mohammed skulle gå tapt. De utarbeidet derfor en forseggjort vitenskap i arabisk grammatikk og leksikografi, og knyttet språkopplæringen til studiet av Koranen på skolen. Slik ble også undervisningen av språket nært knyttet til Koranens muntlige språkbruk. Den dag i dag, nesten ellevehundre år senere, blir det fortsatt undervist i nesten den samme grammatikken. (Ostler, 1987).

Til tross for at de arabiske informantene i denne oppgaven kommer fra ulike land, og dialektforskjellene mellom disse landene kan være store, er skriftspråket Modern Standard Arabic (MSA) felles referansepunkt for de arabiske informantene. Det er dette skriftspråket informantene har fått opplæring i å bruke skriftlig både i grunnskole og på universitet. Videre i oppgaven er det derfor *skriftspråket* arabisk, MSA jeg viser til, og ikke dialekter.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen jeg har valgt til min oppgave er: «Strukturer i tekster skrevet på norsk av innlærere med arabisk som morsmål. Hvordan påvirker morsmålet setningskopling og tekstopbygging?».

Det er selvsagt ikke mulig å se på alle typer påvirkning fra morsmålet som gjelder tekstnivå, og ikke minst setter masteroppgavens omfang begrensinger. Jeg har valgt ut spesifikke trekk som jeg ønsker å finne svar på ved hjelp av disse spørsmålene:

1. Bruker arabiske innlærere sideordning vs. underordning i langt større grad enn den engelske kontrollgruppen og den norske referansegruppen?
2. Innledes sideordnede setninger i større grad av konjunksjonen «og» hos arabiske innlærere enn hos de andre gruppene?
3. Vil man finne mange parallelle setningskonstruksjoner og mye bruk av repetisjon og sammenligning hos arabiske innlærere?
4. Vil tekstoppbyggingen, særlig innledningen, skille seg ut hos arabiske innlærere, i så fall på hvilken måte?
5. Vil tekster skrevet av arabiske innlærere med lavt ferdighetsnivå i norsk i større grad være påvirket av trekk fra morsmålet enn innlærere med høyere norsknivå?

De to første spørsmålene bygger på undersøkelser av engelske tekster som viser at arabiske innlærere tenderer til å bruke sideordning av setninger, særlig sammenbundet med konjunksjonen «og» i langt større grad enn andre innlærergrupper, og at bruk av underordning av setninger er lav (Ostler, 1987; Kaplan, 1966). I faglitteraturen blir det også hevdet at arabiske innlærere tenderer å overbruke konjunksjonen «og» i forhold til andre konjunksjoner (Ostler, 1987; Al-Khresheh, 2011; Åslund, 1976).

De neste spørsmålene viser at jeg ønsker å se teksten i en større helhet. Bruk av parallellisme, repetisjon og sammenligning er vanlige stilistiske trekk i arabisk språk og blir ofte brukt som en måte å overbevise på. Det blir trukket linjer tilbake til Koranen for å vise dets opprinnelse (Koch, 1983). Disse strukturene er også funnet i arabiske innlærertekster skrevet på engelsk (Ostler, 1987; Kaplan, 1966). Kaplan undersøkte på 1960-tallet ulike retoriske trekk i innlærertekster skrevet på engelsk, og hevdet at påvirkning fra morsmålet viste seg i retorikken i disse tekstene. Her ble det vist til at mens engelsk retorikk hadde en struktur som gikk lineært, med argumenter som ble støttet opp med eksempler og utdyping før det ble konkludert, så hadde arabisk retorikk en annen måter å strukturere tekster på.

Sideordnede, parallelle setningskonstruksjoner og høy bruk av repetisjon var en strukturingsmåte som kjennetegnet arabiske tekster. Flere forskningsresultater peker på at disse trekkene blir overført til andrespråket. (Kaplan, 1966; Ostler 1987).

Når det gjelder strukturering av tekster, tenker vi gjerne at en god tekst bør inneholde innledning, hoveddel og avslutning. Det blir hevdet at arabisk retorikk har en annerledes struktur hvor innledningen ofte er lengre og at argumentasjon ofte framkommer gjennom presentasjon av ideer som deretter repeteres på ulike måter (Bacha, 2010; Johnstone, 1989; Alotaibi, 2014).

## 2.0 TEORETISK RAMME OG TIDLIGERE FORSKNING

Min undersøkelse av andrespråkstekster hører inn under fagområdet *andrespråksforskning*, som tar for seg problemområder andrespråksinnlærere møter i sin tilegnelse av målpråket. Fagområdet er bredt, men særlig aktuelt for min oppgave er *andrespråksskriving* som tar for seg skriving på et annet språk enn morsmålet. Dette utdyper jeg i kapittel 2.1. Her vil jeg først gjøre rede for hva som skiller andrespråksskriveren fra morsmålsskriveren før jeg i kapittel 2.2 viser til tidligere forskning på andrespråksskriving i Norge og Skandinavia. Deretter vil jeg presentere relevant forskning som har hatt fokus på arabiske innlæreres andrespråksskriving, og beveger meg i kapittel 2.3 over på en annen del av fagfeltet *kontrastiv retorikk*, som også er et viktig fagområde for min oppgave. Her vil jeg utdype hva fagfeltet omfatter, samt ta et kort historisk blikk bakover, før jeg ser på forskning innenfor feltet som er relevant for min oppgave. Kontrastiv retorikk og andrespråksskriving er to disipliner som det viser seg ofte går over i hverandre slik at flere også inkluderer tekstbinding i sin analyse innen kontrastiv retorikk (Ostler, 1987; Hinkel, 2001). Jeg har derfor inkludert forskning som sammenligner tekstbinding i arabisk med et andrespråk i denne disiplinen.

I kapittel 2.4 presenterer jeg forskning som er gjort på arabiske morsmålsbrukere, altså tekster skrevet på arabisk av arabiske morsmålsbrukere. Videre vil jeg i kapittel 2.5 vise til ulike strukturer i argumenterende tekster. Til slutt vil jeg i kapittel 2.6 komme med prediksjoner i forhold til hva jeg kan forvente å finne i mine undersøkelser.

### 2.1 Andrespråksskriving

Å skrive tekster på et andrespråk byr ofte på utfordringer. Mens en morsmålsbruker har et stort vokabular med tilgang på ord som nøyaktig uttrykker det man ønsker å formidle, og en intuitiv bruk av grammatikk, er situasjonen en ganske annen for de fleste andrespråksskrivere. De har ikke samme tilgang på hverken vokabular eller grammatikk, og er gjerne i en opplæringssituasjon mens de skriver.

Hyland (2003) viser at dette fører til mindre effektiv skriving, noe som bidrar til at tekstene er kortere, mindre flytende og inneholder flere feil.

Engelske andrespråksstudenter har uttrykt at hovedproblemet med andrespråksskriving er utilstrekkelig grep om vokabular eller grammatikk, og uttrykker ofte frustrasjon over ikke å kunne uttrykke seg korrekt på andrespråket (Hyland 2003 s. 34). Ikke bare er det forskjeller i vokabular og grammatikk, Silva (s. 33 i Hyland, 2003) hevder at «L2-writing is strategically, rhetorically and linguistically different in important ways from L1». Silva viser til at disse forskjellene kan bidra til ulike problemer for andrespråksskriveren:

- \* Ulike lingvistiske ferdigheter og språklig intuisjon
- \* Ulike læringsopplevelser og forventninger i klasserommet.
- \* Ulike syn på leser og skrivers rolle.
- \* Ulike måter å organisere tekst på.
- \* Ulike skriveprosesser (s. 31 i Hyland, 2003).

I denne oppgaven vil jeg komme inn hvordan ulike lingvistiske ferdigheter og ulike måter å organisere tekst på kan bidra til problemer i skriving for arabiske andrespråksinnlærere.

Mange voksne andrespråksskrivere vil aldri oppnå målpråklige ferdigheter i skriving.

Årsaker kan være at de har oppnådd et nivå som muliggjør kommunikasjon på en tilfredsstillende måte, eller fordi språket fossiliseres på et visst nivå. Individuelle faktorer som alder, motivasjon, personlighet og bakgrunn er faktorer som helt klart spiller inn på hvor raskt og godt man behersker andrespråksskriving (Hyland, 2003 s. 32-33).

Ikke minst er kulturelle forskjeller en viktig dimensjon når man ser på forskjeller i skriving. Kulturbakgrunn påvirker andrespråksskriverens bakgrunnskunnskap og anses for å ha stor innvirkning på andrespråksskriving, hevder Hyland og viser til Lantolf (i Hyland, 2003 s.36) «Culture is generally understood as an historically transmitted and systematic network of meanings which allow us to understand, develop and communicate our knowledge and beliefs about the world». Dette betyr at språk og læring er uløselig knyttet til kultur.

Kulturbakgrunn spiller også en rolle i forhold til tekstorganisering. Hyland påpeker at «what is seen as logical, engaging, relevant or well-organized in writing, what counts as proof, conciseness, and evidence, all differ across cultures» (Hyland, 2003 s.45). Hvilken kulturbakgrunn en person har synes å kunne påvirke skrivemønstre.



Hyland understreker at man likevel bør være forsiktig med å trekke forhastede slutninger basert på kulturelle stereotypier, og viser til at individuelle faktorer kan spille inn på resultatet av andrespråkskrivingen. Sammenhengen mellom språk og kultur har også tidligere blitt undersøkt, blant annet av Kaplan (1966), som for øvrig fikk kritikk for sine funn. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 2.3.

## 2.2 Andrespråksskriving i Norge og Skandinavia

Andrespråksfeltet i Norge vokste fram først rundt 1980, og dette er nok årsaken til at det er relativt lite forskning på andrespråksskriving i Norge. De første andrespråksstudiene kom som hovedoppgaver rundt 1980, og forskningen som fulgte hadde fokus på hvilke problemområder andrespråkskriverne møtte i det norske språket. Fokuset har særlig vært på trekk i mellomspråket, og bare noen få hadde fokus på selve tekstene (Golden & Hvistendahl, 2015). Av doktorgradsavhandlinger har jeg bare funnet én avhandling som har fokus på tekstene, og det er Nistovs (2001) undersøkelse av referentkoplinger i narrative tekster.

Situasjonen innen andrespråksfeltet var lik i resten av Skandinavia selv om Sverige var noe tidligere ute med forskningsprosjekter. Årsaken til dette er antakelig at nyere innvandring startet tidligere i Sverige enn i Norge og Danmark, og har i tillegg hatt et større omfang. Ifølge Golden & Hvistendahl (2015) finnes det til nå bare en doktorgradsstudie innen andrespråksskriving i Danmark, mens det i Sverige finnes flere doktorgradsstudier innen feltet. Når det gjelder forskning på andrespråksskriving i Norge er det kommet en norsk doktoravhandling i år (Jølbo, 2016), som tar for seg skriveprosessen og elevenes identitetskonstruksjoner.

Men av forskning innen andrespråksskriving i Norge er det særlig setningskoplinger og argumentasjonsmønstre som er av interesse for min studie selv om de ikke er gjort spesifikt på innlærere med arabisk som morsmål. Carlsen (2010) har i en korpusbasert studie sett på bruk av utvalgte forbindere på ulike nivåer i norskopplæringen for voksne andrespråksinnlærere. Hun viser til at rammeverket som Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere bygger på, *the Common European Framework of Reference for language learning* (CEFR), har prediksjoner om setningsforbindere på ulike nivå i språkoplæringen.

Rammeverket spiller en viktig rolle for de avsluttende prøvene for voksne innvandrere (Norskprøve 2 (A2), Norskprøve 3 (B1) og Bergenstesten: B2, C1). Carlsen har undersøkt hvorvidt autentiske tekster støtter denne prediksjonen. Hennes funn viser at bruken av «og» generelt er høy. Hun viser også til at innlærere på lavere nivå (A2-B1) tenderer å overbruke forbinderne «fordi», «men», «eller», «for» og «så» og at frekvensen av disse forbinderne deretter synker kraftig. Hun viser også til at på høyere språknivå (C1) går frekvensen i bruk av setningskoplinger ned. En forklaring på dette kan være, ifølge Carlsen, at mens innlærere på B2/C1 bruker lav-frekvente forbindere, så bruker innlærere på C1 nivå andre måter å skape koherens i teksten. Denne undersøkelsen ser på et større spekter av setningsforbindere enn det jeg vil undersøke i min oppgave, men Carlsens (2010: 209) funn i forhold til konjunksjoner er interessant for min undersøkelse.

En annen som også har studert bruk av setningsforbindere hos voksne andrespråksinnlærere er Selj (2002). I en undersøkelse kartlegger Selj hvordan tospråklige lærere bruker setningskoplinger sammenlignet med norske morsmålskrivere. Hennes funn viser at de tospråklige informantene har liten variasjon mellom typer setningsforbindere. Dette er litt på siden av hva jeg skal undersøke, så jeg velger å ikke fokusere mer på denne artikkelen.

Palm (1997) har i en hovedfagsoppgave sett på argumenterende skriving hos andrespråksinnlærere vs. morsmålsbrukere i norsk på videregående skole. Fokuset hennes var hvorvidt andrespråkselever mestrer sjangerkrav som stilles i oppbygging av argumenterende tekster og hvordan andrespråkselever bygger opp argumentene sine. Andrespråkselevne hennes kom fra ulike land. Resultatet av hennes undersøkelse viste at det ikke er noe som peker på at andrespråksinnlærere har større problemer enn de norske informantene med å skrive argumenterende tekster. Tvert imot så viste det seg at å skrive argumenterende tekster er vanskelig både for morsmålsbrukere i norsk og også for andrespråksinnlærere (Palm, 1997 s.148). Jeg vil senere i oppgaven bruke Palms modell for å undersøke tekstopbyggingen i mitt tekstmateriale.

I Sverige har Jansson (2000) i sin doktoravhandling undersøkt tekstbinding, temastruktur og argumentasjonsmønster hos iranske andrespråksinnlærere av svensk. Det svenske språknivået var på et forholdsvis høyt nivå, og baserte seg på at informantene hadde avlagt eksamener som innfridde språkravet til inntak på svenske høgskoler. Resultatene viste at iranske innlærere på noen områder skilte seg både fra kontrollgruppen med svenske morsmålskskrivere, og også fra en blandet kontrollgruppe. Det viste seg blant annet å være ulik bruk av setningsforbindere, hvor den iranske gruppen viste noe høyere forekomster i bruk av konjunksjoner enn kontrollgruppene. Også bruk av argumentasjonsmønster skilte den iranske gruppen fra kontrollgruppene. I de iranske tekstene var det en tendens til at synspunktene ble plassert mot slutten av teksten heller enn i innledningen. Dette skilte seg fra de svenske tekstene som aldri innførte synspunkter så sent i tekstene. Flere tekster hos de iranske innlærerne viste seg å ha vagt fokus på påstand, og ga dermed ikke uttrykk for personlige synspunkter på temaet.

Undersøkelsen viste imidlertid at bruken av subjunksjoner ikke var særlig ulik mellom gruppene. Jeg vil komme tilbake til Janssons undersøkelse senere i oppgaven.

### 2.3 Fagfeltet kontrastiv retorikk

I dette kapittelet vil jeg innledningsvis avklare hva som ligger i begrepet «kontrastiv retorikk» før jeg i et historisk tilbakeblikk ser på fagfeltets begynnelse, og til artikkelen som ses på som starten på fagfeltet. Videre vil jeg vise til relevante undersøkelser innen fagfeltet.

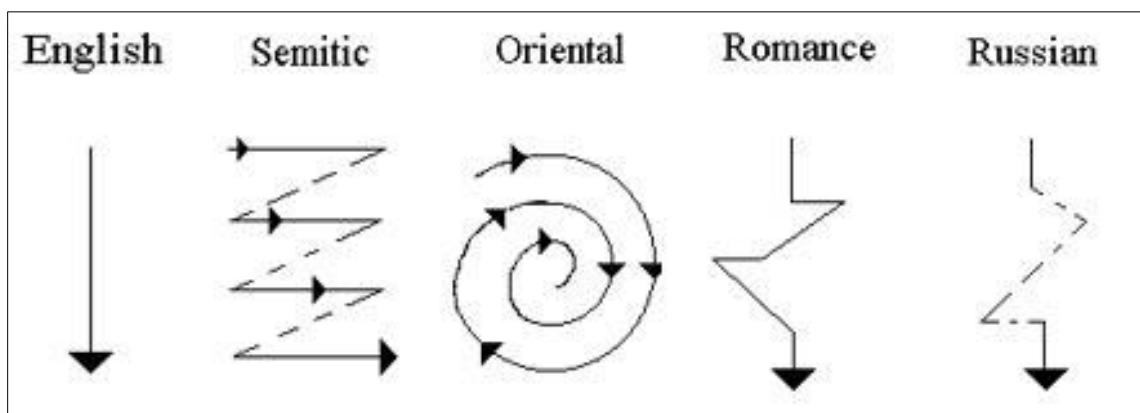
Kontrastiv retorikk er et internasjonalt fagfelt som undersøker forskjeller og likheter i skriving på tvers av kulturer, hvor fokuset er på problemer andrespråkskrivere møter når de skal bygge opp sammenhengende tekster. Disse problemene blir forsøkt forklart i forhold til retoriske strategier på morsmålet. Connor (1996 s.5) har definert fagfeltet kontrastiv retorikk slik:

An area of research in second language acquisition that identifies problems in composition encountered by second language writers, and by referring to the rhetorical strategies of the first language, attempts to explain them.

Robert Kaplan regnes som sentral i utvikling av fagfeltet kontrastiv retorikk. I 1966 publiserte han artikkelen, «Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Educations», som i ettertid har blitt sett på som starten på fagfeltet *Contrastive Rhetoric (CR)*.

I denne studien undersøkte han hvordan avsnittene i engelske innlærertekster var bygd opp. Tekstene var skrevet av studenter fra ulike land. I disse tekstene identifiserte han fem ulike retoriske trekk som han hevdet reflekterte distinkte retoriske tendenser mellom ulike kulturer (Kaplan, 1966). Han konkluderte med at undersøkelsen viste at innlærerne fortsatte å bruke disse retoriske mønstrene når de lærer et nytt språk.

Figuren nedenfor er hentet fra Kaplan (1966 s.15), og viser hans skisse av retoriske mønstre i ulike skriftspråk:



Figur 1: Kaplans skisse av ulike retoriske mønstre

1. Engelsk er lineært
2. Semittisk er parallelt
3. Orientalsk språk, unntatt japansk, er indirekte og sirkulær, spiralfomer
4. Romansk språk har digresjoner
5. Russisk er ikke-lineært

Kaplans påstand om at engelske essays har en lineær progresjon begrunnet han med at konvensjonene i engelsk retorikk krever at et synspunkt støttes opp av argumentasjon som underbygger synspunktet på ulike måter før det konkluderes. Språket er variert og setningstypene er ofte hypotaktiske for å klargjøre meninger og synspunkter (Kaplan, 1966 s.4-6). Siden både norsk og engelsk hører inn under kategorien Kaplan beskriver, mener jeg Kaplans retoriske mønstre for engelsk språk også er gyldig for norsk.

Semittisk retorisk form, deriblant arabisk, skisserte han som sikksakkformet. Han begrunnet dette med utstrakt bruk av repetisjon, parallellisme og parataktiske setningskonstruksjoner. Kaplan utdypet dette med at tekstene var bygget opp av serier av parallelle konstruksjoner, og at sideordnede setninger var foretrukket framfor underordnede (Kaplan, 1966 s. 6-10). Han mente at disse trekkene virket «archaic or awkward» på engelske lesere. Det er videre på sin plass å kommentere kritikken Kaplans pionerstudie, «Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Educations», ble møtt av. Det ble hevdet at han i denne undersøkelsen favoriserte engelske morsmålskrivere og at han ikke tok hensyn til kulturelle forskjeller i nært beslektede språk. Kaplan har senere tatt selvkritikk og referert til artikkelen som en uferdig artikkel (Connor, 2002).

Hinkel (2001) har undersøkt hvordan innlærere med ulike morsmål, blant annet arabisk, eksplisitt markerer kohesjon i skrivning av akademiske tekster. Hennes andrespråksinformanter hadde et relativt høyt språknivå i engelsk, og studerte ved et amerikansk universitet. Resultatet ble sammenlignet med engelske morsmålsbrukere, og peker på at arabiske innlærere overbruker sideordnede konjunksjoner, både i forhold til andre innlærergrupper, og også morsmålsbrukere i engelsk, noe hun mener skyldes påvirkning fra arabisk (Hinkel, 2001 s.128).

Også Mohamed & Omer (1999) har pekt på forskjellen mellom bruk av sideordnede og underordnede konjunksjoner i arabisk og engelsk. I en sammenligning av to arabiske historier og oversettelse av disse til engelsk, samt to engelske og arabiske historier som ikke var relatert til hverandre, hevdet Mohamed & Omer at arabiske skrivere i mye høyere grad tenderer til å bruke sideordnede konjunksjoner i forhold til engelske skrivere. De tilskrev noe av forskjellen i å være sterk påvirkning av muntlig tradisjon som preger arabiske tekster. Mohamed & Omer hevdet at bruken av sideordning er karakterisk for muntlige kulturer hvor man typisk legger ny informasjon til tidligere gitte opplysninger. De utdyper dette med: «thoughts in oral cultures are expressed in heavily rhythmic, balanced structural patterns as a means of facilitating the retention and retrieval of semantic information» (s. 302). Om disse sideordnede setningene sier Mohamed & Omer at de tenderer å lyde likt, i motsetning til sideordnede setninger i engelsk som er karakterisert av variasjon, både syntaktisk og fonologisk. Det er altså snakk om en type likelydende sideordning.

Dette samsvarer i stor grad også med Ostlers (1987) funn. Ostler har undersøkt tekstopppbygging av essays skrevet på engelsk av arabiske innlærere. Tekstene var en del av en plasseringstest for opptak på amerikanske universitet, og ble sammenlignet med tekster fra engelske bøker. Hun viste til at ulike kulturer organiserer tekster på ulikt vis og at disse ulikhetene fortsetter når skriveren begynner å skrive på et annet språk. Funn i hennes analyse viser at det er store forskjeller i bruk av sideordnede setninger, hvor tekster skrevet av arabiske innlærere i langt større grad brukte denne setningsformen i forhold til det engelske korpuset. Hun påpeker at i arabisk retorikk verdsettes parallelle og balanserte setningskonstruksjoner og fraser, og den additive konjunksjonen «og» eller «wa» på arabisk, brukes for å binde sammen alle typer av parallelle strukturer.

I faglitteraturen har bruken av den additive konjunksjonen «wa», på norsk «og», blitt undersøkt av flere. En svensk undersøkelse viser til at arabiske innlærere gjerne innleder helsetninger med konjunksjonen «og» som i dette eksempelet: «Och lekte jag mycket med mina klasskamrater» (Åslund, 1976). Denne konjunksjonen er også undersøkt i engelske tekster skrevet av innlærere med arabisk som morsmål. Al-Khreshehs (2011) undersøkelse av tekster skrevet av libanesiske engelsk-studenter, viser at bruken av konjunksjonen «og» er vanskelig å beherske på en målspråknær måte for disse studentene. Ny informasjon blir lagt til gjentatte ganger, sammenbundet med «og»(s.430).

Innen fagfeltet kontrastiv retorikk har Connor (2002) vist til de store funnene innen fagfeltet de siste tretti årene. I forhold til forskjeller mellom arabisk og engelsk retorikk trekker hun fram muntlig stil som én faktor. En annen faktor som trekkes fram er at arabisk argumentasjon karakteriseres av mange eksempler. Dette er i motsetning til vestlig argumentasjon som er karakterisert av motargumenter.

Bacha (2010) viser også til at vestlig argumentasjon ofte er utfordrende for arabiske studenter. I en undersøkelse av hvordan undervisning påvirket arabiske andrespråksinnlæreres tekstopppbygging av argumenterende tekster, tok hun en test på libanesiske studenter i engelsk før og etter et fireukers kurs i tekstopppbygging. Den første testen viste at argumentasjon var vanskelig for studentene. Påstandene og argumentasjonen var svak, organiseringen av disse dårlig. Innledningen var lang og teksten virket anekdotal og beskrivende.

Den andre testen som ble tatt etter det fireukers kurset derimot, viste en «kvalitativ utvikling» av tekstopppbygging, noe som ifølge Bacha (s.238) viser behovet for eksplisitt undervisning i retorikk. Også Alotaibi (2014) har undersøkt effekten av undervisning i tekstopppbygging. I undersøkelsen som ble gjort på saudi-arabiske studenter ved et amerikansk universitet, fokuserte han på *hvor* i teksten påstanden framkom. Teksttypen han undersøkte var argumenterende, og lik Bacha (2010) sammenlignet han tekstene før og etter workshopen. Resultatet av undersøkelsen viste at *før* kurset i tekstopppbygging, framkom påstandene senere i teksten enn *etter* skrivekurset. Alotaibi (2014) viste til at de første tekstene også var preget av mange beskrivelser og eksempler. Han hevder at dette funnet ikke var overraskende fordi arabisk retorikk favoriserer utstrakt bruk av beskrivelser istedenfor å plukke ut en idè og holde seg til den (Alotaibi, 2014 s.239).

## 2.4 Tekstmønstre i arabisk

I forrige kapittel har jeg vist til studier som tar for seg tekster skrevet av arabiske andrespråksinnlærere. I dette kapitlet vil jeg se nærmere på noen tekstmønstre som er vanlig etter arabiske skrivekonvensjoner. En som har undersøkt dette fenomenet er Barbara Johnstone, tidligere Barbara Johnstone Koch, som i flere artikler har skrevet om arabiske skrivemønstre.

I artikkelen «Parataxis in Arabic: Modification as a model for persuasion» (Johnstone, 1987) forklarer Johnstone hvordan arabisk syntaks legger til rette for bruk av overbevisning. En måte å overbevise på skjer via modifikasjon. Det innebærer at sammenlignende enheter blir satt opp mot hverandre i sideordnede setningskonstruksjoner. Ved å sette enheter eller eksempler mot hverandre oppnår man kontrast eller sammenligning. Den semantiske effekten av sammenligning i syntaksen er modifiering, og den pragmatiske effekten av sammenligning er overbevisning. Johnstone viser til at oppfatninger kan modifieres gjennom sammenligning fordi vi oppfatter ting avhengig av hva de sammenlignes med. Et eksempel på dette er figur 2 som viser to linjer med samme lengde. Linjene ser ut til ha ulik lengde fordi den ene linjen har haker som peker innover, mens den andre har haker som peker utover (Johnstone, 1987).



Figur 2: Modifisering gjennom sammenligning

Denne strukturelle likheten mellom å overbevise og å modifisere er ifølge Johnstone (s.85) ikke tilfeldig, og viser til at overbevisning faktisk kan sees på som en funksjon av modifisering. Arabiske tekster som har en overbevisende funksjon er også svært repeterende og nesten alltid sideordnet. Eksempler på dette er synonyme termer sammenbundet med konjunksjon, morfologiske røtter og mønstre repeteres, repetisjon av syntaks lager parallelle setningskonstruksjoner, og fraser gjentas med andre ord (parafrasereres). *Måten* en idé uttrykkes på er ofte viktigere enn *hva* som faktisk blir sagt.

I en artikkel oppsummerer Johnstone Koch (1983) resultatene av en lingvistisk analyse i argumenterende tekster på arabisk. Her viser hun til at tekstene er karakterisert av repetisjon og parafrasering av leksikalske og morfologiske enheter. Repetisjon kan sies å være et universelt fenomen som verdsettes ulikt i ulike kulturer, og som påstås å ha sine røtter i muntlig språkbruk. Til tross for dets universelle tilstedeværelse, verdsettes repetisjon ulikt i ulike kulturer. I Vesten forsøker vi å unngå å repetere oss selv, og en samtale kan stilne av når noen kommenterer «ja, du sa nettopp det». I vår vestlige skoletradisjon er repetisjon sett på som et stilistisk trekk, som vi gjerne forbinder med lyrikk. Johnstone Koch hevder at repetisjon er mer enn ornament i arabisk, det er heller nøkkelen til effektiv retorikk. Gjennom å repetere idèer, omforme dem og strukturere dem rytmisk, overbeviser man leseren. Johnstone Koch (1983 s.52) viser til at repetisjon forekommer på alle nivåer av teksten og i ulike forkledninger.

Jeg har tatt utgangspunkt i Johnstone Kochs artikler i næranalysen hvor jeg undersøker om tekstene viser mange eksempler på bruk av parallelle setningskonstruksjoner, repetisjon og sammenligning.



Oppgavens omfang setter imidlertid begrensninger i forhold til antall strukturer jeg har mulighet til å undersøke. Jeg har derfor valgt ut to trekk i tillegg til bruk av sammenligning som vist ovenfor, beskrevet av Johnstone Koch (1983) som jeg vil undersøke i næranalysen:

1. **Repetisjon av ord.**
2. **Parallellisme:** Repetisjon av syntaks.
3. **Sammenligning av enheter.**

Jeg har også valgt å ta med en type parallellisme beskrevet av Kaplan (1966):

4. **Antitetisk parallellisme:** idèen i den første delen av setningen får tyngde ved hjelp av kontrasterende ord/uttrykk i neste del.

## 2.5 Strukturer i argumenterende tekster

For å finne grunnlaget for dagens lærebøker i vestlig retorikk, må vi tilbake til Antikken (Kjeldsen, 2004). På denne tiden var undervisning i muntlig retorikk vanlig, og talene ble inndelt i fem deler: *Inventio*, *Dispositio*, *Elocutio*, *Memoria* og *Actio*. Forarbeidsfasen ble regnet som *Inventio*, hvor taler finner ideer og argumenter til talen.

*Dispositio* var neste forarbeidsfase hvor taleren ordnet stoffet på en hensiktsmessig og overbevisende måte. Denne forarbeidsfasen har videre en oppdeling i fem trinn:

- 1) *Exordium*: Dette er innledning av talen som skal vinne velvilje og interesse hos tilhørerne.
- 2) *Partitio*: Her redegjør taleren for rekkefølgen av hva som følger i talen.
- 3) *Narratio*: I denne delen følger selve saksfremstillingen. Denne bør være klar og kort, saklig og troverdig. Den skal overbevise tilhørerne.
- 4) *Argumentatio*: Dette er den lengste delen av en tale. Her skal taleren føre bevis for sine egne påstander og motbevise framlagte eller tenkte innvendinger.
- 5) *Conclusio*: Her sammenfatter taleren de viktigste argumentene og gir en avsluttende appell.

Den neste forarbeidsfasen er *Elocutio*, her jobber taleren med den språklige utformingen. I de to siste forarbeidsfasene, *Memoria* og *Actio*, memoreres talen før den så gjennomføres (Kjeldsen, 2004 s. 394). I dagens vestlige tradisjon kjenner vi igjen delene i de klassiske retoriske forarbeidsfasene, også i forhold til tekstinndeling. I dag brukes formene *Inventio* som idemyldring før tekstskriving, *Dispositio* har blitt til disposisjon av teksten. *Exordium* og *Partitio* er blitt til tekstens innledning. *Narratio* og *Argumentatio* tilsvarer tekstens hoveddel, og til slutt *Conclusio*, som i dag er tekstens konklusjon eller avslutning.

De retoriske forarbeidsfasene brukes altså fortsatt i dag, men vi kjenner dem best som den klassiske tekstinndelingen: innledning, hoveddel og avslutning. Denne måten å strukturere tekster på, undervises det i både i grunnskoleopplæringen og i høyere utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2016; Riksmålsforbundet, 2016).

Connor (1987) har hatt en annen innfallsvinkel for å beskrive og evaluere mønstre i argumenterende tekster. I artikkelen «Argumentative patterns in Student Essays: Cross Cultural differences» (Connor, 1987) viser Connor tre ulike analysemetoder som hun mener er viktig å kombinere for å få ulike perspektiver på teksten. Undersøkelsen ble gjort på morsmålsstudenter fra England, Finland, Tyskland og USA, og tekstene ble vurdert og fikk poeng ut ifra både hvor godt elevene følger disse tre analysemetodene, samt holistisk vurdering av hele teksten. Mest interessant for min undersøkelse er Connors bruk av Tirkkonen-Condit's *Problem-løsning* modell, hvor det undersøkes i hvilken grad tekstene har strukturen *situasjon, problem, løsning* og *evaluering*. Jeg vil nedenfor utdype modellen. De to andre metodene undersøker språkhandlinger i teksten, samt hvor god mottakerbevissthet teksten viser. Det ble ikke påvist store forskjeller i gjennomsnittsscore mellom de ulike gruppene, men en nærmere undersøkelse viste en tendens til at de svakeste besvarelsene fra finske og tyske studenter ikke brukte *situasjon + problem + løsning + evaluering* like konsistent som studentene fra England og USA. Det viste seg også at de beste besvarelsene fra hvert land inneholdt *Problem-løsningsstrukturen* og også fulgte språkhandlingsrekkefølgen påstand, underbygging og konklusjon basert på påstand og underbygging. (Connor, 1987).

Sonja Tirkkonen-Condit (Tirkkonen-Condit, 1985) har fremlagt flere analysemåter av strukturen i argumenterende tekster. I en studie undersøker hun to tekster på tre ulike måter, en *interaksjonell analyse*, *problem-løsningsanalyse* og en *analyse av makrostruktur*. Særlig Problem-løsningsanalysen har blitt brukt i flere lignende undersøkelser, og jeg vil også forsøke å bruke denne i min undersøkelse av tekstoppbygging i tekstmaterialet mitt. Problem-løsningsanalysen tar ifølge Tirkkonen-Condit (1985) utgangspunkt i Van Djijs begrep *superstruktur* som ligger på det komposisjonelle planet, og viser tekstens lineære progresjon, jfr. Kaplans skisse av retoriske mønstre. En tekst er satt sammen av deler som følger hverandre i kanonisk rekkefølge: innledning, hoveddel og avslutning. To tekster med ulike temaer, men innenfor samme teksttype har gjerne samme superstruktur. Man kan derfor forvente at argumenterende tekster til en viss grad følger en superstruktur.

Problem-løsningsmodellen, også kalt PS-structure, følger en superstruktur som kan inneholde følgende komponenter:

1. (Situasjon)
2. Problem
3. (Løsning)
4. (Evaluering)

Parentesene rundt *situasjon*, *løsning* og *evaluering* betyr at disse komponentene nødvendigvis ikke opptrer sammen med problemet i en argumenterende tekst. Èn eller flere av komponentene kan opptre sammen med problemet, men er ikke avgjørende for hvorvidt teksten er argumenterende. Situasjonskomponenten har til hensikt å gi nødvendig bakgrunnskunnskap til leseren om problemet, gjennom beskrivelser og eksempler. I problemkomponenten fremlegges den uønskede situasjonen og skriveren forsøker å overbevise leseren om sitt syn på saken. I løsnings-komponenten kommer skriveren med forslag til løsning på problemet. Til slutt, i evaluerings-komponenten kan skriveren komme med evaluering av den foreslåtte løsningen. (Tirkkonen-Condit, 1985 s. 21-26).

For å finne de ulike komponentene i problem-løsningsmodellen, viser Tirkkonen-Condit (1985 s. 28) til Hoeys metode som gjennom spørreteknikk identifiserer komponentene:

1. Hva er situasjonen?
2. Hva er problemet?
3. Hva er ditt forslag til løsning?
4. Hvordan vil du evaluere løsningen?

Tirkkonen-Condit (1985 s. 37) viser til at det finnes to måter å komme fram til løsning på. Den ene metoden, *blokkmønstret progresjon*, er allerede beskrevet som situasjon+problem+løsning+evaluering. Alternativt kan argumenterende tekst følge en *bølgemønstret progresjon*. I slike tekster introduseres løsningen allerede i innledningen og resten av teksten er satt sammen av minitekster. Hver minitekst inneholder blokkmønsteret, det betyr at man i teksten flere steder kan finne glimt av løsninger. I det blokkliknende mønsteret derimot kommer løsningen på problemet mot slutten av teksten, mens utviklingen av problemet gis stor plass.

Connor og Lauer (1988) gjorde en nokså lik undersøkelse på argumenterende elevtekster som Connor (1987). Tekstene som ble undersøkt var skrevet på engelsk av 16-årige elever på videregående nivå fra engelskspråklige land: New Zealand, USA og England. Tekstene ble analysert på tre måter for å få helhetlig syn på besvarelsene, og det ble også gitt poeng for resultatene. Den første analysemetoden ser på Problem-løsnings strukturen som er beskrevet tidligere. Den andre metoden bygger på Toulmins (1958) modell som ser på innholdet i argumentasjon. Den tredje analysemetoden, «Persuasive Appeals Analysis», undersøker hvorvidt skriveren bruker de tre appellformene logos, etos og patos som henvender seg til leserens rasjonelle tenkemåte, bruk av egen troverdighet og forsøk på å vekke følelser hos leseren. Konklusjonen av undersøkelsen var, ifølge Connor & Lauer (1988), at argumenterende skriving var vanskelig for studentene fra alle tre land, og den holistiske vurderingen viste at samtlige besvarelser lå under middels score. Det ble for eksempel påvist i analysen av PL-struktur at mange av elevene ikke hadde med evaluerings-komponenten i sin tekstskriving. Det viste seg også at de amerikanske elevene skilte seg ut med lav score på innholdet i argumentasjon, og at det for studenter fra de andre landene var vanskelig å uttrykke forbindelsen mellom påstand og belegg.

Undersøkelsene jeg har vist til ovenfor er interessante blant annet fordi de viser metoder for å undersøke tekstopbygging i argumenterende tekster. En vesentlig forskjell er imidlertid at informantene i disse undersøkelsene har skrevet tekster på morsmålet sitt, mens mine informanter har skrevet tekster på et andrespråk, noe som er mer krevende.

Som jeg nevnte tidligere vil jeg i min analyse av tekstopbygging i tekstene mine bruke Tirkkonen-Condits Problem-løsningsmodell, og også den klassiske modellen beskrevet av Kjelsen som *Exordium, Partitio, Narratio, Argumentatio og Conclusio*, – som i dag er mer smeltet sammen og bedre kjent som inndeling, hoveddel og avslutning.

## 2.6 Prediksjoner

Basert på teori og funn i tidligere forskning presentert i dette kapittelet, har jeg satt opp noen prediksjoner om hva jeg kan forvente å finne i mine undersøkelser, jfr.

forskningsspørsmålene presentert i kapittel 1:

1. Sideordning av setninger brukes i langt større grad enn underordning av setninger i tekster skrevet av arabiske innlærere sammenlignet med den engelske kontrollgruppen og den norske referansegruppen.
2. De arabiske innlærerne tenderer til å bruke konjunksjonen «og» i langt større grad enn den engelske kontrollgruppen og den norske referansegruppen.
3. Det vil finnes mange eksempler på arabiske tekstmønstre som parallellisme, repetisjon og sammenligning i tekster skrevet av innlærere med arabisk som morsmål.
4. De arabiske informantgruppene vil i større grad enn den engelske og norske informantgruppen ha lengre innledning, det vil si det som i klassisk retorikk var *exordium og partitio*, i tekstene sine.
5. Det er store forskjeller mellom de to arabiske innlærergruppene. Gruppen med høyest ferdighetsnivå i norsk, Ara-gr2, vil i langt større grad vise målspråknære strukturer i punk 1-4 enn gruppen med lavest ferdighetsnivå i norsk, Ara-gr1.

## 3.0 METODE OG MATERIALE

I dette kapittelet vil jeg vise til material og metode som er brukt i denne oppgaven.

Jeg vil i kapittel 3.1 starte med å utdype hvilke metodiske innfallsvinkler jeg har brukt i for å analyse tekstmaterialet. I kapittel 3.2 vil jeg gjøre rede for tekstmaterialet. Til slutt vil jeg i kapittel 3.3 presentere informantgruppene.

### 3.1 Metode

Metode for undersøkelsen er valgt på bakgrunn av forskningsspørsmålene jeg stilte innledningsvis. Spørsmålene jeg ønsket svar på dreide seg om forskjeller i spesifikke trekk i setningskopling og tekstopbygging mellom informantgruppene, for slik å finne ut om det fantes trekk i de arabiske innlærertekstene som ikke fantes hos de andre informantgruppene. En god måte å synliggjøre likheter og forskjeller i antall er å foreta en kvantitativ analyse hvor tellbare enheter sammenlignes. Jeg har ikke utført statistisk signifikananalyse på tallmaterialet fordi det er for lite til å gi valide resultater. Min kvantitative analyse vil heller peke på *tendenser* på området. Jeg ønsker i tillegg å gå i dybden av enkelte besvarelser for å gjøre en kvalitativ næranalyse. Selv tekster besvart på samme oppgaveformulering kan bli ganske ulike, og gjennom næranalyse vil jeg kunne vise variasjoner som finnes i tekstmaterialet. I næranalysen av fire arabiske informanter vil jeg undersøke hvordan informanten har brukt setningsforbindere som tidligere er telt opp kvantitativt og gruppevis. Jeg vil også undersøke tekstopbygging og undersøke *om* og *hvordan* repetisjon og parallellisme forekommer i tekstene. En kombinasjon av både kvantitativ og kvalitativ analyse synes å være en god måte å vise analyseresultater på. Ideellt sett hadde det vært ønskelig med flere næranalyser for i større grad å vise hvordan enkeltinformanter besvarer oppgaveteksten, men oppgavens størrelse gjør at jeg begrenser meg til fire.

## 3.2 Materiale

Undersøkelsen min er en tverrsnittstudie, hvor tekstmaterialet er samlet inn én gang fra hver informant, og innsamling av tekster har pågått over en periode på seks måneder.

Hver informant, totalt 32, har besvart to oppgaver hver. Tekstene er ikke nivåplasserte, men hovedsakelig gruppert etter selvoppgitte resultater om informantenes avlagte norskprøver/eksamener. Noen av informantene har ikke tatt norskprøver/eksamener, og jeg forholder meg da til hvilket språknivå de er vurdert til av voksenopplæringscenteret de går på. Tekstene er anonymisert på den måten at de er skrevet inn på data av meg, og informantens navn er erstattet av et nummer. Skrivemåter og alle feil er selvsagt gjengitt slik informanten skrev dem.

### 3.2.1 Innsamling av tekstmateriale

Å samle inn tekster fra spesifikke språkgrupper var tidkrevende og jeg måtte bruke ulike metoder for å få det antallet tekster som jeg ønsket. Lærere på et voksenopplæringscenter har hjulpet meg å samle inn tekster i sine klasser i skoletiden. Via kontakter og kollegaer i voksenopplæring og universitet har jeg også fått kontakt med flere av informantene som har sagt seg villig til å skrive tekster for meg. I tillegg har jeg også rekruttert informanter fra norskkursene på et universitet. Alle informantene har gitt sitt samtykke til at jeg kan bruke tekstene anonymt i min masteroppgave. Hvor lang tid de har brukt på tekstskrivingen har variert, noe som jeg mener er naturlig siden det er stor variasjon i norskferdighetene til informantene. For eksempel har lærerne i klasser på voksenopplæringscenteret fortalt at de har brukt inntil tre skoletimer til oppgaven, og de har også valgt å innlede med å snakke om temaene slik at elevene fikk penslet tankene inn mot temaet, samtidig som de fikk avklart viktige ord og begreper. Elevene i disse klassene var på A2 nivå. Utover dette har informantene brukt mellom 60 – 90 minutter på begge oppgavene. Ingen av informantene har hatt tilgang til hjelpemidler som internett eller ordbok.

### 3.2.2 Valg av oppgaveformulering

Mitt utgangspunkt for oppgaven var å se hvordan andrespråksinnlærere uttrykker sine meninger, og jeg måtte finne oppgaveformuleringer som ville gi svar på dette.

I valg av oppgaveformulering var det viktig å velge emner som var kjente for informantene.

Det var også viktig at ordlyden var enkel og forståelig, også for de på lavest språknivå.

Ikke minst var det viktig å formulere oppgavene på en slik måte at besvarelsene kunne gi svar på det jeg ønsket å undersøke. Jeg valgte å bruke Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere som utgangspunkt for å lage oppgaveformuleringene, dermed kunne jeg «sikre meg» at mange av informantene hadde jobbet med temaet og hadde opparbeidet et visst vokabular. Temaene jeg valgte var *likestilling* og *barneoppdragelse*. Dette er temaer mange voksne har erfaring og kjennskap til, og er temaer som blir jobbet med i lærebøker i norsk som andrespråk på ulike språknivåer. Nedenfor viser jeg selve oppgaveformuleringene:

1. Likestilling betyr like muligheter for menn og kvinner. Hva mener du om likestilling? (for eksempel yrker, lønn, husarbeid, stell av barn). Begrunn synspunktene dine.
2. Hva vil du gjøre om du ser et barn på 10-12 år som stjeler godteri i en butikk? Hvordan mener du man skal «straffe» barn som gjør noe galt? Er det noe man IKKE bør gjøre? Begrunn synspunktene dine.

I den første oppgaven presenteres temaet kort og ber om synspunkt og begrunnelse fra skriveren. I den neste oppgaven er det beskrevet en hypotetisk situasjon som skriveren skal ta stilling til, videre skal skriveren ta stilling til en mer generell del av samme tema. Skriveren bes om å komme med synspunkter og begrunne disse. I begge oppgavene overlates det til skriveren å avgjøre hvem som er mottaker av teksten, samt oppgavens formål. Selve oppgaveformuleringene ligner de som ofte blir gitt i lærebøker i norskopplæringen, og vil derfor være kjent for de fleste informantene.

Det kan også være greit å avklare hvilken type besvarelser oppgaveformuleringene legger opp til. Begge oppgavetekstene legger fram emner som ønskes belyst, og ber om skriverens synspunkter på disse. Gjennom å be om noens mening, ber man også om argumentasjon for noe. Argumentasjon betyr enkelt og greit å begrunne synspunkter så godt som mulig.



I dette ligger altså at det ikke er tilstrekkelig å formulere et standpunkt alene for å kalle det argumentasjon, standpunktet må forsvares (Svennevig, Sandvik, & Vagle, 1995 s. 332-333). Oppgaven som er tildelt informantene har nettopp dette som formål; å se på hvilken måte informantene legger frem egne synspunkter, og er dermed en argumenterende teksttype.

### 3.2.3 Norsk nivåer i språkopplæringen

Det finnes ulike tilbydere av norskopplæring i Norge. Jeg vil imidlertid begrense meg til å si litt om norsk nivåer i språkopplæringen på voksenopplæringscentre og universitet, hvor jeg har hentet informanter fra. I norskopplæringen for voksne innvandrere ved alle kommunale voksenopplæringscentre i Norge jobber man etter *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*<sup>1</sup> (heretter kalt «Læreplanen»). Læreplanen bygger på *Det felles europeiske rammeverket for språk*<sup>2</sup>, og inneholder beskrivelser av språkferdighetene lytte, snakke, samtale, lese og skrive på tre overordnede nivåer: elementært (A), selvstendig (B) og avansert nivå (C). Hovedtyngden av mine informanter befinner seg på elementært eller selvstendig nivå. En av mine arabiske informanter oppgir Bergenstesten, test i Norsk høyere nivå, som sluttprøve. Med dette befinner informanten seg inn på avansert nivå. Jeg vil bare kort komme inn på hva som kjennetegner språket på de ulike nivåene, og viser for øvrig til Læreplanens målformuleringer.

Kjennetegn på A2-brukere: «Innlæreren har begrenset kontroll med enkle grammatiske strukturer og binder sammen ordgrupper ved hjelp av enkle bindeord som «og», «eller» og «men». Enkle leddsetninger som innledes med for eksempel «at», «som» og «fordi», forekommer også. Kjennetegn på B1-brukere: «Kan uttrykke meninger og utveksle informasjon om kjente temaer og temaer av personlig interesse, både på papir og digitalt, for eksempel via sosiale medier». Kjennetegn på B2-Bruker: «Kan skrive tekster med saklig innhold og argumentere for eget syn på en sak».

Når det gjelder norskundervisningen på universitetsnivå, så har de sin lokale læreplan, og bruker begrepene trinn-1, trinn-2 og trinn-3 for å beskrive de ulike språknivåene.

---

<sup>1</sup>

[http://www.vox.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan\\_norsk\\_samfunnskunnskap\\_b\\_m\\_web.pdf](http://www.vox.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan_norsk_samfunnskunnskap_b_m_web.pdf)

<sup>2</sup> [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)

Under informasjon om skriftlig læringsutbytte på trinn-3<sup>3</sup> står det at «De skal kunne uttrykke seg skriftlig om allmenne og faglige emner uten feil som hindrer at meningen kommer fram. De skal kunne beherske hovedreglene i norsk grammatikk». Det er fra dette trinnet jeg har rekruttert informanter.

### 3.3 Informantene

Totalt samlet jeg inn tekster fra 22 andrespråksinformanter: sytten informanter med arabisk som morsmål, fem informanter med engelsk som morsmål. I tillegg til disse har jeg en referansegruppe av ti informanter med norsk som morsmål. Jeg ønsket at informantene i den arabiske gruppen og den engelske gruppen skulle være forholdsvis lik med hensyn til alder, utdanning, botid i Norge og ikke minst norsk språknivå. Gjennomsnittsalder for de arabiske innlærerne er 33 år, og de har i gjennomsnitt en utdanning fra hjemlandet på 15,7 år, samt botid i Norge på 4,2 år. Halvparten av gruppen har et ferdighetsnivå i norsk som er under nivå B1, mens den andre halve gruppen har et norsknivå som er mellom nivå B1 og B2/C1 samt trinn 3 på universitetsnivå. Ideellt sett hadde det vært ønskelig at informantene hadde samme ferdighetsnivå i norsk. Det viste seg imidlertid å være vanskelig å finne nok informanter, derfor valgte jeg å prøve å utnytte dette ved også å gjøre en sammenligning mellom de med lavest og høyest ferdighetsnivå i norsk. Jeg vil utdype dette i kapittel 3.3.1.

Informantene i den engelske gruppen har en snittalder på 32 år, utdanningen fra hjemlandet er i snitt 16, 2 år og botid i Norge er 6,5 år. Det egenoppgitte norsknivået er likt nivået i den arabiske gruppen med høyest norsknivå, og ingen av innlærerne i den engelske gruppen har ferdighetsnivå i norsk under nivå B1. De engelske informantene har i snitt bodd litt lenger i Norge enn den arabiske gruppen.

Kategoriseringen av språknivået for mine informanter kan nok sies å være noe upresis. Årsaken til dette kan være at for enkelte av informantene er det flere år siden de deltok på undervisning/tok norskprøve/eksamen.

---

<sup>3</sup> Nøyaktig kode oppgis ikke av hensyn til anonymitet

Det er sannsynlig at de ikke har praktisert så mye skriving på norsk siden prøven ble tatt, og slik sett er det nødvendigvis ikke samsvar mellom teksten de har levert til meg og det formelle språknivået de har. Det er også en mulighet for at de har tilegnet seg mer norsk etter at norskprøven ble avlagt, og jeg kan anta at det stemmer i forhold til muntlig språkbruk – men at de neppe har fått mye skrivetrening etter avsluttet norskopplæring. Språknivået i mitt tekstmateriale kan altså avvike noe i forhold til språknivået informantene har oppgitt, men likevel er den oppgitte formelle norskprøven/eksamen et felles referansepunkt som er greit å forholde seg til når tekstene skal analyseres og sammenlignes.

I forhold til å finne en norsk referansegruppe var det viktig at de i størst mulig grad lignet de to innlærergruppene med hensyn til alder og utdanning. Å finne et matchende norsk nivå og botid var selvsagt umulig. Gjennomsnittsalderen for de norske informantene er 27 år, og dermed litt lavere enn hos innlærergruppene. Utdanningsnivået er forholdsvis likt, i snitt har informantene 16 år utdanning. De tre informantgruppene er dermed ganske like i forhold til alder og utdanning. Alle informantene i de tre gruppene har fullført videregående skole i hjemlandet sitt, utover dette har de ulik bakgrunn og språknivå i norsk. En enkel oversikt over informant, alder, utdanning og botid presenteres under hver gruppe. I tillegg finnes det i vedlegg 1 en oversikt over innsamlede opplysninger om informantene. Informantenes avlagte norskprøver/eksamener er basert på opplysninger fra informantene selv, og det er de skriftlige prøvene som er relevant for min oppgave.

### 3.3.1 Informanter med arabisk som morsmål

Informantene, 17 stykker, kommer fra åtte land: Palestina, Irak, Sudan, Syria, Egypt, Marokko, Jemen og Somalia<sup>4</sup>. Det bør nevnes at jeg i den videre undersøkelsen ikke tar hensyn til opprinnelsesland hos informantene. Aldersmessig er informantene mellom 23 og 47 år. De har ulik bakgrunn med hensyn til alder, utdanning, botid i Norge og hvor langt de er kommet i norskopplæringsløpet. Alle har imidlertid fullført videregående skole i hjemlandet og har arabisk som morsmål og har brukt det arabiske skriftspråket under skolegangen.

---

<sup>4</sup> Informanten er oppvokst i et arabisktalende land og oppgir arabisk som sitt hjemmespråk og skolespråk.

Tabell 1 viser en oversikt over de arabiske informantenes alder, utdanning fra hjemlandet, botid i Norge samt beståtte skriftlige norskprøver eller vurdering av språknivå foretatt av voksenopplæringscenteret hvor de går.

Informant	Alder	Antall år utdanning fra hjemlandet	Botid i Norge	Beståtte skriftlige norskeprøver
1-Ar	39	15	8	A2
2-Ar	33	17	3	A2
3-Ar	36	19	2	Ingen, går på B1-gruppe i dag.
4-Ar	31	12	2,5	Ingen, går på B1-gruppe i dag
5-Ar	27	16	5	Ingen, går på B1-gruppe i dag
6-Ar	34	12	7	A2
7-Ar	27	16	1,5	A2
8-Ar	47	16	10	A2
9-Ar	27	15	1,5	Ingen, går på B2-gruppe i dag
10-Ar	23	15	1,5	Ingen, skal ta trinn 3 eksamen om ei uke
11-Ar	23	13	5	Test i norsk høyere nivå
12-Ar	44	17	5	B1
13-Ar	41	16	4	B1
14-Ar	32	15	6	B1. Skal ta trinn 3 eksamen om ei uke.
15-Ar	32	19	5	B1. Venter på resultat av trinn 3 eksamen.
16-Ar	35	17	3	B1. Venter på resultat av trinn 3 eksamen
17-Ar	31	18	3	B1. Venter på resultat av trinn 3 eksamen

Tabell 1: Informantnummer, alder, utdanning og botid i Norge for informanter med arabisk som morsmål.

Omtrent halvparten av informantene har språknivå under nivå B1, og halvparten har språknivå over B1. Jeg har valgt å dele gruppen i to her. Gruppen med lavest ferdighetsnivå i norsk, A2-gruppen, vil jeg heretter kalle «Ara-gr1». Dette gjelder informantene 1-Ar til og med 8-Ar i tabell 1. Språknivå A2-nivå blir i Læreplanen betegnet som *elementært*. Å være språkbruker elementært nivå på nivå A2 innebærer at man kan uttrykke seg rimelig enkelt og greit og bruke frekvente grammatiske mønstre i tekstskriving. Læreplanen krever ikke at man skal kunne uttrykke synspunkter og begrunne disse på dette nivået. Når jeg ønsker å inkludere denne gruppen i min undersøkelse er det fordi en del innvandrere har nivå A2 som avsluttende nivå på sin formelle norskopplæring.

Til tross for et forholdsvis lavt norsknivå skal de forholde seg til det norske samfunnet, hvor det i både yrkesmessige og private relasjoner forventes at man uttrykker synspunkter i ulike saker, og begrunner disse. Det vil være rimelig å anta at også gruppen informanter har fått opplæring i dette gjennom skolegang i sine hjemland, og det vil være av interesse å få svar på om «Ara-gr1» velger andre strategier for å uttrykke meninger og synspunkter enn den arabiske gruppen som har høyere språknivå. Ikke minst er det interessant å få svar på hvordan denne gruppen uttrykker seg i forhold de andre informantgruppene. Den andre gruppen av arabiske innlærere har et språknivå på B1-nivå, B2-nivå og trinn-3 på universitetsnivå og har fått navnet «Ara-gr2». Dette gjelder informantene 9-Ar til og med 17-Ar i tabell 1. B1 og B2-nivå betegnes i Læreplanen som selvstendig, og jeg kan forvente andre typer besvarelser fra denne gruppen enn fra Ara-gr1. På B1-nivå skal man ifølge Læreplanen kunne «beskrive synspunkter og uttrykke meninger» i tekstskriving. På B2-nivå forventes det at man kan «argumentere for egne meninger», også i tekstskriving. Jeg kan forvente at denne gruppen, Ara-gr2, i norskopplæringen har fått øvelse i å skrive slike type tekstoppgaver som jeg har bedt dem om å skrive. For å klargjøre språknivået ytterligere, kan jeg opplyse om at språkravet i norsk for å komme inn på ordinære studier ved høgskoler og universitet i Norge er nivå B2 eller bestått trinn-3 eksamen på universitet.

I næranalyse-delen vil jeg presentere fire av de arabiske informantene, med til sammen 8 tekster. Hensikten med denne næranalysen er å gå i dybden av enkelbesvarelser for å vise hvordan trekk jeg har hatt fokus på å undersøke framkommer i hele tekster, ikke bare som løsrevne sammenlignbare enheter. Næranalysen vil også vise hvordan bruk av spesifikke arabiske tekstmønstre som repetisjon, parallellisme og sammenligning, jfr. kapittel 2.4 vises i tekstene. Til sist vil næranalysen også kunne gi et bedre bilde av hvilke variasjoner som finnes selv på samme norsknivå. Informantene jeg har valgt til dette er presentert i tabell 2.

<b>Informant</b>	<b>Alder</b>	<b>Botid i Norge</b>	<b>Informantgruppe</b>
<b>1-Ar</b>	39 år	8 år	Ara-gr1
<b>3-Ar</b>	26 år	2 år	Ara-gr1
<b>9-Ar</b>	27 år	1,5 år	Ara-gr2
<b>17-Ar</b>	31 år	3 år	Ara-gr2

Tabell 2: Oversikt over næranalyse-informanter.

### 3.3.2 Informanter med engelsk som morsmål

Jeg har fem informanter med engelsk som morsmål. Tre av informantene er fra USA, èn informant er fra England og èn fra Irland. Jeg vil i den videre analysen, på samme måte som hos de arabiske informantene, ikke bruke opprinnelseslandet som en variabel i analysen. Aldersmessig er tre av informantene mellom 25 og 54 år og alle har minimum videregående skole fra hjemlandet. Botiden i Norge varierer, èn har bodd i Norge i 17 år, de andre har botid her mellom 1,5 og 7 år. Èn av informantene studerer norsk på trinn-3 på universitetsnivå, èn informant har ingen formell norskopplæring fordi det ikke var et krav da informanten flyttet til Norge. De øvrige avsluttet norskopplæringen for 1-2 år siden. Tabell 3 viser informantene i den engelske kontrollgruppens alder, utdanning, botid i Norge samt eventuelt beståtte norskprøver.

<b>Informant</b>	<b>Alder</b>	<b>Antall år utdanning</b>	<b>Antall år botid i Norge</b>	<b>Beståtte skriftlige norskprøver</b>
<b>I-En</b>	54	20	17	Ingen formell
<b>II-En</b>	52	14	5	B1
<b>III-En</b>	29	19	1,5	Trinn 2 eksamen, skal ta trinn 3 eksamen om ei uke
<b>IV-En</b>	25	16	2	B1
<b>V-En</b>	30	12	7	Trinn 3

Tabell 3: Informantnummer, alder, utdanning og botid i Norge for informanter med engelsk som morsmål.

Som nevnt tidligere, kan min kategorisering av språknivå ha svakheter i form av at informantene har tilegnet seg mer eller skrevet lite norsk etter fullført eksamen, slik at norsknivået i tekstmaterialet ikke alltid avspeiler det oppgitte norsknivået. Et eksempel på dette er den engelske informanten V-En, som har tatt trinn 3 eksamen for to år siden. I denne teksten kan det diskuteres hvorvidt informanten behersker hovedreglene i norsk grammatikk jfr. informasjon om læringsutbytte på dette trinnet:

Hvis jeg så noe barn stjeler jeg ville smil å si, hva gjør derre? Vil du ikke betale for den? Hvis de sier ingenting eller at de skal ikke betale så skal jeg si, du må betale eller jeg vil si noe til butikk sjeffen. Jeg hater denne idea, å straffe barn. Barn trenger å forstå hva er galt og hva er grei. Hvis de forstå hva de fleste mennesker tenker bra så skal de gjøre den. Men hvis de kan ikke forstå at man ikke stjel den må foreldrene eller voksne straffe. Men først, bare spør hva de gjør å hvis de forstå at de kan ikke gjøre det. Hvis du snakke til barn like som du snakke til voksen så skal de gjør hva voksen gjør.

Også hos den engelske informanten III-En, som har fullført trinn II eksamen og er i ferd med å ta trinn 3 eksamen, synes ortografi og grammatikk ikke å samsvare med hva man kan forvente på trinn III- nivået:

Jeg skulle bare si, «ikke gjør det!» Jeg tror at barn vet at de brør ikke stjeler men de vil ha eventyr og stjeler godteri er ikke så dålig. Jeg tror at barn brør ikke blir dømt hvis de gjør noen lite, hvis de dreper noe, de må bli en straffe for noe. Jeg vet nesten ingenting om barnekrim så tror jeg at det skal bli bedre til å snakke med eksperter om det først for gjør vi nye straffer for barn. Jeg tror at krimproblemer er først og fremst en refleksjon av samfunnet.

Dette antyder at ingen av de engelske informantene i praksis ser ut til å ha tekster med et norsknivå som man kan forvente på norsknivå trinn-3 på universitet. Sammenlignet med de arabiske innlærerne, plasserer den engelske gruppen seg derfor, i forhold til skriftlig ferdighetsnivå i norsk mellom Ara-gr1 og Ara-gr2.

### 3.3.3 Informanter med norsk som morsmål

Jeg har ti informanter med norsk som morsmål, hvor alle har minimum videregående skole. To av informantene har fullført videregående skole, og de andre har i snitt 16 års utdanning. Aldersmessig er informantene mellom 19 og 50 år. Tabell 4 viser en oversikt over alder og utdanning for informantene i den norske referansegruppen.

<b>Informant</b>	<b>Alder</b>	<b>År utdanning</b>
<b>A-No</b>	24	18
<b>B-No</b>	24	17
<b>C-No</b>	21	16
<b>D-No</b>	20	15
<b>E-No</b>	22	16
<b>F-No</b>	19	13
<b>G-No</b>	19	13
<b>H-No</b>	23	17
<b>I-No</b>	47	15
<b>J-No</b>	50	19

Tabell 4: Informantnummer, alder og utdanning for norske informanter

## 4.0 ANALYSE OG DRØFTING AV SETNINGSKOPLING

I dette analysekapittelet vil jeg belyse forskningsspørsmål 1, jfr. kap. 1.3, om at arabiske informanter bruker sideordning vs. underordning i langt større grad enn de andre gruppene. Jeg vil også belyse forskningsspørsmål 2 om at arabiske informanter i høyere grad enn de andre gruppene bruker konjunksjonen «og». Først vil jeg imidlertid innlede med å vise til hvordan jeg har bearbeidet tekstmaterialet før analysen. Dette gjør jeg i kapittel 4.1-4.2. I kapittel 4.3 viser jeg en oversikt over tekstmaterialets omfang før jeg i kapittel 4.4 analyserer bruk av sideordning og underordning i tekstene. I kapittel 4.5 analyserer jeg bruk av konjunksjonen «og» i tekstmaterialet. Til slutt, i kapittel 4.6 drøfter jeg funn i analysene.

### 4.1 Segmentering av tekster

For å gjøre analysearbeidet enklere, har jeg valgt å segmentere tekstene i mindre deler. Det naturligste ville ha vært å dele tekstene inn i *grafiske setninger*, som starter med stor bokstav og typisk slutter med punktum. Dette viste seg imidlertid å være en ugunstig måte å segmentere tekstmaterialet mitt på. Ved å se nærmere på definisjonen for en *helsetning*, vil man raskt se at denne inndelingen ikke er uproblematisk i mitt tekstmateriale: «En setning kan defineres som en forbindelse av et nominal og en verbfrase. Verbfrasen må ha et finitt verbal» (Faarlund, Lie, & Vannebo, 1997 s. 39). Jeg vil nedenfor vise eksempler på at mange av sekvensene i tekstmaterialet mitt ikke innfrir kravet til dette, og særlig i forhold til finitt verbal:

4-Ar: «kvinne kan kjøre buss her vanlig i Norg».

11-Ar: «Disse hormonene som bestemmer hvor sterk man er».

9-Ar: «Selv om mann kan stelle barnet også tenk på en mann som kona hans var på jobb som nattavakt og barnet hadde gjort noe og mann må skifte bleie skal han vente skal han skifte?»

Setningsbegrepet tar ikke hensyn til feil i syntaks som man ofte kan finne i innlærertekster, og det vil derfor være hensiktsmessig å finne en måte å segmentere på som tar hensyn til dette.

Innen talespråkforskning har det imidlertid blitt brukt en kategorisering som ikke forholder seg like strikt til setningsbegrepet, nemlig *makrosyntagme* (MS).



Loman & Jørgensen tok begrepet i bruk i prosjektet «Talsyntax» (1971), og det har i Norge senere blitt brukt til analyse både av muntlig språk og senere skriftlig innlærerspråk (Nistov, 1989: 58). I Sverige har segmentering av tekster i makrosyntagmer blant annet blitt brukt hos Nyström (2001) i en undersøkelse av setningsforbindere. Også Jansson (2000), jfr. kapittel 2.2, har brukt segmentering av tekster i sin doktoravhandling.

Loman & Jørgensen i Nyström (2001, s. 34) definerer begrepet slik: «En ordsekvens, som är av maximalt omfång med hänsyn til däri ingående enheternas inbördes syntaktiska relationer». I de fleste tilfeller utgjør dette en helsetning med eventuelle underordnede setninger inkludert. Fordelen med å inndele i makrosyntagmer er at modellen er mindre følsom for syntaktiske avvik som man ofte finner i denne type tekster (Nyström, 2001 s. 34). Modellen har blitt videreutviklet i form av flere typer makrosyntagmer. Jeg velger imidlertid ikke å gå dypere inn i denne inndelingen, men forholder meg til makrosyntagme som et begrep som dekker både de formelle sidene av setningsbegrepet samt inkluderer setningsekvivalenter som setningsemner. Setningsemner er en sekvens som kan utbygges til en setning. Dermed vil begrepet *makrosyntagme* være et dekkende begrep for helsetninger/-emner med tilhørende leddsetninger. Ved å segmentere tekstmaterialet i makrosyntagmer vil jeg få et godt overblikk over hvor setningsgrensen går, noe som er en fordel senere i analysen.

#### 4.2 Inndeling i makrosyntagmer

Makrosyntagmebegrepet vil danne referanserammen for segmentering av mitt tekstmateriale. Nedenfor vises eksempler på dette:

(1) 9-Ar: «barnet laget av de to». (IMS)

Dette er et eksempel på helsetningsemne som mangler det finitte verbalet for å oppfylle setningsbegrepet. Tallet i parentes indikerer at dette er en makrosyntagme.

En makrosyntagme kan også inneholde en eller flere leddsetninger som ifølge Faarlund, Lie, & Vannebo (1997) er «en setning som er ledd i en annen setning», og i dette eksempelet er det to leddsetninger (understreket):

(2) 17-Ar: «Min mening at alle kvinnene har rett til å gjøre hva de har lyst utenfor kulture rammet». (1MS)

Videre vil innføring av nytt subjekt, ny agens, i helsetningen utløse en ny makrosyntagme. Årsaken til at jeg har valgt subjekt og ikke finitt verbal som utløser for ny makrosyntagme, er at verbbruken gjennomgående er problematisk for mine andrespråksinformanter.

Et nytt subjekt kan innføres to på måter. Eksempel (3) viser en syndetisk sammenbinding av sideordnede setninger, hvor konjunksjon «og» binder sammen setningsdelene som da utgjør to makrosyntagmer:

(3) 1-Ar: «Det er våres ansvar å gi omsorg (1MS)  
og det er våres ansvarlig å ha godt kommunikasjon mellom oss i familien» (1MS)

Sideordningen kan også være asyndetisk. I slik sammenbinding av sideordnede setninger er konjunksjon utelatt. Disse sideordnede setningene er selvstendige ytringer som hver regnes som en makrosyntagme:

(4) 2-Ar: «Alle få plass på jobb,(1MS) alle samarbeide å passe på barna, (1MS)  
kvinner kan nå få høye stillinger som dommer og statsministere (1MS)».

Når subjektet er identisk i to setninger som er bundet sammen med en konjunksjon, kan det strykes i den andre setningen. Disse utgjør en makrosyntagme:

(5) 8-Ar: «Saken egentlig er muslimer i Følg av religion blir lært at menn og kvinner er likeverdi og (ØS) må ha like muligheter». (1MS)

I eksempelet ovenfor er subjektet for *må* strøket fordi det er identisk med subjektet i leddsetningen, nemlig «menn og kvinner». Eksempelet viser at det utelatte subjektet signaliseres med koden (ØS). I andre tilfeller kan det være både subjekt og hjelpeverb som er utelatt, noe som signaliseres med koden (ØSv).

En annen type setning som inngår i helsetningsbegrepet er imperativsetninger, og disse vil derfor være selvstendige makrosyntagme:

(6) 12-Ar: «Snakk med dine barn».

Eksemplene hittil har vært eksempler på forholdsvis målspråknære strukturer. Et annet eksempel på målspråknær struktur er tidvis utelating av subjunksjonen «at». Dette er fullt mulig å gjøre i visse situasjoner, og det er vanskelig å vise til klare grammatiske regler for når dette skjer (Faarlund, 1997 s. 984). Også bruken av «som» som eksplisitt markør for leddsetninger kan utelates i tilfeller hvor «som» ikke er subjekt i leddsetningen.

Begge disse to utelatte subjunksjonene er markert i teksten med koden (= «navn på utelatt forbinder»). Nedenfor viser jeg et eksempel på dette:

(7) 4-Ar: «Tilslutt tror jeg (=at) likestilling er veldig bra mellom kvinne og menn, men ikke på alle oppgaver».

Jeg vil i det følgende vise eksempler på ulike feilkategorier som framkommer i tekstmaterialet mitt, og hvordan jeg velger å forholde meg til disse:

#### Feilkategorier:

Kategori A: Eksempler på utelating av subjekt og/eller verbal som ikke er underforstått. Dette har jeg markert i teksten med pil inni parentes med eksempel på målspråknormen. Konteksten avgjør hvor vidt dette er ett eller flere MS:

(8) D-No: «På flere områder er det fortsatt slik at menn tjener mer enn kvinner innenfor visse yrker (1MS) og det samme (→gjelder) andre veien». (1MS)

Kategori B: Enkeltstående leddsetninger. I norsk grammatikk ser man på leddsetninger som ledd i overordnet setningsstruktur. I mitt tekstmateriale finner jeg tidvis leddsetninger som avviker fra denne normen på grunn av feil tegnsetting. Jeg velger da å la funksjonen styre og innlemmer disse i helsetningen de semantisk tilhører:

- (9) 5-Ar: «Kvinner kunne ikke å jobbe på alle områder i livet forsambil som taxsisjåfør eller og dommer, statsminister. Fordi myndighetene mener at kvinner kan ikke tenker på jerne». (1MS)

Kategori C: Innskutt setning i leddsetning. I tekstmaterialet mitt finner jeg mange eksempler på slike setninger (understreket i eksempelet). Det er naturlig å innlemme disse i samme makrosyntagme:

- (10) V-En: «Til meg likestilling mener at hvis du er ei mor som vil bli hjemme med barn, og mannen din vil jobbe, det er fint». (1MS)

Kategori D: Feil/mangelfull tegnsetting: ufullstendig periode. Konteksten bestemmer om ytringen semantisk tilhører forrige setning.

- (11) 7-Ar: «Kvinne skal ikke trenger man hvis trenger hun penger (1MS) og hun skal hjelpe man mer (1MS) (2 person jobb (1MS) da byter 2 lønn (1MS) da byter mer penger og mer godt livet til 2 og til barne sine)». (1MS)

Denne ytringen er veldig uklar og kan tolkes på flere måter, og jeg vil klargjøre hvilken tolkning jeg har lagt til grunn for segmenteringen: «En kvinne skal ikke være avhengig av en mann for å få egne penger. Hun bør isteden hjelpe mannen med å jobbe. To personer jobber, det betyr to lønninger, og det igjen betyr mer penger og godt liv til de to og barna deres».

### 4.3 Tekstmaterialets omfang

Tekstmaterialet mitt består av 64 besvarelser hvor både tekstene om «Likestilling» og «Barneoppdragelse» er besvart av sytten innlærere med arabisk som morsmål, fem besvarelser er gjort av innlærere med engelske som morsmål og ti besvarelser av referansegruppe med norsk som morsmål. I tabell 5 og tabell 6 viser jeg en oversikt over tekstmaterialets omfang i tekst 1 og tekst 2 hos de fire informantgruppene. En oversikt som viser hver informants bruk av disse finnes i vedlegg 2 og 3.

#### 4.3.1 Tekst 1 – Oppgave «Likestilling»

<b>Informant-gruppe</b>	<b>Antall tekster</b>	<b>Totalt antall ord</b>	<b>Totalt antall MS</b>	<b>Gjennomsnittlig antall MS per tekst</b>	<b>Gjennomsnittlig antall ord/MS</b>	<b>Gjennomsnittlig antall ord per tekst</b>
<b>Ara-gr1</b>	8	2271	182	22,75	12,47	283,87
<b>Ara-gr2</b>	9	2560	223	24,77	11,48	284,44
<b>Engelsk</b>	5	1106	85	17	13,01	221,20
<b>Norsk</b>	10	3172	214	21,40	14,82	317,20

Tabell 5: Oversikt over antall tekster, ord og makrosyntagmer i tekst 1.

Tabell 5 viser at den norske referansegruppen i gjennomsnitt har lengst tekster med 317,20 ord per tekst. Dette er ikke uventet siden det er morsmålsskrivere. Tekster med færrest antall ord har den engelske kontrollgruppen med 221,20 ord. Begge arabiske informantgrupper ligger mellom disse to gruppene i forhold til antall ord.

Tekstlengde gjenspeiles ikke helt i antall makrosyntagmer i tekstene. Her har Ara-2 flest makrosyntagmer i teksten, i gjennomsnitt 24,77 MS per tekst. Like under er Ara-gr1 med 22,75 MS i teksten. Den engelske gruppen har med 17 MS tekster med færrest makrosyntagmer.

Tabellen viser at de norske informantene har har 14,82 ord per makrosyntagme. Dette er den gruppen med lengst makrosyntagmer. Gruppen med kortest makrosyntagmer er Ara-gr2 som har 11,48 ord per MS. Tabellen viser at den engelske gruppen har 13,01 ord/MS. De engelske tekstene er altså kortere i snitt enn de arabiske, men makrosyntagmene er noe lengre.

Det er imidlertid individuelle variasjoner innad i gruppene. Mens jeg ovenfor har sammenlignet det totale antall og makrosyntagmer mellom gruppene, vil jeg vise bredde av variasjoner hos enkeltinformanter. Hos de arabiske informantene har den arabiske informanten 6-Ar (i Ar-gr1) lengst tekst med 444 ord. Til sammenligning så er den aller lengste teksten blant informantgruppene skrevet av informant A-no, og har 550 ord.

I forhold til individuell lengde på makrosyntagmer har informant 8-Ar 16,7 ord per makrosyntagme, dette er høyere enn gjennomsnittet hos de norske informantene. Denne informanten er den som har aller lengst makrosyntagmer av alle innlærerne, og er fullt på høyde med den lengste enkelbesvarelsen hos de norske informantene som har en gjennomsnittlig lengde på 16,9 ord per makrosyntagme.

#### 4.3.2 Tekst 2 – Oppgave «Barneoppdragelse»

<b>Informant-gruppe</b>	<b>Antall tekster</b>	<b>Totalt antall ord</b>	<b>Totalt antall MS</b>	<b>Gjennomsnittlig antall MS per tekst</b>	<b>Gjennomsnittlig antall ord/MS</b>	<b>Gjennomsnittlig antall ord per tekst</b>
<b>Ara-gr1</b>	8	2227	162	20,25	13,74	278,37
<b>Ara-gr2</b>	9	2131	156	17,33	13,66	236,77
<b>Engelsk</b>	5	1039	73	14,60	14,23	207,80
<b>Norsk</b>	10	3239	193	19,30	16,78	323,90

Tabell 6: Oversikt over antall tekster, ord og makrosyntagmer i tekst 2.

Også i denne teksten er det den norske gruppen som i gjennomsnitt har lengst tekster med 323,90 ord. Som i tekst 1 har den engelske gruppen kortest tekster, med gjennomsnittlig 207,80 ord. Begge de arabiske gruppene plasserer seg omtrent midt imellom, med henholdsvis 278,37 ord og 236,77 hos Ara-gr1 og Ara-gr2.

I denne teksten har den norske gruppen i gjennomsnitt 16,78 ord/MS. Dette er tekstene med lengst makrosyntagmer. Ara-gr2 har med 13,66 ord per MS kortest makrosyntagmer.

Også i denne teksten finner vi individuelle variasjoner. Informant 6-Ar har 675 ord i tekst 2, og er med dette den lengste teksten – ikke bare blant de arabiske informantene, men blant alle fire informantgruppene. I forhold til antall ord per makrosyntagme, så har flere av de norske informantene mellom 17 og 20 ord per makrosyntagme, mens i den arabiske gruppen er det 10-Ar som har lengst makrosyntagmer, med 18,2 ord.

#### 4.4 Bruk av sideordning og underordning i tekstmaterialet

I dette kapitlet analyser jeg bruk av sideordning og underordning av setninger hos informantgruppene. Gjennom å sammenligne bruk av konjunksjoner som forbindere mellom helsetninger med bruken av forbindere som innleder underordnede setninger, vil jeg få tall som kan belyse forskningsspørsmålet om at arabiske innlærere bruker sideordning vs. underordning i høyere grad enn de andre informantgruppene. Før jeg går i gang med analysen vil jeg imidlertid innlede med å avklare begrepene «sideordning» og «underordning».

##### 4.4.1 Sideordning av setninger

Faarlund (1997 s. 1112) bruker begrepet «koordinering» istedenfor «sideordning». Jeg velger å forholde meg til bruk av begrepet *sideordning*. Både hel- og leddsetninger kan koordineres, og koordinering av helsetninger kan skje på to måter. Jeg har brukt Faarlund, Lie & Vannebos (1997 s. 1112) definisjoner:

- a) Asyndetisk sammenbinding av setninger. Sammenhengen mellom setninger uttrykkes ikke eksplisitt, og er dermed tolkbar for leseren. I eksempel (13) viser jeg eksempler på dette, samt mulig tolkning:

(12) «Han var sint. Hun smilte».

Sammenhengen mellom setningene er ikke åpenbar og kan tolkes på flere måter: «Han var sint, for hun smilte», «Han var sint, men hun smilte», «Han var sint, og hun smilte», «Han var sint, så hun smilte».

b) Syndetisk sammenbinding av setninger. Sammenhengen mellom setninger uttrykkes eksplisitt ved hjelp av konjunksjon og kan skje på to måter:

- Setningene kan koples sammen til én ytring ved bruk av konjunksjon:

(13) 2-Ar: «verden forandrer seg **og** de vanskelige omstendigheter kreves både menn og kvinner å samarbeide».

Setningene kan, jfr. Faarlund m.fl. (1997) utgjøre hver sin ytring:

(14) 16-Ar: «Når vi snakker om likestilling, tenker vi om likestilling mellom kvinne og mann. **Men** nå det har blitt litt forskjellig».

I tilfeller hvor setningene er koplet sammen til én ytring, er det nærmere forhold mellom innholdet enn om setningene utgjør to ytringer.

Fokus for min undersøkelse er syndetisk sammenbinding, altså sammenbinding av setninger ved bruk av konjunksjoner. Jeg har valgt å forholde meg til den videste definisjonen av syndese hvor sideordning kan skje i hver sin ytring, i mitt materiale betyr det at sideordning kan skje både inni et makrosyntagme og også *mellom* makrosyntagmer. Jeg vil understreke at jeg teller antall konjunksjoner, og ikke andre forbindelser som *adverb*.

#### 4.4.2 Underordning av setninger

Når en setning er underordnet en annen og fungerer som et ledd i helheten, snakker vi om underordnede setninger. Begrepet *leddsetninger* har etter hvert erstattet det tidligere bruke «underordning av setninger», og jeg vil i det følgende veksle mellom bruk av begge begreper.



Underordnede setninger er leddsetninger som er en del av en annen setning, og som innledes av subjunksjoner eller spørreord. (Golden, Mac Donald og Ryen, 2008 s. 142-144).

Leddsetninger kan kategoriseres etter hvilke syntaktiske funksjoner de har i forhold til helsetningen. Jeg vil kort si litt om de ulike kategorier leddsetninger, og jeg støtter meg Golden, Mac Donald, og Ryens (2008) definisjoner:

a) Nominale leddsetninger: Disse fungerer på samme måte i en setning som andre nominale ledd (subjekt, objekt, predikativ) gjør. Det er to typer nominale leddsetninger:

- At-setninger (uthevet): som viser til et saksforhold eller påstand, som i dette eksempelet:

(15) 13-Ar: «jeg stopper ham og forteller **at** det er ulovlig å stjeler tingene».

- Avhengige interrogativsetninger (uthevet): viser til spørsmål:

(16) 2-Ar: «.jeg skal snakke med ham i ro, smile og spørre ham **hvorfor** gjorde ham det».

(17) G-No: «Likestilling for meg er at alle blir behandlet likt. Uansett **om** du er mann, kvinne eller noe annet».

b) Adjektivistiske leddsetninger: Disse har samme funksjon som et adjektiv og beskriver nærmere et substantivistisk ledd. Typiske subjunksjoner er «som» og «hvor». I teksten finnes det også eksempler på at «der» er brukt med funksjon som «hvor». Dette er fullt mulig å gjøre, og disse forbinderne er også telt:

(18) J-No: «Likestilling er en av de viktigste grunnene til den høye produktiviteten i vestlige land, **der** kvinner deltar fullt ut i samfunnet og næringslivet».

(19) 3-Ar: «Og er det rettferdig å få en jobb **som** er man ikke kan klare?»

c) Adverbiale leddsetninger: Disse opptrer som adverbial i en setning. De adverbiale leddsetningene har mange ulike betydninger, og det er vanlig å dele dem inn i grupper etter betydning.

- Tidssetninger: forteller om tidspunkt når handlingen finner sted, hvor lenge den varer og hvor ofte den inntreffer. Eks:

(20) 2-Ar: «Kvinner møtt være hjemme passe på barna og lage mat, **mens** menn er ute å få levebrød».

(21) 4-Ar: «**Da** jeg kom til Norge, så jeg noe forskjellige..».

- Årsakssetninger: forteller om grunnen til det som beskrives i resten av helsetningen. Eks:

(22) 4-Ar: «Det bør ikke være likestilling mellom kvinner og menn på alle områder, **fordi** kvinne er ikke flinke på alle oppgaver tror jeg».

- Følgesetninger: forteller om resultatet av det som beskrives tidligere i setningen:

(23) «Hun lo **så** hun ristet».

- Motsetningssetninger: har vi når innholdet i helsetningen er noe annet enn det vi kunne vente oss av leddsetningen:

(24) 16-Ar: «**Selv om** det er likestilling, jobber kvinne hjemme mer enn man».

- Hensiktssetninger: forteller om formålet med handlingen som er beskrevet i resten av setningen:

(25) 9-Ar: «Mann må også delta i stell av barnn **slik at** damen får litt avlasting av det».

- Betingelsessetninger: inneholder en betingelse som må oppfylles for at resten av setningensinnholdet skal være aktuelt. Eks:

(26) 13-Ar: «**Hvis** jeg ser et barn som stjeler eller forsøke å stjeler godteri eller noe i en butikk, da ser jeg ikke vekk».

(27) 1- Ar: « **om** det var første gang å stjele så kanskje han vet ikke hvor mye alvorlig det er å stjele».

I eksemplene ovenfor er setningsbegrepet brukt. Jeg vil presisere at jeg i min oppgave forholder meg til makrosyntagmebegrepet som er dekkende for analysen jeg skal gjøre.

#### 4.4.3 Bruk av sideordning vs. underordning

For å finne en analysemetode som gjør at syntetisk sideordning og underordning kan sammenlignes, har jeg valgt å telle antall forbindere. Det betyr at jeg teller antall *konjunksjoner* som innleder syntetisk sideordnede setninger, samt antall *subjunksjoner* som innleder leddsetninger. Videre regner jeg ut bruk av disse i forhold til antall ord og makrosyntagmer. Denne måten å telle antall forbindere på er tidligere brukt blant annet av Nystrøm (2001) i analyse av to debattartikler og to noveller. Det kan tilføyes at også Jansson (2000), jfr. teorikapittelet, har brukt denne modellen for å regne ut forbindere i sin doktoravhandling. Analysen går ut på at alle forbindere i teksten identifiseres og klassifiseres, slik at en kvantitativ opptelling er mulig. Ved å bruke en formel som regner ut antall forbindere i forhold til 100 ord og/eller 10 makrosyntagmer, vil man få fram sammenlignbare tall for gruppene. Formelen som brukes for utregning er slik:

- 1) (Totalt antall forbindere): (Totalt antall ord i tekst) x 100 = Antall forbindere per 100 ord.
- 2) (Totalt antall forbindere):(Totalt antall makrosyntagmer i tekst) x 10= Antall forbindere per 10 MS.

#### 4.4.3.1 Tellemåte

I kapittel 4.3 om «tekstmaterialets omfang» ble det påvist ulik lengde på makrosyntagmer, både mellom gruppene, men også mellom tekst 1 og tekst 2. Gruppen med kortest makrosyntagme hadde 11,48 ord i disse, mens de som hadde lengst makrosyntagmer, hadde 16,78 ord. Lengden på makrosyntagmene har så stor variasjon at jeg i all analyse av forbindere vil fokusere på å telle forbindere per 100 ord. Jeg vil likevel også vise hvordan tettheten av forbindere framkommer per 10 makrosyntagme, fordi det er interessant å få et bilde av hvordan forbindere opptrer i denne sammenheng. Fokuset vil imidlertid være på forbindere per 100 ord.

I segmentering og koding av tekstmaterialet har jeg gjort to innrykk i teksten hvor leddsetningen starter. Som tidligere nevnt så er ikke alle leddsetninger nødvendigvis eksplisitt uttrykt ved forbinder. Dette gjelder subjunksjonene «at» og «som». Disse er allerede markert i teksten som (= «underforstått subjunksjon»), jfr kapittel 4.3. Siden min intensjon har vært å undersøke graden av underordning gjennom å telle antall forbindere, så er disse kodede subjunksjonene også telt med.

I tekstmaterialet har jeg gjort ett innrykk hvor det forekommer syndetisk sideordning. Her har jeg telt forbinderne, det vil si antall konjunksjoner, som innleder sideordnede setninger. Jeg har imidlertid valgt ikke å telle en gruppe sideordninger, og det er sideordning mellom leddsetninger, som i disse eksemplene:

(28) 1-Ar: «Jeg kan ikke si at vi hadde det feil på våre kultur, og at dere har det best på deres kultur».

(29) 3-Ar: «Og det var ikke mulig for kvinner å velge og å bestemme seg selv hvem skal hun gifte seg med eller hvilket livet skal hun ha».

Sideordning av leddsetninger må ses på som høy grad av kompleksitet i målspråket. Det vil antagelig være mange flere forekomster av denne setningsstrukturen i de norske besvarelsene, og derfor lite sammenlignbart med innlærergruppene. Det er altså syndetisk sideordning av *helsetninger* jeg vil undersøke.

#### 4.4.3.2 Bruk av sideordnede konjunksjoner mellom helsetninger vs. subjunksjoner i tekst 1

Jeg vil først regne ut antall konjunksjoner mellom helsetninger per 100 ord og per 10 makrosyntagmer. Deretter vil jeg foreta den samme utregningen av antall subjunksjoner. Dette vil gi grunnlag for sammenligning.

Tabell 7 viser grunnlaget for utregning av sideordnede konjunksjoner. Tabellen viser det totale antall ord, makrosyntagmer og konjunksjoner for hver gruppe.

<b>Informantgruppe</b>	<b>Antall ord</b>	<b>Antall MS</b>	<b>Totalt antall sideordnede konjunksjoner</b>
<b>Ara-gr1</b>	2271	182	58
<b>Ara-gr2</b>	2560	223	63
<b>Engelsk</b>	1106	85	31
<b>Norsk</b>	3172	214	39

Tabell 7: Totalt antall sideordnede konjunksjoner mellom helsetninger i tekst 1.

Tabell 8 nedenfor viser en oversikt over antall sideordnede konjunksjoner mellom helsetninger /100 ord per 10/MS.

<b>Informantgruppe</b>	<b>Antall sideordnede konjunksjoner/100 ord</b>	<b>Antall sideordnede konjunksjoner/10 MS</b>
<b>Ara-gr1</b>	2,55	3,18
<b>Ara-gr2</b>	2,46	2,82
<b>Engelsk</b>	2,80	3,64
<b>Norsk</b>	1,22	1,82

Tabell 8: Gjennomsnittlig bruk av sideordnede konjunksjoner mellom helsetninger per 100/ord og 10/ms i tekst 1.

Den engelske kontrollgruppen har høyest tetthet av sideordnede konjunksjoner mellom helsetninger med i gjennomsnitt 2,80 konjunksjoner/100 ord. Lavest tetthet har den norske gruppen med 1,22 konjunksjoner/100 ord. De arabiske informantene plasserer seg litt under bruken til den engelske gruppen.

En oversikt som viser hver informants bruk av sideordnede konjunksjoner mellom helsetninger finnes i vedlegg 4. I forhold til individuelle variasjoner, har informant 9-Ar høyest tetthet av konjunksjoner mellom helsetninger med 4,76 konjunksjoner/100 ord. Dette er høyest bruk av alle informantgruppene. Lavest bruk av de arabiske informantene viser 13-Ar med 1,16 konjunksjoner/100 ord. Til sammenligning har den norske informanten B-No ingen bruk av sideordnede konjunksjoner.

For å kunne sammenligne bruken av syntetisk sideordning av helsetning med bruken av underordning, må også antall leddsetninger telles. Det vil si at jeg teller antall forbindere, subjunksjoner, som innleder leddsetninger. Tabell 9 viser summen av antall subjunksjoner som innleder nominale, adjektivistiske og adverbiale leddsetninger i hver gruppe. Deretter vil jeg i tabell 10 vise den gjennomsnittlige bruken av disse forbinderne per 100 ord og per 10 MS i tekst 1.

<b>Informant-gruppe</b>	<b>Antall ord</b>	<b>Antall MS</b>	<b>Antall subjunksjoner som innleder nominale leddsetninger</b>	<b>Antall subjunksjoner som innleder adjektivistiske leddsetninger</b>	<b>Antall subjunksjoner som innleder adverbiale leddsetninger</b>
<b>Ara-gr1</b>	2271	182	55	22	36
<b>Ara-gr2</b>	2560	223	60	30	41
<b>Engelsk</b>	1106	85	14	11	23
<b>Norsk</b>	3172	214	87	50	51

Tabell 9: Totalt antall subjunksjoner som innleder nominale, adjektivistiske og adverbiale leddsetninger i tekst 1.

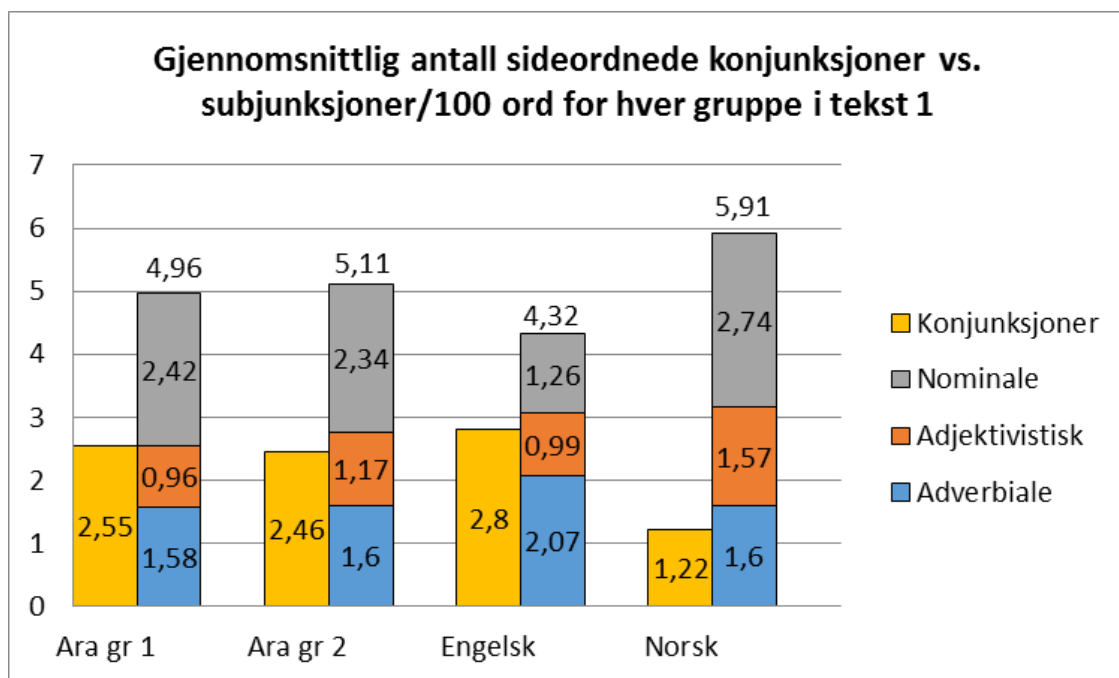
<b>Informant-gruppe</b>	<b>Antall subjunksjoner som innleder nominale leddsetninger / 100 ord</b>	<b>/10 MS</b>	<b>Antall subjunksjoner som innleder adjektivistiske leddsetninger/ 100 ord</b>	<b>/ 10 MS</b>	<b>Antall subjunksjoner som innleder adverbiale leddsetninger/ 100 ord</b>	<b>/ 10 MS</b>
<b>Ara-gr1</b>	2,42	3,02	0,96	1,20	1,58	1,97
<b>Ara-gr2</b>	2,34	2,69	1,17	1,34	1,60	1,83
<b>Engelsk</b>	1,26	1,64	0,99	1,29	2,07	2,70
<b>Norsk</b>	2,74	4,06	1,57	2,33	1,60	2,38

Tabell 10: Gjennomsnittlig bruk av subjunksjoner som innleder nominale, adjektivistiske og adverbiale leddsetninger i tekst 1.

Tabell 10 viser at den norske gruppen bruker høyest grad av nominale leddsetninger sammenlignet med de andre gruppene, tettheten av forbindere her er 2,74/100 ord. Lavest bruk av nominale leddsetninger har den engelske gruppen med en tetthet på 1,26 subjunksjoner/100 ord. Tabellen viser at bruk av adjektivistiske leddsetninger er langt lavere enn bruk av nominale leddsetninger. Den norske gruppen bruker også disse leddsetningene mest. Den siste kategorien leddsetninger, adverbiale leddsetninger, brukes hyppigst av den engelske gruppen - mens den norske gruppen og begge arabiske gruppene viser lavere, og svært lik bruk.

En oversikt som viser individuell bruk av subjunksjoner finnes i vedlegg 6. Jeg vil her kommentere to arabiske innlæreres individuelle bruk av adverbiale leddsetninger. Informant 17-Ar har ingen bruk av disse, mens 15-Ar har høyest bruk av begge de arabiske gruppene med 2,79 subjunksjoner per 100 ord. Begge disse informantene hører til Ara-gr2, og viser godt variasjonene som finnes i gruppene.

Ved å sammenligne gjennomsnittlig antall sideordnede konjunksjoner mellom helsetninger, vist i tabell 8, med gjennomsnittlig antall subjunksjoner per 100 ord i hver gruppe, vist i tabell 10 blir det klart hvordan disse forbinderne brukes i tekst 1. Dette vises grafisk i figur 3.



Figur 3: Gjennomsnittlig antall sideordnede konjunksjoner mellom helsetninger vs. subjunksjoner/100 ord for hver gruppe i tekst 1.

Søylene i figur 3 viser at alle gruppene bruker syndetisk sideordning av helsetninger i lavere grad enn den totale bruken av leddsetninger. Den norske gruppen bruker syndetisk sideordning i langt lavere grad enn innlærergruppene. Det kan også påpekes at de arabiske innlærergruppene bruker både adverbiale leddsetninger og syndetisk sideordning av helsetninger i lavere grad enn den engelske gruppen. Det er faktisk ganske lik bruk av adverbiale leddsetninger i den norske gruppen og de to arabiske gruppene.

Hvis subjunksjoner som innleder nominale og adjektivistiske leddsetninger utelukkes, og sammenligninger kun skjer mellom sideordnede konjunksjoner som innleder helsetninger og subjunksjoner som innleder adverbiale leddsetninger, er situasjonen annerledes. Resultatet blir da at alle innlærergrupper bruker syndetisk sideordning av setninger i større grad enn underordning. Hos den norske gruppen er det motsatt. I denne gruppen brukes adverbiale leddsetninger i noe høyere grad enn syndetisk sideordning av helsetninger. Årsaken til at det kan være interessant å utelukke nominale og adjektivistiske leddsetninger er at de har en refererende og beskrivende funksjon, mens adverbiale leddsetninger uttrykker logiske relasjoner mellom setninger, i tillegg til at de uttrykker tid.

Denne analysen støtter ikke prediksjonen, jfr. kap. 2.6 om at arabiske innlærere bruker sideordning vs. underordning i høyere grad enn de andre informantgruppene. Derimot viser analysen at alle innlærergruppene bruker syndetisk sideordning av helsetninger i langt høyere grad enn den norske gruppen. Dette antyder at det er en sammenheng mellom bruk av sideordnede konjunksjoner og ferdighetsnivå i norsk.



#### 4.4.3.3 Bruk av sideordnede konjunksjoner mellom helsetninger vs. subjunksjoner i tekst 2

Tabell 11 viser grunnlaget for utregning av sideordnede konjunksjoner mellom helsetninger. Tabellen viser totalt antall ord, MS og totalt antall sideordnede konjunksjoner mellom helsetninger hos hver gruppe i tekst 2.

<b>Informantgruppe</b>	<b>Antall ord</b>	<b>Antall MS</b>	<b>Antall sideordnede konjunksjoner</b>
<b>Ara-gr1</b>	2227	162	70
<b>Ara-gr2</b>	2131	156	51
<b>Engelsk</b>	1039	73	27
<b>Norsk</b>	3239	193	48

Tabell 11: Totalt antall sideordnede konjunksjoner mellom helsetninger i tekst 2.

Tabell 12 viser en oversikt over antall sideordnede konjunksjoner per 100 ord og 10 MS i tekst 2.

<b>Informant- gruppe</b>	<b>Antall sideordnede konjunksjoner /100 ord</b>	<b>Antall sideordnede konjunksjoner /10 MS</b>
<b>Ara-gr1</b>	3,14	4,32
<b>Ara-gr2</b>	2,39	3,33
<b>Engelsk</b>	2,59	3,63
<b>Norsk</b>	1,48	2,48

Tabell 12: Gjennomsnittlig bruk av sideordnede konjunksjoner mellom helsetninger per 100/ord og per10/MS i tekst 2.

Høyest tetthet av sideordnede konjunksjoner har Ara-gr1 med 3,14 konjunksjoner/100 ord. Den engelske gruppen har lavere bruk med 2,59 konjunksjoner/100 ord, og videre har Ara-gr2 2,39 konjunksjoner/100 ord. Til sammenligning har de norske informantene lavest tetthet med 1,48 sideordnet konjunksjon/100 ord.

En oversikt som viser hver informants bruk av sideordnede konjunksjoner finnes i vedlegg 5. Jeg vil trekke fram den arabiske informanten 7-Ar som viser høyest bruk av alle med 5,49 konjunksjoner/100 ord. Til sammenligning har informant 15-Ar lavest bruk av sideordnede konjunksjoner med 0,8 forbinder/100 ord.

Videre i analysen vil jeg i tabell 13 vise antall subjunksjoner som innleder de ulike kategorier leddsetninger. Disse tallene brukes for å regne ut den gjennomsnittlige bruken av subjunksjoner som innleder nominale, adjektivistiske og adverbiale leddsetninger/100 ord og per 10 MS i hver gruppe i tekst 2. I tabell 14 vises bruk av disse per 100 ord og per 10 MS.

Informant-gruppe	Antall ord	Antall MS	Antall subjunksjoner som innleder nominale leddsetninger	Antall subjunksjoner som innleder adjektivistiske leddsetninger	Antall subjunksjoner som innleder adverbiale leddsetninger
<b>Ara-gr1</b>	2227	162	54	14	62
<b>Ara-gr2</b>	2131	156	62	25	47
<b>Engelsk</b>	1039	73	26	10	26
<b>Norsk</b>	3239	193	124	32	53

Tabell 13: Totalt antall subjunksjoner som innleder nominale, adjektivistiske og adverbiale leddsetninger i tekst 2.

Informantgruppe	Antall subjunksjoner som innleder nominale leddsetninger /100 ord	/10 MS	Antall subjunksjoner som innleder adjektivistiske leddsetninger /100 ord	/ 10 MS	Antall subjunksjoner som innleder adverbiale leddsetninger /100 ord	/ 10 MS
<b>Ara-gr1</b>	2,42	3,33	0,62	0,86	2,78	3,82
<b>Ara-gr2</b>	2,90	3,97	1,17	1,60	2,20	3,01
<b>Engelsk</b>	2,50	3,56	0,96	1,36	2,50	3,56
<b>Norsk</b>	3,82	6,42	0,98	1,65	1,60	2,74

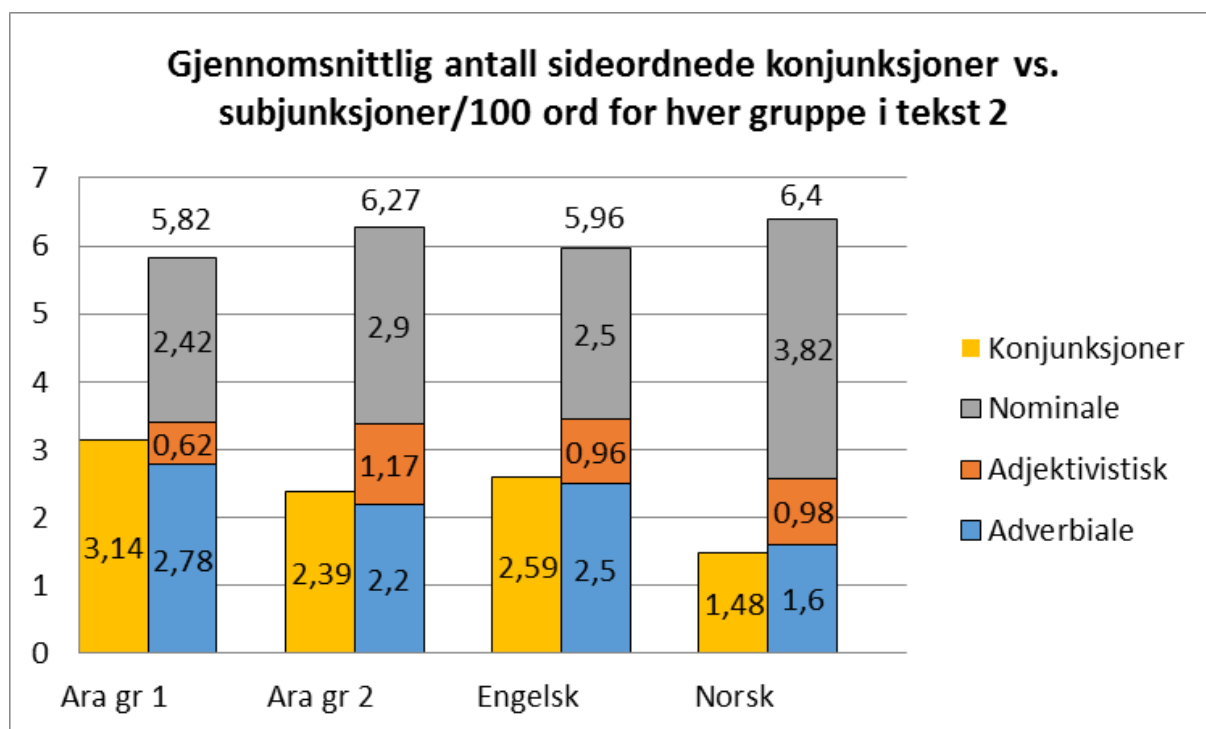
Tabell 14: Gjennomsnittlig bruk av subjunksjoner som innleder nominale, adjektivistiske og adverbiale leddsetninger i tekst 2.

Tabellen viser at den norske gruppen har høyest bruk av nominale leddsetninger med 3,82 subjunksjoner/100 ord. Lavest bruk har Ara-gr1 med 2,42 subjunksjoner/100 ord. I bruk av adverbiale leddsetninger har den norske gruppen lavest bruk med 1,60 subjunksjoner/100 ord. Her har Ara-gr1 høyest bruk med 2,78 subjunksjoner/100 ord.

En oversikt som viser individuell bruk av subjunksjoner finnes i vedlegg 7.

Av disse vil jeg vise til informant 9-Ar som har høyest bruk av adverbiale leddsetninger med en tetthet på 3,86 subjunksjoner/100 ord. Også informant 5-Ar har høy bruk av adverbiale leddsetninger med en tetthet på 3,55 subjunksjoner/100 ord. Alle informantene viser bruk av adverbiale leddsetninger i tekst 2. Lavest bruk av disse har den arabiske informanten 11-Ar med 0,59 subjunksjoner/100 ord. Dette er lavest bruk av alle informantene – inkludert de norske.

Gjennom å sammenligne gjennomsnittet av antall konjunksjoner mellom helsetninger, vist i tabell 12, med gjennomsnittet av antall subjunksjoner, vist i tabell 14, blir det klart hvordan bruk av disse forbinderne er i hver gruppe. Dette vises i figur 4.



Figur 4: Gjennomsnitt av antall sideordnede konjunksjoner vs. subjunksjoner/100 ord for hver gruppe i tekst 2.

Søylene i figur 4 viser at alle gruppene totalt sett bruker syndetisk sideordning av helsetninger i lavere grad enn bruk av leddsetninger. Den norske gruppen bruker syndetisk sideordning i langt lavere grad enn innlærergruppene. Hvis nominale og adjektivistiske leddsetninger ikke telles med, er situasjonen, som i tekst 1, en annen. Da viser alle innlærergruppene høyere bruk av syndetisk sideordning enn bruk av adverbiale leddsetninger. Hos den norske gruppen er det motsatt. Her er bruk av adverbiale leddsetninger litt høyere enn bruk av syndetisk sideordning. I denne teksten bruker Ara-gr2 både adverbiale leddsetninger og syndetisk sideordning av helsetninger i lavere grad enn de andre innlærergruppene. Sammenlignet med den norske gruppen er bruk adverbiale leddsetninger og syndetisk sideordning av helsetninger hos Ara-gr2 høyere. Som tidligere nevnt har morsmålsbrukere andre måter å uttrykke sammenheng mellom setninger på enn bare ved hjelp av eksplisitte forbindere. Dette er sannsynligvis årsaken til at den norske gruppen bruker disse forbinderne i lavere grad enn de andre gruppene.

Et uventet funn i analysen er at Ara-gr1 har høy bruk av både adverbiale leddsetninger og sideordning. Bruk av adverbiale leddsetninger er høyere hos Ara-gr1 enn både hos Ara-gr2 og den engelske gruppen. Dette betyr at Ara-gr1 i større grad eksplisitt har uttrykt logiske forbindelser eller tidsuttrykk enn de andre innlærergruppene. Ara-gr1 viser også høyere bruk av syndetisk sideordnede helsetninger enn de andre innlærergruppene. Høy bruk av eksplisitte forbindere kan antyde at språknivået spiller en rolle. Samtidig viser analysen at Ara-gr2 bruker adverbiale leddsetninger og syndetisk sideordning i lavere grad enn de andre gruppene. På den ene siden har altså Ara-gr1 høy bruk av disse setningsstrukturene, mens på den andre siden har Ara-gr2 lav bruk av de samme setningsstrukturene. Dette kan tyde på at ferdighetsnivået i norsk spiller en rolle her. Dette vil jeg drøfte i kap. 4.6.

Denne analysen støtter ikke prediksjonen, jfr. kap 2.6 om at arabiske innlærere bruker sideordning vs. underordning i høyere grad enn de andre informantgruppene. Derimot bruker alle innlærergruppene sideordning og underordning i langt høyere grad enn den norske gruppen. Dette kan peke mot at ferdighetsnivået i norsk spiller en rolle.

#### 4.4.3.4 Oppsummering av bruk av sideordning vs underordning i begge tekster

I forhold til prediksjon 3 i kap, 2.6, om at arabiske innlærere bruker sideordning av setninger i langt større grad enn underordning sammenlignet med andre informantgrupper, bekreftes ikke dette i noen av tekstene.

Analysen av tekst 1 viser at alle innlærergruppene bruker syntetiske sideordning i langt større grad enn den norske gruppen, noe som peker mot at ferdighetsnivået i norsk spiller en rolle.

I tekst 2 viste analysen at Ara-gr2 bruker både sideordning av helsetninger og syntetisk sideordning i lavere grad enn de andre innlærergruppene. Dette peker på to ting, for det første at ferdighetsnivået i norsk spiller en rolle, samt at ulike tekstoppgaver selv innenfor samme teksttype spiller inn på valg av setningsforbindere.

#### 4.5 Bruk av konjunksjonen «og» som forbinder mellom syntetisk sideordnede helsetninger

I dette kapittelet analyserer jeg bruk av konjunksjonen «og» som forbinder mellom syntetisk sideordnede helsetninger hos informantgruppene. Hensikten med undersøkelsen er å belyse forsknings spørsmål 2, jfr. kap 1.3, om at arabiske innlærere tenderer til å bruke konjunksjonen «og» i høyere grad enn de andre informantgruppene stemmer i mitt tekstmateriale. I denne analysen bruker jeg samme tellemåte som i forrige kapittel, jfr. kap. 4.4.3.

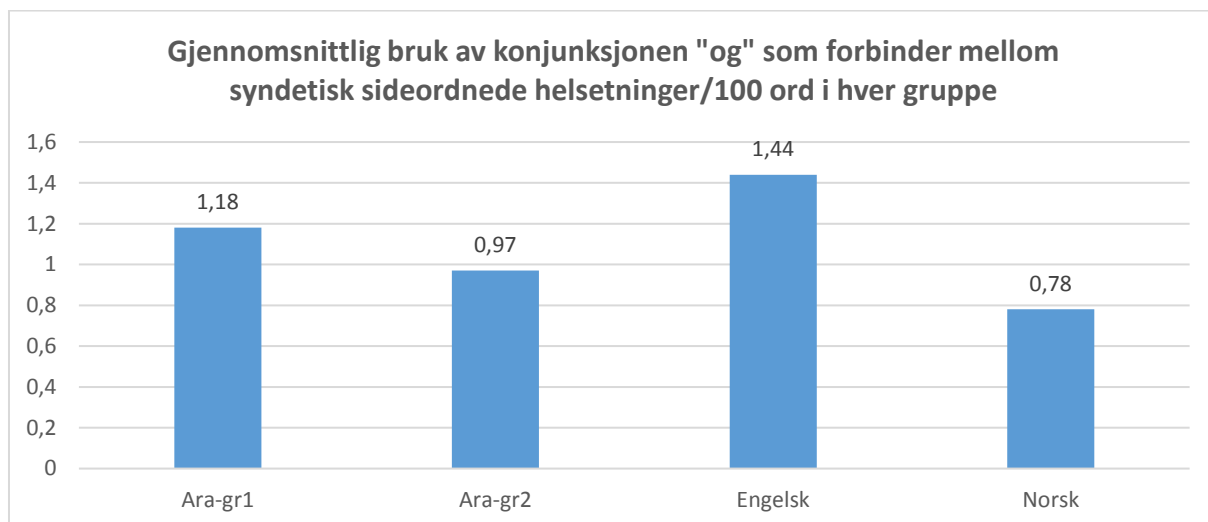
##### 4.5.1 Bruk av konjunksjonen «og» som forbinder mellom syntetisk sideordnede helsetninger i tekst 1

Tabell 15 viser det totale antall av konjunksjonen «og» som forbinder mellom syntetisk sideordnede helsetninger i hver gruppe, samt gjennomsnittlig antall per 100 ord i hver gruppe.

Informantgruppe	Antall ord	Konjunksjonen «OG»	
		Totalt antall	/100 ord
Ara-gr1	2271	27	1,18
Ara-gr2	2560	25	0,97
Engelsk	1106	16	1,44
Norsk	3172	25	0,78

Tabell 15: Totalt antall av konjunksjonen «og» som forbinder mellom helsetninger i hver gruppe, samt gjennomsnitt /100 ord i tekst 1.

Tabellen viser at både de to arabiske innlærergruppene og den engelske innlærergruppen bruker konjunksjonen «og» i langt høyere grad enn den norske gruppen. Den engelske gruppen har høyest bruk med 1,44 konjunksjoner/100 ord. Dette er nesten dobbelt så høyt som i den norske gruppen, hvor tettheten er på 0,78 konjunksjoner/100 ord. Begge de arabiske gruppene har bruk av konjunksjonen «og» som er mellom den engelske gruppen og den norske gruppen. Dette vises grafisk i figur 5.



Figur 5: Gjennomsnittlig bruk av konjunksjonen «og» som forbinder mellom syntetisk sideordnede helsetninger/100 ord per gruppe i tekst 1.

En oversikt som viser hver informants bruk av konjunksjonen «og» som forbinder mellom syntetiske helsetninger finnes i vedlegg 8. I denne sammenheng vil jeg trekke fram den engelske informant III-En som har en tetthet på 2,56 forbinder/100 ord og trekker opp gjennomsnittet for gruppen. I Ara-gr1 og Ara-gr2 har 8-Ar, 13-Ar og 16-Ar ingen bruk av denne forbinderen mellom helsetninger. Høyest bruk hos de arabiske gruppene er 17-Ar som har 2,25 forbinder/100 ord.

Funn i denne analysen, jfr. prediksjon 2 i kap. 2.6 peker ikke mot at arabiske innlærere bruker konjunksjonen «og» som forbinder mellom helsetninger i større grad enn den engelske kontrollgruppen. Derimot viser resultatene at alle innlærergruppene bruker konjunksjonen «og» som forbinder mellom helsetninger i høyere grad enn den norske gruppen. Dette tyder heller på at ferdighetsnivået i norsk spiller en rolle i bruk av konjunksjonen «og».

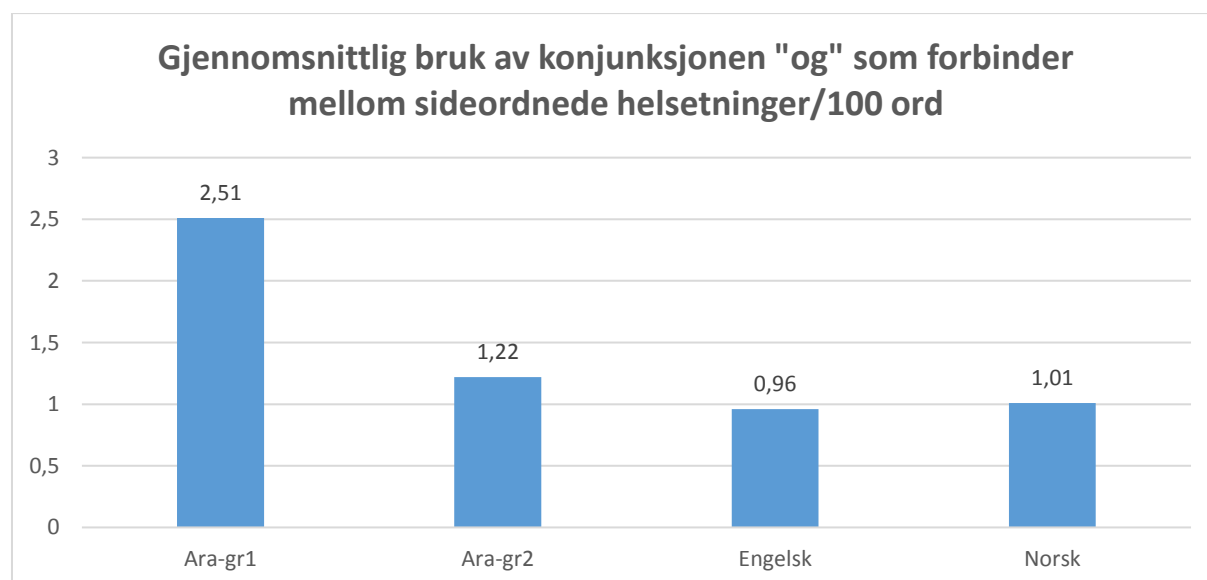
#### 4.5.2 Bruk av konjunksjonen «og» som forbinder mellom syntetisk sideordnede helsetninger i tekst 2

Tabell 16 viser det totale antall av konjunksjonen «og» som forbinder mellom helsetninger, i hver gruppe, samt gjennomsnittlig bruk per 100 ord. Dette vises også grafisk i figur 6.

Informantgruppe	Antall ord	Konjunksjonen «OG»	
		Totalt antall	/100 ord
Ara-gr1	2227	56	2,51
Ara-gr2	2131	26	1,22
Engelsk	1039	10	0,96
Norsk	3239	33	1,01

Tabell 16: Totalt antall av konjunksjonen «og» per gruppe, samt gjennomsnittlig antall konjunksjoner mellom helsetninger/100 ord i tekst 2.

Tabellen viser at Ara-gr1 bruker konjunksjonen «og» som forbinder mellom syntetisk sideordning av helsetninger i svært stor grad. Tettheten av forbinderer er 2,51/100 ord. Dette er dobbelt så høyt som hos Ara-gr2 som har en tetthet på 1,22 forbinder/100 ord. Ara-gr2 har til tross for dette forholdsvis mye høyere bruk av konjunksjonen «og» både i forhold til den norske og den engelske gruppen.



Figur 6: Gjennomsnittlig bruk av konjunksjonen «og» som forbinder mellom syntetisk sideordnede helsetninger/100 ord per gruppe i tekst 2.

En oversikt som viser hver informants bruk av konjunksjonen «og» som forbinder mellom helsetninger finnes i vedlegg 9. Av individuelle variasjonene kan 12-Ar og 15Ar trekkes fram med ingen bruk av forbinderen «og» mellom helsetninger. Høyest bruk av alle informantene har den arabiske informanten 4-Ar med 4,66 forbinder/100 ord.

I forhold til prediksjon 2, jfr. kapittel 2.6 om at arabiske innlærere bruker konjunksjonen «og» i langt høyere grad enn de andre gruppene, stemmer dette for begge de arabiske innlærergruppene, og gruppen med lavest ferdighetsnivå i norsk, Ara-gr1 viste særlig høy bruk.

#### 4.5.3 Oppsummering av bruk av konjunksjonen «og» som forbinder mellom helsetninger i begge tekster

Tekst 1 og tekst 2 viste ulike resultater i bruk av konjunksjonen «og» som forbinder mellom helsetninger. Funnet i tekst 1 pekte ikke i retning av at arabiske innlærere bruker denne konjunksjonen i større grad enn den engelske kontrollgruppen. Derimot viste resultatene at alle innlærergruppene bruker konjunksjonen «og» som forbinder mellom helsetninger i høyere grad enn den norske gruppen. Dette tyder heller på at ferdighetsnivået i norsk spiller en rolle i bruk av konjunksjonen «og». I tekst 2 viste analysen at Ara-gr1 og Ara-gr2 brukte konjunksjonen «og» i langt høyere grad enn de andre gruppene.

#### 4.6 Drøfting

I dette underkapittelet drøfter jeg resultatet av analysene tidligere i dette kapittelet. Jeg har valgt å drøfte analysene samlet fordi funnet i analysene peker i samme retning. Analysene av bruk av setningskoplinger i tekst 1 og tekst 2 peker i retning av at det er flere forhold som må tas med i betraktning når det gjelder å påvise transfer fra morsmålet. Slik jeg ser det er det høy grad av kompleksitet i materialet som jeg undersøker, og det er flere faktorer som spiller inn på bruk av setningskopling i tekstene.



Det viste seg at i den grad prediksjonen ble innfridd så var det i forhold til tekst 2. Dette var en tekstoppgave om barneoppdragelse som ba om synspunkter for og mot et tema. I denne teksten viste Ara-gr1 og Ara-gr2 høyere bruk av konjunksjonen «og» enn de andre gruppene. Dette antyder transfer fra arabisk. Bekreftelsen av prediksjonen er i tråd med tidligere funn i faglitteraturen (Åslund 1976; Al-Khreshes, 2011).

Analysene viser at tekst 1 og tekst 2 ga ulike resultater i forhold til bruk av setningskopling. Det er derfor nærliggende å tro at forskjellige *teksttyper* viser enda større forskjeller i bruk av setningskopling. En stor del av forskningen jeg viser til i teorikapittelet, er gjort på teksttyper som akademisk skriving og narrative teksttyper, og jeg tenker at tekstypen i min undersøkelse sannsynligvis spiller inn på resultatet og gir andre resultater enn tidligere forskning.

En sammenligning av figur 4 og figur 6 viser at alle innlærergruppene bruker konjunksjoner i tekst 2 i høyere grad enn den norske gruppen, men den engelske gruppen ser i større grad ut til også å bruke andre konjunksjoner i teksten enn de arabiske informantgruppene.

Tekstoppgave 1 om likestilling viste at den engelske gruppen hadde høyest bruk av konjunksjonen «og». Denne gruppen hadde også høyest bruk av syntetisk sideordnede helsetninger og høyest bruk av adverbiale leddsetninger. Senere i analysen, jfr. kap 5, vil jeg vise at arabiske innlærere tenderer til å ha lang beskrivende innledning i tekst 1. Dette kan være med å forklare særlig den lave bruken av leddsetninger i teksten. Det viste seg også at tekst 1 og tekst 2 ga noe ulikt resultat særlig i forhold til bruk av adverbiale leddsetninger. Denne bruken viste seg å være høyere i alle innlærergrupper i tekst 2 enn i tekst 1. Dette kan nok forklares med at oppgaveteksten i tekst 2 ber om synspunkter både på hva man bør gjøre og hva man ikke bør gjøre i forhold til straff av barn, og på denne måten krever større bruk av logiske forbindere. At tendensen ikke viser seg i den norske gruppen – hvor bruken av adverbiale leddsetninger er lik i begge tekstene, samt generelt lavere enn innlærergruppene, antar jeg er et uttrykk for at morsmålsbrukere har andre måter å uttrykke seg på, uten nødvendigvis ved hjelp av eksplisitte markører.

Når det gjelder forholdet mellom bruk av leddsetninger og syntetisk sideordnede helsetninger, viste analysen at alle grupper bruker leddsetninger i større grad enn sideordning. Hvis man sammenligner kun bruken av syntetisk sideordning av helsetninger med adverbiale leddsetninger, er situasjonen en annen i begge tekster. Da brukte alle innlærergruppene syntetisk sideordning i større grad enn underordning. Ara-gr1 hadde svært høy bruk av syntetisk sideordning i tekst 2. For de andre gruppene var ikke dette tilfelle. Når tendensen er motsatt i den norske gruppen, kan det nok en gang være et uttrykk for at morsmålsbrukere har flere strategier for å skape sammenheng i tekster.

Et annet funn som kan trekkes ut av analysen er at Ara-gr2 i tekst 2 bruker noe lavere grad av sideordning av helsetninger og også adverbiale leddsetninger enn de andre innlærergruppene. Samtidig bruker Ara-gr1 disse setningsstrukturene i høyere grad enn de andre innlærergruppene. Her kan ferdighetsnivået i norsk antas å være en medvirkende faktor. Læreplanen sier om forventninger til muntlig bruk av grammatiske strukturer på nivå A2, som er det nivået Ara-gr1 er på: «Innlæreren har begrenset kontroll med enkle grammatiske strukturer og binder sammen ordgrupper ved hjelp av enkle bindeord som «og», «men» og «eller»<sup>5</sup>. Det er grunn til å tro at dette også gjenspeiles i skriftlig produksjon. Høy bruk av forbindere er altså et trekk på nivå A2. Dette bekrefter Carlsen (2010), jfr. teorikapittelet, som viser til at bruk av konjunksjoner samt andre høyfrekvente subjunksjoner som «fordi» er høy på nivå A2/B1 for så å synke kraftig. Dette stemmer godt med mine funn. Læreplanen sier om bruk av forbindere på nivå B2 som er det nivået deler av Ara-gr2 er på: «Innlæreren har relativt god grammatisk kontroll og gjør ikke feil som fører til misforståelser. Innlæreren kan skrive klar, sammenhengende tekst ved å bruke varierte sammenbindingsteknikker». Læreplanen, som voksenopplæringssettene underviser etter, gir altså prediksjoner om høyfrekvent bruk av konjunksjoner som bindeord opp til A2-nivå. Fram mot B2 lærer innlæreren seg varierte sammenbindingsteknikker, og bruken av sideordnede konjunksjoner vil falle. Dette later til å passe godt med mine funn.

---

5

[http://www.vox.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan\\_norsk\\_samfunnskunnskap\\_bm\\_web.pdf](http://www.vox.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan_norsk_samfunnskunnskap_bm_web.pdf)

Det er også interessant å se resultatet av Janssons (2000) undersøkelse om bruk av konjunksjoner og subjunksjoner hos iranske innlærere i svensk. Denne gruppen hadde riktignok et målspråknivå som var høyere enn mine informanter. I undersøkelsen peker Jansson på at de iranske innlærerne har et overbruk av konjunksjoner både i forhold til den blandede kontrollgruppen og den svenske kontrollgruppen. Når det gjelder mine informanter, viste alle innlærergruppene høyere bruk av konjunksjoner mellom helsetninger i forhold til den norske gruppen. Informantene til Jansson viste lik bruk av subjunksjoner i alle gruppene. Den samlede bruken av subjunksjoner i tekst 2 viste ganske jevnt bruk i alle informantgruppene. Også i min undersøkelse, later dette for en stor del å stemme. Resultatene i min undersøkelse er ikke helt ulike Janssons, men en stor forskjell var at hennes undersøkelse dreide seg om informanter med persisk som morsmål.

## 5.0 ANALYSE OG DRØFTING AV TEKSTOPPBYGGING

I dette kapitlet vil jeg undersøke tekstoppbygging i tekstmaterialet jfr. forskningsspørsmål 4 i kap. 1.3 . Gjennom å sammenligne tekstenes superstruktur, jfr. Tirkkonen-Condit (1985) i teorikapitlet, altså selve tekstoppbyggingen, vil jeg undersøke om arabiske innlærere bruker en annen superstruktur enn de øvrige informantgruppene. Hensikten med denne analysen er å undersøke om predikerte forskjeller i teoridelen om at arabiske innlærere tenderer til å ha «lang og beskrivende innledning» med påstander som kommer sent i teksten stemmer i mitt tekstmateriale. Det vil også være naturlig å skjelne til andre eventuelle forskjeller mellom informantgruppene som kommer fram ved bruk av analysemodellene som jeg viste til i kap. 2.5. Jeg vil understreke at jeg i denne oppgaven ikke sier noe om kvaliteten på besvarelsene, jeg er kun interessert i å se på spesifikke deler i superstrukturen. I kapittel 5.1 vil jeg vise til hvilke analysemodeller jeg bygger min analyse på. I kapittel 5.1.1 og 5.1.2 analyserer jeg tekstene i lys av disse modellene. I kapittel 5.1.3 drøfter jeg resultat av analysene.

### 5.1 Tekstoppbygging

For å kunne påvise kvantitative forskjeller mellom informantgruppene, må det finnes tellbare enheter som er sammenlignbare. Jeg har latt meg inspirere av Palms (1997) måte å synliggjøre forskjeller i tekstoppbygging på gjennom å sjekke ut om spesifikke elementer i teksten er tatt med, og dermed ha et grunnlag for sammenligning.

Jeg har analysert mitt tekstmateriale opp mot Tirkkonen-Condits (1985) Problemløsningsmodell, og sett på hvordan denne kan brukes på mitt tekstmateriale. Bruk av denne modellen fordrer at det er et problem som må løses. Dette kan man finne i tekst 2, hvor problemet er barn som gjøre noe galt. Tekstoppgaven innledes med et spørsmål om hva skriveren vil gjør om han ser barn som stjeler godteri i en butikk, før skriveren bes om å komme med synspunkter på hvordan man bør – og ikke bør straffe barn som gjør noe galt. Spesielt interessant for min oppgave er hvordan tekstene innledes.

I tekstoppgave 1 er det ikke et problem som må løses. Tekstoppgaven innbyr til å argumentere for sitt syn på likestilling, altså en ensidig argumentasjon. For å undersøke tekstopbygging i denne oppgaven har jeg valgt å se om tekstene har *innledning* som sier noe generelt om likestilling, videre om teksten har *hoveddel* som uttrykker synspunkter og begrunner disse, og til slutt om teksten har *avslutning* som sammenfatter synspunktene. Dette er en klassisk inndeling i *innledning, hoveddel og avslutning* som jeg viste til i teorikapittelet, og som er en vanlig måte å strukturere tekster på i den norske skolen. Både elever og studenter i grunnskolen og i høyere utdanning får opplæring i å strukturere tekster slik (Riksmålsforbundet, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2016). Røttene til denne inndelingen går, som nevnt i teorikapittelet, helt tilbake til Antikken.

### 5.1.1 Analyse av tekst 1 – «Likestilling»

Jeg er spesielt interessert i å se hvor lang en eventuell innledning er, og for å få dette fram har jeg i tabell 17 markert nummer på makrosyntagmene i innledningen i parentes. Slik er det lett å få oversikt over lengde på innledningen. I tabellen vil jeg få svar på følgende spørsmål:

- 1) Har teksten innledning? Hvor i teksten?
- 2) Finnes det synspunkter på likestilling?
- 3) Gis det begrunnelser/utdyping av synspunkter?
- 4) Konkluderes det fortløpende etter hvert synspunkt?
- 5) Har teksten avslutning som oppsummerer alle synspunktene?

Ved hjelp av disse spørsmålene vil det danne seg et bilde av tekstens superstruktur, og det vil etter min mening slik være mulig å se om det er påfallende ulikheter i tekstopbygging mellom de ulike gruppene.

Oppgavetekst: «Likestilling betyr like muligheter for menn og kvinner. Hva mener du om likestilling (for eksempel yrker, lønn, husarbeid, stell av barn). Begrunn synspunktene dine».

<b>Informant</b>	<b>Antall MS</b>	<b>Har teksten innledning? Hvor i teksten?</b>	<b>Finnes det synspunkter på likestilling?</b>	<b>Gis det begrunnelser/ utdyping på synspunkter</b>	<b>Konkluderes det fortløpende til hvert synspunkt?</b>	<b>Har teksten avslutning som oppsummerer alle synspunktene?</b>
<b>1-Ar</b>	28	Ja (1-20)	Ja	Ja	Nei	Ja
<b>2-Ar</b>	20	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei
<b>3-Ar</b>	23	Nei	Ja	Ja	Ja	Nei
<b>4-Ar</b>	22	Ja (1)	Ja	Delvis	Nei	Ja
<b>5-Ar</b>	16	Nei	Ja	Ja	Nei	Ja
<b>6-Ar</b>	35	Ja (1-8)	Ja	Ja	Nei	Ja
<b>7-Ar</b>	19	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei
<b>8-Ar</b>	20	Ja (1-11)	Ja	Ja	Nei	Ja
<b>9-Ar</b>	30	Ja (1)	Ja	Ja	Nei	Ja
<b>10-Ar</b>	28	Ja (1-11)	Ja	Ja	Nei	Ja
<b>11-Ar</b>	15	Nei	Ja	Ja	Nei	Ja
<b>12-Ar</b>	28	Ja (1-3)	Ja	Ja	Delvis	Nei
<b>13-Ar</b>	20	Ja (1-15)	Ja	Delvis	Nei	Nei
<b>14-Ar</b>	24	Ja (1-14)	Ja	Ja	Nei	Ja
<b>15-Ar</b>	24	Ja (1-3)	Ja	Ja	Nei	Ja
<b>16-Ar</b>	31	Ja (1-24)	Ja	Ja	Nei	Ja
<b>17-Ar</b>	22	Ja (1-13)	Ja	Ja	Nei	Nei
<b>I-En</b>	24	Ja (1-6)	Ja	Ja	Nei	Nei
<b>II-En</b>	21	Nei	Ja	Ja	Ja	Nei
<b>III-En</b>	10	Nei	Ja	Delvis	Nei	Nei
<b>IV-En</b>	15	Nei	Ja	Delvis	Ja	Nei
<b>V-En</b>	15	Nei	Ja	Ja	Nei	Ja
<b>A-No</b>	34	Nei	Ja	Ja	Nei	Ja
<b>B-No</b>	13	Nei	Ja	Ja	Nei	Ja
<b>C-No</b>	14	Nei	Ja	Ja	Nei	Ja
<b>D-No</b>	25	Nei	Ja	Delvis	Nei	Ja
<b>E-No</b>	25	Nei	Ja	Ja	Ja	Nei
<b>F-No</b>	19	Nei	Ja	Ja	Ja	Nei
<b>G-No</b>	26	Nei	Ja	Ja	Nei	Ja
<b>H-No</b>	16	Nei	Ja	Ja	Nei	Ja
<b>I-No</b>	22	Nei	Ja	Ja	Nei	Ja
<b>J-No</b>	21	Nei	Ja	Ja	Ja	Nei

Tabell 17: Spørsmål som grunnlag til tekstanalyse av tekst 1

Tabell 17 viser at det er flest forskjeller i hvordan informantene innleder teksten. Ingen av de norske informantene hadde innledning, men gikk rett på å hoveddelen ved å uttrykke sitt syn på likestilling. Det samme gjaldt for de engelske informantene, hvor bare én tekst hadde innledning. Hos de arabiske informantene var situasjonen annerledes. Her hadde tolv av sytten innledning. Seks av informantene hadde innledning som strakk seg over halve tekstlengden før synspunkt på likestilling ble uttrykt. Av disse var to av informantene i Ara-gr1 og fire i Ara-gr2. Nedenfor vises eksempel på lang innledning. Teksten er skrevet av den arabiske informanten 14-Ar. Tallene i parentes til venstre viser antall makrosyntagmer. Hele teksten består av 24 makrosyntagmer, og innledningen utgjør 14 av dem:

- (1) Likestilling betyr like muligheter og like rettigheter for både kvinner og menn, uansett religion, bakgrunn og kjønn.
- (2) Alle får samme rettigheter i Norge.
- (3) Kvinner kjempet lenge for å få sine rettigheter i samfunnet.
- (4) De har fått større muligheter til utdanning og til jobb.
- (5) Men selv om Norge er en av de mest likestilte land, har det fremdeles ikke 100% likestilling mellom kvinner og menn.
- (6) Kvinner bruker ennå mer tid i husarbeid, selv om tiden som de bruker sank til bare 2 timer, og tiden som menn bruker har økt ½ time.
- (7) Kvinner får mindre timelønn, og generelt mindre lønn enn menn.
- (8) Det er vanskelig å gi klare forklaring om hvorfor det er slik.
- (9) Men noen mener at kvinner jobber mer deltid og får mer og lengre perioder enn menn.
- (10) Andre sier at de finnes fremdeles noen yrke som nesten 90 % av kvinner jobber i som sykepleier, lærer, hjemmepleier og jordmor.
- (11) Menn foretrekke ikke å jobbe slik jobber, kanskje fordi de er tøffere og sterkere.
- (12) Når det gjelder barnomsorg, bruker kvinner mer tid for å passe på barna.
- (13) De trekker seg ut av jobb når de får barn, og får mamma permisjon som er lengre enn pappa permisjon.
- (14) Samtidig hvis barna blir syke får mamma lengre periode for å være med de syke barna hjemme.

Som vi ser, preges teksten av en lang innledning om likestilling i Norge før informanten videre uttrykker sine synspunkter på likestilling og begrunner disse:

- (15) «Jeg tror at fra eller egentlig før vi blir født, finner mange forskjeller mellom gutt og jenter.
- (16) Foreldrene begynner å kjøpe rose klær til jenter, og blå klær til gutter.
- (17) De kjøper også forskjellige leker».

Det er vanskelig å si hvorfor de norske og engelske informantene ikke har innledning i tekst 1. En årsak kan være at tekstene ikke viser hele informantens potensiale, slik en eksamensbesvarelse i større grad antakelig ville ha gjort. Ifølge prediksjon 4, jfr. kap. 2.6 om at de arabiske informantgruppene i større grad enn den engelske og norske informantgruppen vil ha lengre innledning i tekstene, stemmer dette i denne analysen.

I tekstens hoveddel uttrykker alle informantene synspunkter. I forhold til spørsmål 2, om det finnes synspunkter på likestilling, finnes dette hos alle informantene. Disse blir også stort sett begrunnet, jfr. spørsmål 3. I mange tilfeller uttrykkes synspunktene eksplisitt uttrykt med «Jeg mener/tror», mens i andre tilfeller var det vanskelig å fastslå om det var et vagt formulert synspunkt eller om informantene beskrev fakta. Nedenfor viser jeg eksempler på dette:

- (28) 2-Ar: «Likestilling er en av de viktigste rettigheter for alle kvinner kjempet lenge gjennom årene å få denne rettighet».

Utsagnet har et fortellende preg, og kan tolkes både som generell informasjon om likestilling og som et personlig synspunkt. Jeg har valgt å tolke det som et personlig synspunkt på at likestilling er bra for kvinner.

- (29) 6-Ar: «Husarbeid er en viktig ansvar mellom menn og kvinner, og dem kan bli enige med hverandre om det».

Her er ikke synspunktet eksplisitt uttrykt med «tror, mener eller synes», men slik jeg forstår utsagnet så mener informanten av menn og kvinner skal bli enige om fordeling av husarbeid.

Når det gjelder konklusjon, jfr. spørsmål 4, har jeg undersøkt hvor mange av informantene som konkluderte etter hvert synspunkt eller eventuelt helt til slutt i teksten. Totalt manglet tretten av tekstene avslutning, jfr. kap. 5.1.



Av disse var seks tekster skrevet av informanter med arabisk som morsmål. Videre konkluderte fire av tekstene helt eller delvis etter hvert synspunkt. To av disse var arabiske innlærere. 12-Ar viser eksempel på konklusjon etter hvert synspunkt.

Først en innledning om likestilling:

- (1) «Likestilling gir like rettigheter både til kvinner og men.
- (2) Det kan være i arbeidslivet eller i familie livet.
- (3) For eksempel her i Norge er det mange lover som støtter likestilling, og vil at alle skal få de rettigheter de trenger.»

Så følger synspunkter på det norske arbeidsmarkedet. Informanten kommer med eksempler på dette:

- (4) Men realitetene er annerledes enn det som står i loven «synes jeg»
- (5) Det norske arbeidsmarkedet er klart kjønnsdelt.
- (6) Både kvinner og menn velger jobber på en tradisjonell måte.
- (7) Det betyr fysisk arbeid til menn, og lærer eller jordmor til kvinner.

Innvandrere og arbeidsmarkedet blir mer utdypet og informanten følger på med et retorisk spørsmål:

- (8) Også har vi innvandrere,
- (9) mestparten av dem har ikke muligheter til å få den jobben som de ønsker på grunn av religion eller fremmede navn.
- (10) Eneste tilbud som de får hos NAV er enten renholdarbeid eller barnehage.
- (11) Uansett hvilken utanning du har eller bakgrunn.
- (12) Det finnes ingeniør jobber som «lagermedarbeider»
- (13) hvor er likestilling da?

En oppsummering og konklusjon følger:

- (14) Det er et lite bilde av likestilling,
- (15) og jeg håper at det kommer langt i realiteten spesielt for folk med innvandrers bakgrunn.

Neste tema, lønn, introduseres:

- (16) Når det gjelder lønn det er også stor debatt på dette team,
- (17) menn tjener mer enn kvinne selv om de har samme utdanning.

Informanten uttrykker ikke synspunkter eksplisitt, men det er ikke vanskelig å forstå at informanten ikke synes norske arbeidstakere og innvandrere er likestilte:

- (18) lavere lønn til utenlandskarbeidere, og misbruk av makten både i offentlig og privat sektor.
- (19) Det er en del av arbeidsgivere som bruker gratis utenlandskarbeidskraft her i Norge, dekket under navn «praksisplass» uten garanti til å få jobb senere.
- (20) De blir mobbet, diskriminert og eliminert fra arbeidsmarkedet,
- (21) hvor er likestilling?
- (22) Et veldig populært uttrykk her i landet «Gratis arbeid til utlanningen og fastansattelse til nordmenn».
- (23) Noe vi opplever hver dag som folk med innvandrere bakgrunn, ikke bare likestilling mellom menn og kvinner, men mellom en person med innvandrere bakgrunn og en nordmenn.

I neste makrosyntagme oppsummeres synspunktet på innvandrere og det norske arbeidsmarkedet:

- (24) Når det gjelder jobb, lønn, det er mindre sjanse til en utlending å få jobb og hvis de får den, lavere tarif!!

Nytt tema, husarbeid eller stell av barn, innføres i neste makrosyntagme. Deretter følger et synspunkt på dette som ikke utdypes. Deretter konkluderes det raskt:

- (25) Sist punkt husarbeid eller stell av barn,
- (26) Det finnes ikke likestilling både i arabisk hjem/norsk hjem.
- (27) Kvinnene som har kontroll over alt. Enkelt og greit.

Teksten viser et bølgemønstret argumentasjonsform hvor informanten, hvor hvert synspunkt er en minitext og det konkluderes til hver av disse.

Når det gjelder i hvilken grad informantene brukte strukturen *innledning - hoveddel – avslutning*, viser analysen at kun ni informanter hadde denne strukturen. Dette var arabiske innlærere. De andre arabiske innlærerne manglet enten innledning eller avslutning, eller begge deler. Ingen av de engelske og norske tekstene fulgte dette mønsteret. Hovedsakelig skyldtes dette manglende innledning i teksten.

### 5.1.2 Analyse av tekst 2 – «Barneoppdragelse»

På samme måte som jeg har analysert tekst 1, vil jeg bruke spørsmål for å få et bilde av forskjeller og ulikheter i tekstopbygging. Som nevnt vil jeg bruke Tirkkonen-Condits (1985) Problem-løsningmodell i denne analysen. Modellen forutsetter at det er et problem som må løses, og for å identifisere komponentene viser Tirkkonen-Condit (1985), jfr.kap. 2.5, til fire spørsmål som kan brukes:

- a) Hva er situasjonen?
- b) Hva er problemet?
- c) Hva er ditt forslag til løsning?
- d) Hvordan vil du evaluere løsningen?

Disse spørsmålene har jeg tilpasset min oppgave ved å spørre:

- 1) (Situasjon) Innledes teksten med beskrivelse av situasjonen generelt?
- 2) (Problem) Uttrykkes det et problem?
- 3) (Løsning) Foreslås det løsninger på hva man vil gjøre om man ser et barn som stjeler godteri?
- 4) (Løsning) Foreslås det løsninger på problemet med barn som gjør noe galt?
- 5) (Evaluering) Finnes det evaluering av løsning?

Oppgavetekst: «Hva vil du gjøre om du ser et barn på 10-12 år som stjeler godteri en butikk? Hvordan mener du man skal «straffe» barn som gjør noe galt? Er det noe man IKKE bør gjøre? Begrunn synspunktene dine».

<b>Informant</b>	<b>Ant. MS i tekst</b>	<b>Innledes teksten med beskrivelse av situasjonen generelt (barneoppdragelse/ stjeling?)</b>	<b>Uttrykkes det noe problem?</b>	<b>Forslås det løsning på hva man vil gjøre om man ser et barn som stjeler godteri?</b>	<b>Foreslås det løsninger på problemet med barn som stjeler/gjør noe galt?</b>	<b>Finnes det evaluering av løsning?</b>
1-Ar	24	Nei	Ja	Ja	Ja	Nei
2-Ar	12	Nei	Ja	Ja	Ja	Nei
3-Ar	14	Ja (1-7)	Ja	Ja	Ja	Nei
4-Ar	17	Ja (1-4)	Ja	Ja	Nei	Nei
5-Ar	15	Nei	Ja	Ja	Ja	Nei
6-Ar	48	Ja (1-5)	Ja	Ja	Nei	Nei
7-Ar	22	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei
8-Ar	10	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei
9-Ar	20	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei
10-Ar	9	Ja (1-4)	Ja	Nei	Nei	Nei
11-Ar	10	Ja (1)	Ja	Ja	Ja	Nei
12-Ar	24	Ja (1-6)	Ja	Nei	Nei	Nei
13-Ar	19	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei
14-Ar	28	Ja (1-5)	Ja	Ja	Nei	Nei
15-Ar	11	Ja (1-4)	Ja	Ja	Ja	Nei
16-Ar	20	Ja (1-2)	Ja	Ja	Nei	Nei
17-Ar	15	Ja (1)	Ja	Ja	Nei	Nei
I-En	14	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei
II-En	27	Nei	Ja	Ja	Ja	Nei
III-En	9	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei
IV-En	14	Nei	Ja	Ja	Ja	Nei
V-En	9	Nei	Ja	Ja	Ja	Nei
A-No	27	Ja (1-2)	Ja	Ja	Nei	Nei
B-No	11	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei
C-No	11	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei
D-No	16	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei
E-No	34	Nei	Ja	Ja	Ja	Nei
F-No	15	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei
G-No	29	Ja (1-5)	Ja	Ja	Ja	Nei
H-No	16	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei
I-No	20	Ja (1-2)	Ja	Ja	Nei	Nei
J-No	14	Nei	Ja	Ja	Nei	Nei

Tabell 18: Spørsmål som grunnlag til tekstanalyse av tekst 2.

Det første spørsmålet i tabellen dreier seg om hvorvidt teksten innledes av en beskrivelse av situasjonen generelt, altså en innledning om barneoppdragelse eller stjeling. Totalt tretten informanter hadde en slik innledning. Ara-gr1 hadde tre slike eksempler, hos Ara-gr2 startet sju av ni tekster slik. Ingen av de engelske informantene startet med å beskrive situasjonen. Jeg vil vise noen eksempler på hvordan to arabiske informanter på Ara-gr1 innleder med å beskrive situasjonen.

4-Ar:

- (1) Jeg tror at dette problemet avhengig av barneoppdragelser
- (2) og foreldre har mer ansvarlig på sine barne, begge to far og mor.
- (3) Først må barne vite hva er galt og hva er sant, skam, tabu og de må vite mer om etikk også.

6-Ar:

- (1) Stjeling er en viktig sak,
- (2) og jeg hører ofte om det.
- (3) Men det er som viktigste på det hvordan kan mann jobbe med saken.
- (4) Det er spsjelt når barna stjeler,
- (5) og jeg traffer aldri med noe som det egentlig.

I den norske gruppen fant jeg tre slike innledninger. Selv om over halvparten av tekstene skrevet av arabiske informanter startet slik, utmerket ikke innledningene seg med å være spesielt lange.

Det neste spørsmålet i tabellen dreier seg om hvorvidt det uttrykkes et problem i teksten. Dette uttrykkes 4-Ar på denne måten, og presenterer samtidig forslag til løsning:

- (1) For det forste hvis jeg ser et barn som stjeler, skal jeg snakke med ham
- (2) og skal jeg si til han at han gjorde en stor feil
- (3) og det er uhøflig.

Spørsmål 3 og 4 dreier seg om hvorvidt det foreslås løsning på problemet med barn som stjeler/gjør noe galt. De fleste informantene har besvart minst et av disse to punktene.

Informant 11-Ar uttrykket løsningen slik:

- (4) Jeg vil kjøpe det han /hun hadde lyst på fordi det finnes en eller annen grunn som fikk dem til å stjele.
- (5) Jeg vil også søke barnets psykiske bakgrunn for forstå og bedømme hvorfor et barn på dette alder utfører denne hendelsen eller med andre ord hvorfor dette barnet oppfører seg på den måten.
- (6) Dermed bør man ikke straffe barn med en gang uten å oppfatte årsaken bak oppførelsen til barn.
- (7) Det kan være psykiske problemer, økonomiske grunner
- (8) eller kanskje barnet synes det er gøy.

Det siste punktet dreide seg om hvorvidt informantene hadde evaluering av løsningen. Dette punktet hadde ingen av informantene.

Ifølge prediksjon 4, jfr. kap. 2.6 om at de arabiske informantgruppene i større grad enn den engelske og norske informantgruppen vil ha lengre innledning, stemmer ikke i denne analysen.

Når det gjelder bruk av Tirkkonen-Condits (1985) Problem-løsningsstruktur, jfr. kap. 2.5, viste analysen i min undersøkelse at ingen av informantene brukte alle komponentene: situasjon, problem, løsning, evaluering. I Connors (1987) undersøkelse av bruk av Problem-løsningsstrukturen hos morsmålsstudenter, jfr. kap. 2.5, viste hun til at de svakeste besvarelsene ikke fulgte hele denne strukturen. Det kan imidlertid påpekes at Connors informanter var morsmålsstudenter, og jeg mener at dette er en vesentlig forskjell i forhold til å være andrespråksinnlærere. På den andre siden inneholdt ingen av tekstene til de norske informantene i min analyse heller hele strukturen: situasjon-problem-løsning-evaluering. I Connor og Lauers (1988) undersøkelse, jfr. kap. 2.5, i bruk av Problem-løsningsstrukturen hos 16 år gamle morsmålsstudenter, viste analysen at ingen av studentene hadde med evalueringskomponenten i besvarelsene. Dette samsvarer med mine funn.

### 5.1.3 Drøfting av tekstopbygging i tekst 1 og tekst 2

Tekstanalysene av tekst 1 og tekst 2 viste forskjeller mellom tekstopbygging særlig på ett punkt. Mange av de arabiske informantene hadde innledning over halve tekstens lengde i tekst 1. Ingen av de engelske og norske informantene viste eksempler på dette. I tekst 2 var det bare ett eksempel på lang innledning. Det fantes også noen eksempler på innledning i den norske gruppen, men ikke i den engelske kontrollgruppen. Dette antyder transfer fra arabisk.

I fagteorien blir lange innledninger i tekster skrevet av arabiske innlærere gjerne karakterisert som «anekdotale og beskrivende» (Bacha, 2010), «bruk av mange beskrivelser og eksempler» (Alotaibi, 2014). Slik jeg ser det, preger dette de lange innledningene også i mitt tekstmateriale. I eksempelet nedenfor bruker 8-Ar den lange innledningen til å beskrive likestilling i Midt-Østen:

det er typisk feil at de Flest i Eurpa syns at folk i midt østen setter ikke høy prise på likestilling. Saken egently er muslimer i Følg av reglion blir lært at menn og kvinner er likeverdi og ha like muligheter. Sun snakk Koran på endirkt måte. men det stemmer at pgv kulute i mangan uutviklet område så praktesreres forskjle behandling mellom kvinnen og menn man kan ser det på jobb muligheter, stilling på jobb. i noen yrker er det nesten kjent at kvinner får ikke. den ågså varaier mye fra et bygde forexample til et stor bye. i byen kan det være letter for dem pgv slik kulutr kvinner får jobbe i det de vil når det gjelder husarbeid så er det sun at stor sett kvinnfolk som tar ansvar for det samme også gilder stell av barn.

Informant 13-Ar bruker den lange innledningen til å beskrive likestillingssituasjonen i hjemlandet :

Likestilling er en vanskelig thema. det er en stor forskjell mellom vestlig og østlig kulturer, I hjemmeland mitt eller nesten i arabiske verden, ta man ansvar å jobber og kjenne pengene for hele Familie. det vær vanlig i gamle generasjoner. men på nå tiden er det dessamme som i Europa og vesten. Mannlig eller kvinnlig, det spille ikke mer en store rolle, bygge går på jobb og kjenne pengene. Bygge tar også ansvar for familieliv, Barna usv Det har også endret seg i siste tiden at kvinnlige kandidater har også sjansen som en mannlig kandidat har på leder posisjoner, man finner nå virkelig flere kvinner som driver store selskapene og sitter i høye posisjoner, de er også engasjert i politisk situasjoner som dominere nesten over hele arabiske verden i siste 5 årene. Kvinner stor på gata (Hånd i Hånd) med gutter fordi de er bevisst at de har samme rettigheter som alle guttene. Fra andere side, flere arbeidsgivere prioritere å han mannlig arbeidere – fordi de jobber effektivt, hartere eller de har kanskje ikke så en behov å være lange på ferie eller får barna – usv.

Hvorfor tekst 2 ikke hadde tilsvarende lang innledning, kan ha sammenheng med oppgaveformuleringen. I denne oppgaven bes det om synspunkter på en helt konkret problemstilling, og dette kan nok ha bidratt til at det var enkelt å «gå løs på» dette. Resultat av analysene peker mot at tekstformuleringer kan spille en rolle. Det viste seg at i tekst 1 om likestilling som ba om ensidig argumentasjon, var det mange eksempler på lang innledning hos både Ara-gr1 og Ara-gr2. Dette var ikke tilfelle i tekst 2 om barneoppdragelse. Denne oppgaveteksten ba om argumentasjon for og mot et synspunkt. Det later altså til at ulike oppgaveformuleringer innenfor samme teksttype, spiller en rolle i bruk av lang innledning hos de arabiske informantgruppene. Dette gir grunn til å anta, slik jeg ser det, at ulike teksttyper kan gi enda større variasjoner når det gjelder bruk av lang innledning.



## 6.0 NÆRANALYSE

Jeg vil i dette kapittelet presentere fire av de arabiske informantene i en næranalyse med totalt åtte tekster. Valg av informanter er foretatt for å vise eksempler på tekstskriving både fra Ara-gr1 og Ara-gr2. Utover dette har valg av informanter vært tilfeldig. I vedlegg 10-17 er tekstene gjengitt i sin helhet, og tekstene er segmentert og kodet slik jeg har beskrevet i analysedelen. I denne næranalysen vil jeg gå nærmere inn på trekk i setningskopling til enkeltinformanter, jfr. analyse på gruppenivå i kapittel 4. Jeg vil også undersøke om det finnes trekk av arabiske tekstmønstre i tekstmaterialet, jfr. kap. 2.4. Hensikten med denne analysen er å belyse forskningsspørsmål 3, jfr. kap. 1.3 om at det vil finnes mange eksempler på bruk av parallelle setningskonstruksjoner, bruk av repetisjon og sammenligning i tekster skrevet av arabiske innlærere.

I denne næranalysen presenterer jeg informanten med de opplysninger jeg har om vedkommende, og som også finnes i vedlegg 1. Jeg vil her også kommentere tekstlengde i forhold til snittet på informantgruppen. Videre vil jeg vise til hvor hyppig sideordning vs. underordning opptrer i teksten, og hvordan bruken av konjunksjonen «og» i syntetisk sideordning av helsetninger er. I et underkapittel beskrives tekstens superstruktur, jfr kap. 2.5. og tabell 17 og tabell 18. Her viser jeg også eventuelle eksempler på arabiske tekstmønstre, jfr. kap. 2.4 som sammenligning, repetisjon og parallellisme.

Som nevnt i teorikapittelet er det disse trekkene fra arabisk tekstmønstre, jfr. kap. 2.4, jeg har undersøkt:

1. **Repetisjon av ord**
2. **Parallellisme:** Repetisjon av syntaks.
3. **Antitetisk parallellisme:** idèen i den første delen av setningen får tyngde ved hjelp av kontrasterende ord/uttrykk i neste del.
4. **Bruk av sammenligning:** To enheter settes mot hverandre for å skape sammenligning eller kontrast.

I forhold til punkt 4, tekstmønsteret «sammenligning», også beskrevet i kap. 2.4, er det ikke rom for å gå nærmere inn på undersøkelser av eventuell semantisk og pragmatisk effekt i bruk av dette tekstmønsteret. Jeg vil kun prøve å påvise om disse trekkene fra arabisk tekstmønster finnes i disse tekstene.

## 6.1 Informant 1-Ar, Ara-gr1

Informant 1-Ar er en mann på 39 år med 15 års skolegang fra hjemlandet. Han har bodd i Norge i 8 år og er ferdig med norskopplæringen. Etter to års norskopplæring fikk han bestått språknivå A2 på den avsluttende skriftlige prøven. Tekstene hans er forholdsvis lange og cirka 50 prosent lengre enn den gjennomsnittlige tekstlengden hos Ara-gr1, både i forhold til tekst 1 og tekst 2. Gjennomsnittslengden på makrosyntagmene, 12 ord, er ganske lik snittet hos Ara-gr1. Teksten i sin helhet er gjengitt i vedlegg 10.

### 6.1.1 Tekst 1

Tekst 1 er på 363 ord, og er ganske mye lengre enn snittet hos Ara-gr1 som er på 284 ord. Teksten er inndelt i 28 MS, hvor hver MS gjennomsnittlig er 12 ord lang. Teksten har fem sideordnede konjunksjoner som koordinerer helsetninger, og to av disse er konjunksjonen «og». Det er totalt atten leddsetninger, hvor bruken av nominale leddsetninger dominerer. Om man sammenligner bruken av syndetiske sideordnede helsetninger med adverbiale leddsetninger er situasjonen annerledes. Informanten bruker da sideordning i noe høyere grad.

#### 6.1.1.1 Tekstens superstruktur

Tekstens innledning er lang, fra makrosyntagme 1-20. Jeg har undersøkt innledningen for å finne ut om det finnes eksempler på arabiske tekstmønstre. Jeg vil i tekstutdraget nedenfor vise eksempler på *sammenligning* i teksten. De sammenlignende enhetene er ikke satt opp i sideordnede setningskonstruksjoner, så det er mer riktig å si at denne sammenligningen ser ut til å ha *elementer* fra arabisk tekstmønster.

*MS Sammenligning av enheter:*

- (3-9) I Norge kjører kvinner buss og tog, kvinner tar jobb når som helst og hvor som helt på dag og natt og. **Sammenlignes med:** Det er mye forskjellig i hjemlandet mitt, der finnes bare få kvinner som kan eller får jobb. Kvinner som kan jobbe i hjemlandet mitt må ha den jobben som passer akkurat kvinnefolk, lærer i skolen og i barnehagen, sykepleier i sykehuset. Det finnes aldri kvinner som jobber hardt jobb som snekker for eksempel. Det er ikke lett for kvinner å få førerkort for å kjøre biler.
- (10-12) Det byter at det er my muligheter til kvinner som bor i Norge å skaffe seg jobb og har det samme som menn. **Sammenlignes med:** Det som plages kvinner i hjemlandet mitt er kulturgrenser og relegjønen.
- (13-19) I Norge ser vi at både menn og kvinner deler husarbeidet slik at dem begge kunne jobbe og tjene. Dem kan være på jobb i samtida, eller jobber motsatt. Så mann må få delvis av husarbeid. Menn tar vasking, rydding og kan koke mat som kvinner. **Sammenlignes med:** I andre kulturer tar ikke menn ansvar på omsorg, jobb, tjene penger, så tar kvinner ansvar på å lage mat, rydde, vaske, og handle osv.

Den lange innledningen brukes altså til å sammenlinge likestillings situasjonen i Norge og informantens hjemland.

I tabell 17 har jeg svart ja på spørsmålet om informanten uttrykker synspunkt. Disse uttrykker han slik: «Jeg kan ikke si at vi hadde det feil på våre kultur, og at dere har det best på deres kultur». Videre utdyper informanten hva han mener med det: «Det spørsmål på hvordan forstå vi likestillingsord». Det følger så eksempler på ulike måter å forstå ordet likestilling på. Teksten avsluttes med oppsummering av synspunktet. Tekstens superstruktur er innledning, hoveddel og avslutning.

Andre tekstmønstre jeg har undersøkt er parallellisme og repetisjon:

**Parallellisme:**

- (4) : Kvinner tar jobb når som helst og hvor som helst på dag og natt og.
- (23-24): Likestilling byter for dere at både menn og kvinner har det samme på alt, og likestilling byter for oss at menn skal ha sine oppgaver og kvinner tar sine oppgaver.

- (23) : Jeg kan ikke si at vi hadde det feil på våre kulturer, og at dere har det best på deres kulturer.

Eksempelene ovenfor viser parallelle sideordnede setningsstrukturer som er et typisk arabisk tekstmønster, jfr. kap. 2.4.

### Repetisjon:

*MS*      *Repetisjon av ordet «kvinner»:*

- (3) I Norge kjører kvinner buss og tog..  
(4) kvinner tar jobb når som helst..  
(6) der finnes bare få kvinner som kan eller får jobb..  
(7) Kvinner som kan jobbe i hjemlandet mitt må ha den jobben som passer akkurat kvinnfolk..  
(8) Det finnes aldri kvinner som jobber hardt..  
(9) Det er ikke lett for kvinner å få førerkort..  
(10) Det byter at det er mye muligheter til kvinner som bor i Norge..  
(11) Det som plages kvinner i hjemlandet mitt...  
(12) I Norge ser vi at både menn og kvinner deler husarbeidet..  
(15) Menn samarbeider med kvinner...  
(16) Menn tar vasking, rydding og kan koke mat som kvinner..  
(18) Så tar kvinner ansvar på å lage mat, rydde..

*MS*      *Repetisjon av «det finnes»:*

- (25) mening min at det finnes ikke likestilling..  
(26) Men det finnes rettferdigheter..

Denne repetisjonen er også et eksempel på antitetisk repetisjon (finnes – finnes ikke).

*MS*      *Antitetisk repetisjon:*

- (13) Dem kan være på jobb i samtida, eller jobber motsatt.

## 6.1.2 Tekst 2

Tekst 2 har 351 ord og er ganske mye lengre enn snittet på 278 ord i Ara-gr1. Totalt er det 24 MS i teksten med en gjennomsnittslengde på 13,5 ord. Teksten har fem sideordnede konjunksjoner som koordinerer helsetninger, og alle disse er konjunksjonen «og». I bruk av leddsetninger er det adverbiale leddsetninger som dominerer. Bruken av underordning er høyere enn syntetisk sideordning, og dette gjelder også om sammenligning skjer kun mellom syntetisk sideordning og adverbiale leddsetninger. Teksten er gjengitt i sin helhet i vedlegg 11.

### 6.1.2.1 Tekstens superstruktur

For å undersøke teksten har jeg brukt Tirkkonen-Condits (1985) Problem-løsning modell, og kan ved hjelp av denne si at teksten har to av komponentene:

Problem

Løsning

Teksten innledes med å beskrive problemet med barn som stjeler godteri, og går raskt videre til løsningen på dette. Størstedelen av teksten er løsning på problemet med barn som stjeler godteri i en butikken. I de siste linjene av teksten uttrykker informanten synspunkter på straff av barn. «Det trengs ikke å streffe en gutt på 10-12 år. Det trengs å gi han litt peng av og til.» Dette begrunner han med «Hvis han får straffe kan få negative reaksjoner og han kanskje går å stjele på nytt». Teksten har ikke noen evaluering av løsningen. Inndelingen av denne teksten er blokkmønstret. Tirkkonen-Condit (1985), jfr. teorikapittelet, beskriver dette som en struktur der løsningen kommer mot slutten av teksten og det brukes stor plass for å utvikle problemet. Til tross for at informanten bare nevner problemet og istedenfor bruker størstedel av teksten på å komme med løsninger og begrunne disse, så følges Problem-løsningsstrukturen.

Det finnes mange eksempler på bruk av parallellisme i teksten:

### Parallellisme:

- (7) Dette er foresatter ansvarlig å fortelle barna.
- (13) Det er våres ansvar å gi omsorg, og  
(14) det er våres ansvarlig å ha godt kommunikasjon mellom oss i familien».
- (15) Det er våre ansvar å være veldig nær til våres barna.
- 
- (10) Kanskje han mangler penger
- (11) Kanskje han like mye å spise godteri
- (12) Kanskje han får ikke nok kos i helg
- 
- (1) Om det er ikke mitt barn..
- (2) Om jeg vet hvem han er..
- (4) Om han vært mitt barn..
- (6) Om det var første gang..
- (16) Om vi prøvd alle våre mulighetene,  
om vi gitt han hele omsorgen,  
om han vet hvor farlig er det å stjele  
om han vet at det er lov å spise godteri...

### Repetisjon:

*MS*    *Repetisjon av «det trengs»:*

- (21) Det trengs ikke å streffe en gutt på 10-12 år.
- (22) Det trengs å gi han litt peng av og til.

*MS*    *Repetisjon av «stjele»:*

- (1)    Om det er ikke mitt barn som stjeler godteri...
- (2)    Jeg kan bare fortelle han at det er ikke lov å stjele.
- (5)    Første han skal vite at det er ikke lov å stjele.

- (6) Om det var første gang å stjele så kanskje han vet ikke hvor mye alvorlig det er å stjele.
- (7) Dette er foresetter ansvarlig å fortelle barna hvor mye alvorlig å bygene å stjele,
- (8) etterpå når han er vant å stjele..
- (9) Vi må spørre både han og våre selv om hvorfor stjeler han..

### 6.1.3 Kommentar til tekstene

Begge tekster har mange trekk fra arabiske tekstmønstre. I tekst 1 er det den lange innledningen på 20 MS. Tidligere forskning, jfr. kapt 2.3, har beskrevet slike lange innledninger hos arabiske innlærere som «anekdotal og beskrivende» og «bruk av mange eksempler og beskrivelser». Sistnevnte passer godt på den lange innledningen i tekst 1. Disse beskrivelsene og eksemplene er satt sammen i enheter som sammenlignes, men er ikke syndetisk sideordnet – slik som kjennetegner sammenligninger i arabiske tekster.

Det er også mange parallelle sideordnede setninger i teksten og flere eksempler på repetisjon, noe som er typisk arabiske tekstmønstre jfr. kap. 2.4. Tekst 1 følger den klassiske inndeling av tekster i innledning-hoveddel-avslutning.

Tekst 2 følger superstrukturen problem-løsning, jfr. Tirkkonen-Condit (1985) i kap. 2.5.

Tekstene har mange eksempler på repeterende og parallelle strukturer. I forhold til prediksjon 3 i kap. 2.6 om at det vil finnes mange eksempler på parallelle setningskonstruksjoner, sammenligning og repetisjon, så bekreftes dette i disse tekstene.

## 6.2 Informant 3-Ar, Ara-gr1

Informant 3-Ar er en mann på 36 år som har vært bosatt i Norge i to år. Han har fulgt norskundervisning ved et voksenopplæringscenter i ett år, og har foreløpig ikke tatt noen norskprøver. Han er imidlertid vurdert til å ha et norsknivå mellom A2 og B1, og jobber derfor mot å ta norskprøve B1 senere. Fra hjemlandet har han 19 års skolegang.

### 6.2.1 Tekst 1

Tekst 1 har 284 ord og er like lang som gjennomsnittet hos Ara-gr1. Teksten er inndelt i 23 MS med en ordlengde på 11,8 ord. Teksten har ni sideordnede konjunksjoner som koordinerer helsetninger, og fire av disse er konjunksjonen «og». Dette er et gjennomsnitt på 1,41 og er høyere enn snittet hos Ara-gr1 som er på 1,18. Det er sytten leddsetninger i teksten, og det er mer bruk av leddsetninger enn syndetisk sideordning. Teksten er gjengitt i sin helhet i vedlegg 12.

#### 6.2.1.1 Tekstens superstruktur

Som vist i tabell 17 så har ikke teksten innledning, men starter rett på med å uttrykke synspunkter som utdypes. Teksten har en bølgemønstret progresjon hvor informanten oppsummerer hvert synspunkt før han går over til det neste. I makrosyntagme 8 oppsummerer han synspunktet på «like muligheter og rettigheter» slik: «Jeg tror at menn kan spille noen roller som kvinner ikke kan og der imot». I neste makrosyntagme går han over til å temaet «pass av barn» som i makrosyntagme 12 oppsummeres med: «Jeg tror at vi må inkludere mange sider når det kommer til barna oppdragelse for eksempel». Videre fortsetter han med nytt tema som etter hvert oppsummeres med et retorisk spørsmål.

I forhold til bruk av arabiske tekstmønstre, viser jeg nedenfor bruk av tekstmønsteret *sammenligning* i teksten. Disse er hovedsakelig satt opp i sideordnede setningskonstruksjoner forbundet med konjunksjonene «og» samt «men», noe som er et typisk arabisk tekstmønster, jfr. kap 2.4:



*MS Enheter settes opp mot hverandre for å sammenlignes:*

- (1-2) Alle må få like muligheter og rettigheter» **sammenlignes med:** «men det er ikke naturlig å få like roller, tror jeg.
- (6-7) Men hva er naturlig for både menn og kvinner» **sammenlignes med:** «Er det lurt å bytte kvinner til men eller der imot.
- (9-11) Når det gjelder til å passe på barna, tenker alle om likestilling her i landet, menn eller kvinner kan ta seg av dem i form av deres egne evner» **sammenlignes med:** men mitt spørsmål er hvem enten kvinner eller menn er best for barnet selv.
- (15-17) Jeg tror at kvinner er bedre enn menn når de jobber som lærer for eksempel, de er modigere enn menn» **sammenlignes med:** «og menn kan gjøre mange jobber bedre enn de kvinnene.

Det finnes også eksempler på bruk av repetisjon og parallelle strukturer i teksten:

#### **Parallellisme:**

- (4) ..hvem hun skal gifte seg med
- (5) eller hvilket livet skal hun ha.
- (8) Jeg tror at menn kan spille noen roller...
- (12) Jeg tror at vi må inkludere mange sider..
- (15) Jeg tror at kvinner er bedre enn menn..
- (21) Jeg tror at det må være rettferdighet..

#### **Repetisjon:**

*MS Repetisjon av ordet «kvinner»:*

- (3) I historien var det en urettferdighet mot kvinner...
- (4) og det var ikke mulig for kvinner å velge..
- (5) Altså forstår jeg at alle tenke om å gi kvinner alt..
- (6) Men hva er naturlig for menn og kvinner?
- (7) Er det lurt å bytte kvinner til men..
- (8) Jeg tror at menn kan spille noen roller som kvinner ikke kan...

- (10) menn eller kvinner kan ta seg av dem...
- (11) men mitt spørsmål er hvem enten kvinner eller menn er best...
- (13) Er det kvinner yrke...
- (15) Jeg tror at kvinner er bedre enn menn...
- (17) Og menn kan gjøre mange jobber bedre enn de kvinnene..
- (19) Det er mange forskninger som beviste at kvinner er flinere enn menn
- (22) Jeg tror på kvinners roll i hele livet..

MS            *Repetisjon av «Jeg tror»:*

- (8) Jeg tror at menn kan spille noen roller som kvinner ikke kan...
- (12) Jeg tror at vi må inkludere mange sider når det kommer til barneoppdragelse..
- (15) Jeg tror at kvinner er bedre enn menn når de jobber som lærer for eksempel.
- (21) Jeg tror at det må være likestilling og likemulighet..
- (22) Jeg tror på kvinner's roll i hele livet.

## 6.2.2 Tekst 2

Tekst 2 er på 205 ord og 13 MS. Lengde på hver makrosyntagme er i gjennomsnitt 13,6 ord. Sammenlignet med snittet hos Ara gr1 som er på 278,37 ord, er denne teksten kortere, men lengde på makrosyntagmene er like. Teksten har fire sideordnede konjunksjoner som koordinerer helsetninger, hvor alle disse er konjunksjonen «og». I forhold til bruk av leddsetninger har teksten fem nominale leddsetninger og sju adverbiale leddsetninger. Bruken av underordning er større enn syntetisk sideordning. Dette er tilfelle også om sammenligning skjer kun mellom syntetisk sideordning og adverbiale leddsetninger.

### 6.2.2.1 Tekstens superstruktur

Teksten har en innledning som omfatter halve teksten. I denne beskrives situasjonen «barneoppdragelse og straff» generelt. Videre, i makrosyntagme 8, uttrykkes problemet med barn som stjeler.

Informanten går raskt over til å beskrive hvordan han vil løse dette problemet ved å fortelle barnet om konsekvenser sammen med kona si. Informanten uttrykker også at fysisk straff ikke er akseptabelt, men barnet bør levere tilbake det som er stjålet. Hvis problemet vedvarer, foreslår han å oppsøke en psykolog.

I forhold til Tirkkonen-Condits (1985) Problem-løsningsmodell, jfr. kap 2.4, har denne teksten komponentene:

Situasjon

Problem

Løsning

Denne struktureringen av teksten viser at informanten behersker strukturering av argumenterende tekster på en god måte.

Det er lite bruk av parallellisme i teksten, imidlertid finnes det noen eksempler på repetisjon:

*MS*        *Repetisjon av former av ordet «straff»:*

- (3)        I mange samfunner tror mennesker På straff når det kommer til barneoppdragelse,
- (4)        altså må de lærer mer gjennom straffen.
- (5)        Det er to typer av straffer, fysiske straffen og Psykiske straffen.
- (6)        I Noen samfunner bruker mennsker den psykiske straffen
- (7)        Og så tror de at de ikke bruke straffen.

### 6.2.3 Kommentar til tekstene

Tekst 1 har en bølgeformet superstruktur hvor hvert synspunkt oppsummeres før neste synspunkt introduseres. Teksten har ingen innledning, men starter med å uttrykke synspunkter på temaet. Det finnes mange eksempler på bruk av sammenligning, disse er hovedsakelig syndetisk sideordnet, noe som er et typisk arabisk tekstmønster. I tekst 1 er det mange eksempler på repetisjon og parallellisme. Tekst 2 følger Problem-løsningsmodellen og har komponentene: situasjon, problem og løsning. Jeg har ikke funnet eksempler på bruk av parallellisme i teksten, men det er eksempler på bruk av repetisjon. I forhold til prediksjon 3 i kap. 2.6 om at det vil finnes mange eksempler på parallelle setningskonstruksjoner, repetisjon, og sammenligning, så bekrefte dette i tekst 1.

### 6.3 Informant 9-Ar, Ara-gr2

Informant 9-Ar er en kvinne på 27 år med 15 års skolegang fra hjemlandet. Hun har bodd 1,5 år i Norge, og deltar på norskopplæringen ved et voksenopplæringscenter. Informanten har ikke bestått noen norsksprøver, men er av voksenopplæringscenteret hvor hun får norskopplæring, blitt vurdert til å ha et skriftlig norsknivå over nivå B1.

#### 6.3.1 Tekst 1

Teksten er på 294 ord og er cirka like lang som gjennomsnittet hos Ara-gr2. Teksten har 30 makrosyntagmer og lengden på makrosyntagmene er på 9,8 ord. Dette er lavere enn snittet hos Ara-gr2 som har MS-lengde på 11,48 ord. Teksten har fjorten sideordnede konjunksjoner som koordinerer helsetninger, og fem av disse er konjunksjonen «og». I forhold til bruk av leddsetninger har teksten åtte nominale leddsetninger, to adjektivistiske leddsetninger samt seks adverbiale leddsetninger. I denne teksten brukes leddsetninger mer enn syndetisk sideordning av helsetninger. Om man sammenligner bruken av syndetiske sideordnede helsetninger med adverbiale leddsetninger, er bildet annerledes. Det fremkommer da at informanten bruker sideordning i høyere grad. Teksten i sin helhet er gjengitt i vedlegg 14.

##### 6.3.1.1 Tekstens superstruktur

Tekstens superstruktur er innledning, hoveddel og avslutning. I innledningen som er svært kort, avklarer informanten hvordan hun forstår begrepet *likestilling*: «Likestilling er like muligheter for menn og kvinner» og informanten utdyper dette med «Fordi kvinne er halv samfunnet». Videre følger det første synspunktet på likestilling: «Men det er noe kvinner ikke kan gjøre på grunn av at de har en svak kropp». Deretter følger eksempler på dette. I makrosyntagme 5 går informanten over til å skrive om hvordan hun opplever likestillingssituasjonen i hennes hjemland: «I mitt hjemland er det at mest kvinner er hjemme og menn er ute på jobb». Hun følger dette opp ved å uttrykke misnøye med systemet og viser flere eksempler på dette. I makrosyntagme 12 skiftes tema til å gjelde stell av barn og et retorisk spørsmål om hvorfor ikke alle menn klarer å stelle barnet sitt. Informanten påpeker flere forhold som tilsier at mannen bør ta denne jobben – og hjelpe kona med glede.

Avslutningsvis oppsummerer hun sitt syn på likestilling med at likestilling «må ikke være det samme for menn og kvinner fordi mann ikke kan gjøre kvinne sin jobb og det er samme for kvinner. Likestilling kan være at mann og kvinne har det bra og føler seg bra». Tekstens superstruktur er den klassiske inndelingen: innledning, hoveddel og avslutning.

Som nevnt innledningsvis har mye syndetisk sideordning i teksten, hvor åtte av disse er den adversative konjunksjonen «Men». I eksempelet nedenfor viser jeg hvordan disse er brukt for å skape sammenligninger i teksten:

*MS*      *Enheter settes opp mot hverandre for å vise sammenligning:*

- (1-2)      «Likestilling er like muligheter for menn og kvinner Fordi kvinne er halv samfunnet» **sammenlignes med:** «Men det er noe kvinner ikke kan gjøre på grunn av at de har svak kropp»
- (5-6)      «I mitt samfunn er det at mest kvinner er hjemme og menn er ute på jobb»  
**sammenlignes med :** «Men hvis kvinne jobber i bedrift, tjener hun mindre enn men»
- (8-9)      «For det første er vi i bedriften i samme tid og vi har samme arbeidsoppgave og samme utdanning» **sammenlignes med :** «men når det gjelder lønn får jeg mindre»
- (12-14)    «Mann kan stelle barn og det er veldig lett» **sammenlignes med:** «men noen klarer seg ikke til å stelle barnet sitt».
- (16-17)    «Barnet er ikke bare for kvinne» **sammenlignes med:** «men barnet laget av de to».
- (18)      «Hvorfor er det bare bare kvinne som må stelle barnet» **sammenlignes med:**  
«Selv om mann kan stelle barnet».

Sammenligningen er hovedsakelig satt opp i sideordnede konstruksjoner, noe som er et typisk arabisk tekstmønster, jfr. kap. 2.4.

Videre i teksten finnes det noen eksempler på bruk av repetisjon og parallellisme.

### Repetisjon:

MS            *Repetisjon av «dette er urettferdig»:*

(7)            men dette er urettferdig synes jeg.

(10)          dette er urettferdig synes jeg.

*Repetisjon av ordet «samme»:*

(8)            For det første er vi i bedriften i samme tid

(9)            Og vi har samme arbeidsoppgave og samme utdanning..

Som nevnt ovenfor er konjunksjonen «men» brukt hyppig. Dette kan også ses på som repetisjon.

### Parallellisme:

(5)            I mitt samfunn er det at mest kvinner er hjemme og menn er ute på jobb.

(22-23)      Skal han vente eller skal han skifte?

#### 6.3.2 Tekst 2

Tekst 2 har 337 ord. Dette er langt høyere enn den gjennomsnittlige tekstlengden hos Ar-gr2 som er på 236,77 ord. Oppgaveteksten er gjengitt i sin helhet i vedlegg 15. I tekst 2 finnes det femten syntetisk sideordnede helsetninger, hvor elleve av disse forbinderne er konjunksjonen «og». Dette utgjør 3,26 forbinder per 100 ord, og er langt høyere enn snittet på 1,22/100 ord. Med hensyn til bruk av leddsetninger er det adverbiale leddsetninger som dominerer. Totalt sett er bruk av leddsetninger større enn bruken av syntetisk sideordnede helsetninger. Men i en sammenligning av adverbiale leddsetninger og syntetisk sideordnede helsetninger, er bruken av sistnevnte høyest.

### 6.3.2.1 Tekstens superstruktur

Teksten har ingen innledning, men går rett på problemet og foreslår raskt løsning. Løsningen på problemet er å fortelle barnet som stjeler en lignende historie om barn som har stjålet noe, og hva som skjedde med han etter hvert. Informanten begrunner godt sitt forslag til løsning, og fortsetter med å fortelle at man bør være rolig når man snakker med barnet, hvis ikke så kan samtalen virke mot sin hensikt. Informanten kommer også inn på straff av barnet i denne situasjonen, og uttrykker at man ikke må slå barnet eller fortelle andre om denne hendelsen med stjeling. Man bør heller snakke med barnet og vise ham ømhet og tillit ved å kjøpe det barnet har stjålet hvis barnet sparer penger og betaler tilbake.

Teksten har ingen avslutning som oppsummerer synspunktene, men signaliserer eksplisitt i MS 13: «Til slutt vil jeg si...» og viser på denne måten at teksten slutter snart.

I forhold til Tirkkonen-Condits (1985) Problem-Løsningsmodell, jfr. teorikapittelet, så har denne teksten følgende komponenter fra modellen:

Problem

Løsning

Selv om informanten kun viser bruk av to av komponentene i Tirkkonen-Condits (1985) Problem-løsningsmodell, så er dette innenfor modellen, jfr. kap.2.5.

Det er ikke mange eksempler på parallellisme og repetisjon i teksten. De jeg kunne finne eksempler på var repetisjon av ordet «viktig»:

- (6) For det første er det veldig viktig..
- (9) Så det er viktig når de gjør noe..
- (12) og det er veldig viktig.

### 6.3.3 Kommentarer til tekstene

Tekst 1 og 2 varierer mye både i antall ord og lengde på MS. Tekst 1 har svært korte MS på gjennomsnittlig 9,8 ord, mens i tekst 2 er lengde på MS gjennomsnittlig 16,8 ord. Dette er lengre enn gjennomsnittet hos Ara-gr2. Begge tekster karakteriseres av høy bruk av syndetisk sideordning av helsetninger, noe som er karakteristisk for tekster skrevet av arabiske innlærere, jfr. kap. 2.3.

Tekst 1 har ingen lang innledning, men viser likevel mange eksempler på sammenligninger i hoveddelen. I denne teksten er det også en del eksempler på bruk av parallelle og repeterende mønstre. Tekst 2 følger superstrukturen Problem-løsning, jfr. kap. 2.5. Teksten har, så vidt jeg ser, ingen bruk av parallellisme og bare noen eksempler på repetisjon. I forhold til prediksjon 3 i kap. 2.6 om at det vil finnes mange eksempler på parallelle setningskonstruksjoner, sammenligning og repetisjon, så bekreftes dette kun i form av mye sammenligning i den ene teksten. Prediksjonen kan med dette sies å være delvis bekreftet i denne teksten.

## 6.4 Informant 17-Ar, Ara-gr2

Informanten er en 31 år gammel kvinne med 18 års skolegang fra hjemlandet. Hun har vært bosatt i Norge i tre år, og deltatt på norskopplæring i ett og et halvt år. Hun har tidligere bestått skriftlig norskprøve B1, og har nå tatt trinn 3 av norskopplæringen ved et universitet. Også eksamenen er tatt, men resultatet foreligger ikke ennå.

### 6.4.1 Tekst 1

Tekst 1 inneholder 222 ord og er inndelt i 22 makrosyntagmer. Hver makrosyntagme er på 10 ord, noe som er svært kort. Sammenlignet med snittet hos Ara-gr2 er både teksten og lengde på makrosyntagmene kortere. Teksten har seks sideordnede konjunksjoner som koordinerer helsetninger, og fem av disse er konjunksjonen «og». Dette utgjør en tetthet på 2,25 konjunksjon/100 ord og er langt høyere enn snittet hos Ara-gr2 som er på 0,97 konjunksjoner/100 ord. I teksten vises dette slik (Utdrag fra teksten):

- (1) I mitt land gjør de fleste husarbeid  
og (ØS) jobber i gården, steller av barn og gamle mennesker.
- (2) Ikke alle kvinnene får en mulighet for å bli ferdig med utdanningen.
- (3) På en måte, ikke alle har rett til å jobbe og steme under kontrol av kulture.
- (4) Bare mennene har rett til å gjøre alt i livet.
- (5) I siste årene har noen av kvinnene en aktive rolle,
- (6) og de begynte å studere mer enn før.
- (7) Min mening (→er)  
at alle kvinnene har rett til å gjøre  
hva de har lyst utenfor kulture rammet.



- (8) De må ha eget livt i forhold til mennene.
  - (9) Mennene å hjelpe de på husarbeider, og så steller av barn.
  - (10) Alle mennesker bor sammen i same verden
  - (11) og alle har same rettighet.
  - (12) Det er ingen forskjellige mellom kvinnene og mennene.
  - (13) De (→tilhører) alle same samfunnet,
  - (14) og kvinnene eller mennene kan ikke leve alene,
- så de må samarbeide.

Bruken av syntetisk sideordning av helsetninger er høyere enn bruken av leddsetninger som det totalt bare finnes tre eksempler på. Teksten i sin helhet er gjengitt i vedlegg 16.

#### 6.4.1.1 Tekstens superstruktur

Teksten innledning er lang, fra makrosyntagme 1-13 og utgjør dermed med enn halve tekstens lengde. I innledningen sammenlignes kvinners rettigheter før og nå, og kvinners rettigheter i hjemlandet blir beskrevet. Jeg har undersøkt den lange innledningen for å finne ut om det finnes eksempler på arabiske tekstmønstre. Nedenfor viser jeg eksempler på sammenligning av to enheter. Disse er ikke syntetisk sideordnet, og kan derfor heller ses på som elementer av arabisk tekstmønster, jfr. kap. 2.4.

*Ms* Enheter settes opp mot hverandre for å sammenlignes:

- (2- «På 1900-tallet behandlet det ikke på samme måte kvinnene og mennene.
- 5) Kvinnene måtte være hjemme og passet på barna dine, og så ta vare på gamle mennesker. De mennene hadde rett til å jobb og gjøre nesten alle ute»  
**sammenlignes med:** «I dag spiler kvinnene en stor rolle på samfunnet»
- (5- «I dag spiler kvinnene en stor rolle på samfunnet. I tillegg har hun rett til å drive
- 8) med som hun lyst til, samt gjør de husarbeider» **sammelignes med:** «I mitt land gjør de fleste husarbeid og jobber i gården, steller av barn og gamle mennesker»
- (9- «Ikke alle kvinnene får en mulighet for å bli ferdig med utdanningen. På en måte,
- 11) ikke alle har rett til å jobbe og steme under kontrol av kulture». **Sammenlignes med:** «Bare mennene har rett til å gjøre alt i livet».

Informanten bruker den lange innledningen til å sammenligne likestilling før og nå, samt kvinners rettigheter, antakelig i Norge vs. sitt hjemland. Også forholdet mellom menn og kvinner blir sammenlignet.

Videre i teksten uttrykkes informantens synspunkt eksplisitt: «Min mening at alle kvinner har rett til å gjøre hva de har lyst utenfor kulture rammet». Resten av teksten brukes til å utdype dette. Avslutningsvis oppsummerer informantene teksten slik: «Det er ingen forskjellige mellom kvinnene og mennene. De alle same samfunnet, og kvinnene eller mennene kan ikke leve alene, så de må samarbeide». Oppsummeringen av dette er at tekstens superstruktur er: innledning- hoveddel- avslutning.

Teksten viser ikke trekk som parallellisme, men viser noen eksempler på repetisjon:

*MS      Repetisjon av former av ordet «kvinne» og «mann»:*

- (1) Likestilling innebær i all hovedsaken og rettighet for menn og kvinner
- (2) På 1900-tallet behandlet det ikke på samme måte kvinnene og mennene
- (3) Kvinnene måtte være hjemme og passet på barna dine..
- (4) De mennene hadde rett til å jobbe..
- (5) I dag spiler kvinnene en stor rolle på samfunnet.
- (9) Ikke alle kvinnene får en mulighet for å bli ferdig med utdanningen.
- (11) Bare mennene har rett til å gjøre alt..
- (12) I siste årene har noen av kvinnene en aktiv rolle
- (14) Min mening at alle kvinnene har rett til å gjøre....
- (15) De må ha eget livt i forhold til mennene.
- (16) Mennene å hjelpe de på husarbeider..
- (19) Det er ingen forskjell mellom kvinnene og mennene.
- (21) og kvinnene eller mennene kan ikke leve alene..

*MS      Repetisjon av ordet «same»:*

- (17) Alle mennesker bor i same verden..
- (18) Og alle har same rettighet.
- (20) De alle same samfunnet..

## 6.4.2 Tekst 2

Tekst 2 er på 205 ord og 13 makrosyntagmer. Lengde på hver makrosyntagme er i snitt 13,6 ord. Sammenlignet med snittet hos Ara gr2, er teksten kortere, men lengde på makrosyntagmene er like. Teksten har seks sideordnede konjunksjoner som koordinerer helsetninger, og fire av disse er konjunksjonen «og». Dette utgjør en tetthet på 2,03 konjunksjon/100 ord, og er langt over gjennomsnittet hos Ara-gr2 som er på 0,97/100ord. Teksten har tolv leddsetninger: fire nominale, fire adjetivistiske og fire adverbiale leddsetninger. Det vises større bruk av leddsetninger totalt enn bruk av syndetisk sideordnede helsetninger. Hvis man sammenligner bruken av adverbiale leddsetninger med bruken av syndetisk sideordnede helsetninger, er situasjonen annerledes. Teksten har da flest syndetiske sideordninger». Teksten er gjengitt i sin helhet i vedlegg 17.

### 6.4.2.1 Tekstens superstruktur

Tekst 2 har en kort innledning: «Man må ta vare på barna sine, og lærer dem en god oppførte». Videre uttrykkes problemet: «Hvis jeg ser et barn som stjeler i en butikk, skal jeg tenke første at foreldrene sitt ikke gir hva han trenger som lar barnet til å stjele». Informanten fortsetter med å fortelle hva han vil gjøre: snakke med butikksjefen, snakke med barnet, eventuelt betale for det som barnet har stjålet. I løsningen nevner hun også at man ikke kan straffe et barn, men heller lete etter årsaken til at barnet stjeler, dette begrunnes imidlertid ikke ytterligere. Videre forklarer hun at man kan gi barnet en straff som passer for alderen, og at også familien kanskje fortjener en straff. Informanten viser god variasjon i uttrykksmåte og formuleringer, og trekk som parallellisme og repetisjon kan ikke påvises i denne teksten.

I forhold til Tirkkonen-Condits (1985) Problem-Løsningsmodell, så har denne teksten følgende komponenter:

Situasjon

Problem

Løsning

Med dette viser informanten god bruk av Problem-løsningsmodellen.

### 6.4.3 Kommentarer til tekstene

Tekst 1 har en lang innledning som er satt sammen av mange enheter som sammenlignes. Tekst 1 har også mange eksempler på sammenligning. Disse er imidlertid ikke syntetisk sideordnet, så de kan nok heller ses på som et trekk fra arabisk. Superstrukturen i teksten er: innledning-hoveddel og avslutning. Tekst 2 følger superstrukturen situasjon-problem-løsning, jfr. Tirkkonen-Condit (1985), jfr. kap. 2.5. I tekst 1 var det en del eksempler på sammenligning og repetisjon, men ingen eksempler på parallellisme. Tekst 2 viste god variasjon i uttrykksmåte, og jeg kunne ikke finne trekk av arabiske tekstmønstre. I forhold til prediksjon 3 i kap. 2.6 om at det vil finnes mange eksempler på parallelle setningskonstruksjoner, repetisjon og sammenligning, bekreftes dette delvis i disse tekstene.

### 6.5 Drøfting av næranalyse

I dette kapittelet er forskningsspørsmål 3, jfr. kapittel 1.3 om bruk av parallellisme, repetisjon og sammenligning i tekstene belyst. Prediksjon 3, jfr. kapittel 2.6 om at det vil finnes mange eksempler på parallelle setningskonstruksjoner, repetisjon og sammenligning i tekstene, bekreftes delvis, noe som antyder transfer fra arabisk. Informantene hadde i ulik grad eksempler på disse tekstmønstrene. Det var også forskjeller mellom tekst 1 og tekst 2.

En av informantene, 1-Ar, viste høy bruk av alle disse arabiske tekstmønstrene og bekreftet med dette prediksjonen. Videre bekreftes prediksjonen også hos informant 3-Ar, særlig i forhold til tekst 1. Informant 9-Ar viste også flere eksempler på arabiske tekstmønstre i tekst 1 enn i tekst 2, særlig sammenligning, men det var ikke like mange eksempler på arabiske tekstmønstre som hos 1-Ar og 3-Ar. Prediksjonen bekreftes delvis, særlig i tekst 1. Færrest trekk av arabiske tekstmønstre var det hos 17-Ar, særlig i forhold til tekst 2. I tekst 1 var det trekk av noen arabiske tekstmønstre. Prediksjonen bekreftes delvis, særlig i forhold til tekst 1.

Resultatene av analysen viste at innlærere med høyere ferdighetsnivå i norsk viste lavere bruk av arabiske tekstmønstre. Man kan anta at innlærerne på nivå B1/B2 som Ara-gr2 er på, har fått opplæring i å skrive argumenterende tekster. Læreplanen, nivå B1 sier dette om å uttrykke meninger: « Kan uttrykke meninger og utveksle informasjon om kjente temaer og temaer av personlig interesse, både på papir og digitalt, for eksempel via sosiale medier». <sup>6</sup> Læreplanen nivå B2: «Kan skrive tekster med saklig innhold og argumentere for eget syn på en sak». <sup>7</sup> Som nevnt i kap. 3.3.1 var det forventet at informantene med høyest ferdighetsnivå i norsk hadde øvd på denne teksttypen.

Hva med informantene som har lavest ferdighetsnivå i norsk, Ara-gr1? Kan norskundervisningen spille en faktor her? Som nevnt i kap. 3.3.1, sier Læreplanen om nivå A2: «Innlæreren har et enkelt ordforråd og bruker grunnleggende setningsmønstre og innøvde fraser i dagligdagse og forutsigbare situasjoner». Videre sier Læreplanen om nivå A2: «Innlæreren har begrenset kontroll med enkle grammatiske strukturer og binder sammen ordgrupper ved hjelp av enkle bindeord som «og», «eller» og «men»». Enkle leddsetninger som innledes med for eksempel «at», «som» og «fordi», forekommer også». I næranalysen var det eksempler på bruk av enkle grammatiske strukturer og sammenbinding av ordgrupper ved hjelp av enkle bindeord. Slik jeg ser det, kan det være med på å forklare bruken av enkle setningsstrukturer som jeg viste til under «parallellisme», som hos 3-Ar:

Jeg tror at menn kan spille noen roller...

Jeg tror at vi må inkludere mange sider..

Jeg tror at kvinner er bedre enn menn..

Jeg tror at det må være rettferdighet..

Undervisningen som følger Læreplanen kan være en medvirkende årsak til at informantene uttrykker seg enkelt.

---

6

[http://www.vox.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan\\_norsk\\_samfunnskunnskap\\_b\\_m\\_web.pdf](http://www.vox.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan_norsk_samfunnskunnskap_b_m_web.pdf)

Informant 17-Ar viser lavest bruk av arabiske tekstmønstre av alle informantene i næranalysen. Forskjellen mellom 17-Ar og de andre innlærerne er ferdighetsnivået i norsk. Informant 17-Ar har tatt trinn 3-eksamen ved et universitet og venter på resultatet. Ferdighetsnivået i norsk antas å være høyere enn hos 9-Ar som går i en klasse som jobber mot B2-nivå. Det later altså til at ferdighetsnivået i norsk spiller en rolle med hensyn til transfer av tekstmønstre fra morsmålet.

## 7.0 Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har jeg undersøkt om det er mulig å sannsynliggjøre transfer fra arabisk i tekster skrevet på norsk av innlærere med arabisk som morsmål. Ved bruk av kvantitativ analyse og kvalitativ næranalyse har jeg undersøkt spesifikke trekk i setningskopling og tekstoppbygging. Tekstene ble sammenlignet med tekster skrevet av en engelsk kontrollgruppe, samt en norsk referansegruppe. Innenfor setningskopling var fokuset på bruk av sideordning vs. underordning i tekstmaterialet, samt en undersøkelse av bruk av konjunksjonen «og».

I forhold til prediksjonen om at arabiske innlærere tenderer til å bruke sideordning i større grad enn underordning sammenlignet med de andre gruppene, ble ikke dette bekreftet i analysene. Med hensyn til prediksjonen om høy bruk av konjunksjonen «og» som forbinder mellom syntetisk sideordnede helsetninger, viste analysen at det var forskjeller mellom tekstopp-gavene. I tekst 2, som ber om synspunkter for og imot et tema, har begge de arabiske innlærergruppene langt høyere bruk av konjunksjonen «og» som forbinder mellom syntetisk sideordnede helsetninger enn den engelske kontrollgruppen og den norske referansegruppen. Dette kan peke i retning av transfer fra arabisk.

At prediksjonen vedrørende bruk av konjunksjonen «og» som forbinder mellom syntetisk sideordnede helsetninger bare ble bekreftet i tekst 2 kan ha flere årsaker. For det første tyder det på at alle innlærergrupper i ensidig argumentasjon bruker syntetisk sideordning av helsetninger uttrykt ved konjunksjonen «og» i høy grad. I tekstopp-gaver som krever tosidig argumentasjon derimot, peker analysen i retning av at engelske innlærere velger andre strategier enn syntetisk sammenbinding av helsetninger ved bruk av forbinderen «og». Dette later ikke til å gjelde de arabiske innlærerne. Arabiske innlærere bruker syntetisk sideordning av helsetninger ved bruk av konjunksjonen «og» også i tosidig argumentasjon.

Analysen av tekstoppbygging viste at arabiske innlærere tenderer til å ha mye lengre innledning enn den norske og engelske kontrollgruppen. Dette er helt i tråd med min prediksjon om at arabiske innlærere vil ha lengre innledning i sine tekster enn de andre informantgruppene.

Dette viste seg imidlertid bare i den ene teksten som ba om ensidig argumentasjon i forhold til et emne. Det som preget disse innledningene var mange eksempler og beskrivelser.

Funn i analysene viste at ulike tekstopp-gaver innenfor samme teksttype gir ulike resultater. Det er derfor nærliggende å tro at ulike *teksttyper* viser enda større forskjeller i bruk av setningskopling og bruk av lang innledning . Som nevnt i teorikapittelet, er deler av forskningen jeg viser til gjort på teksttyper som akademisk skriving og narrative teksttyper, og jeg finner det sannsynlig at tekstypen i min undersøkelse sannsynligvis spiller inn på resultatet og gir andre resultater enn deler av forskningen jeg har vist til i teorikapittelet.

Prediksjonen om at arabiske tekster vil vise mange eksempler på bruk av parallellisme, repetisjon og sammenligning synes å bli bekreftet av deler av materialet jfr. næranalysen. Resultatene fra analysene i denne oppgaven peker i retning av at arabiske innlærere med lavest ferdighetsnivå i større grad viser eksempler på målspråkfjerne strukturer enn arabiske innlærere med høyere ferdighetsnivå i norsk. Det later derfor til at ferdighetsnivå i norsk spiller en rolle.

For videre forskning ville det være av interesse med flere undersøkelser på hvordan bruken av konjunksjonen «og» opptrer i andre teksttyper. Også undersøkelser av hvordan andre karakteristiske trekk i arabisk viser seg i andre teksttyper ville være interessant å finne ut av. Sist, men ikke minst synes jeg at undersøkelser av tekstoppbygging hos arabiske innlærere, særlig med hensyn til lange innledninger, parallellisme, repetisjon og sammenligninger ville være et viktig bidrag innenfor andrespråksforskningen. Slik jeg ser det, kan denne undersøkelsen være en begynnelse på å finne ut om «dette fremmede» som jeg nevnte i innledningen, og som tidvis preger tekster hos andrespråksinnlærere med arabisk som morsmål, kan skyldes transfer.

Innenfor rammen av denne oppgaven var det bare mulig å gjøre noen få næranalyser. Gjennom å gjøre flere næranalyser jeg ville fått et klarere bilde særlig av hvordan arabiske tekstmønstre synes å komme til uttrykk i andrespråkskrivingen.



## Litteraturliste

- Al-Khresheh, M. (2011). An investigation of interlingual interference in the use of 'and' as a syntactic coordinating structure by Jordanian EFL learners. *European Journal of Social Sciences*, 18(3), 426-433.
- Alotaibi, H. (2014). Thesis Statement in English Argumentative Essays by Arab Students: A Study of Contrastive Rhetoric. *Arab World English Journal*, 5(3).
- Bacha, N. N. (2010). Teaching the Academic Argument in a University EFL Environment. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(3), s.229-241.  
doi:10.1016/j.jeap.2010.05.001
- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (1999). Andrespråkslæring. *Oslo: Ad notam Gyldendal*.
- Carlsen, C. (2010). Discourse connectives across CEFR-levels: A corpus based study. In I. Bartning, M. Martin, & I. Vedder (Eds.), *EUROSLA Monographs Series. Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research*: European second language association, s.191-209
- Connor, U. (1987). Argumentative Patterns in Student Essays: Cross-Cultural Differences. In U. Connor, R. B. Kaplan, & S. Savignon (Eds.), *Writing across languages : analysis of L2 text*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric : cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, U. (2002). New Directions in Contrastive Rhetoric. *TESOL Quarterly*, 36(4), 493-510.
- Connor, U., og Lauer, J. (1988). Cross-Cultural variation in Persuasive student writing. In A. C. Purves (Ed.), *Writing across languages and cultures : issues in contrastive rhetoric* (Vol. 2). Newbury Park: Sage Publications.
- Faarlund, J. T., Lie, S., & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Golden, A., & Hvistendahl, R. (2015). Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia, med vekt på norske studier. In A. Golden & E. Selj (Eds.), *Skriving på norsk som andrespråk : vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Golden, A., Mac Donald, K., & Ryen, E. (2008). *Norsk som fremmedspråk : grammatikk* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hinkel, E. (2001). Matters of Cohesion in L2 Academic Texts. *Applied Language Learning*, 12(nr 2), 111-132. Retrieved from <http://www.dliflc.edu/wp-content/uploads/2014/04/ALL12TwoP1.pdf>
- Horn, C. (2015, nr. 5). Diglossia in the Arab World —Educational Implications and Future Perspectives. *Open Journal of Modern Linguistics*, s. 100-101.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*: Cambridge University Press (kap. 2).
- Jansson, G. (2000). *Tvärkulturella skrivstrategier. Kohesion, koherens och argumentationsmönster i iranska skribenters texter på svenska*. (doktorgradsavhandling), Institutionen för Nordiska språk. Uppsala Universitet, Uppsala.
- Johnstone, B. (1987). *Introduction: Perspectives on repetition*. *Carnegie Mellon University* (pp. s. 205-214) Retrieved from [http://works.bepress.com/barbara\\_johnstone/37](http://works.bepress.com/barbara_johnstone/37)
- Johnstone, B. (1987). Parataxis in arabic: modification as a model for persuasion. *Studies in Languages*, s. 86-99.
- Johnstone, B. (1989, 04.04.16). Linguistic strategies and cultural styles for persuasive discourse. Retrieved from [www.works.bepress.com/barbara\\_johnstone/50](http://www.works.bepress.com/barbara_johnstone/50)
- Jølbo, I. D. (2016). Identitet, stemme og aktørskap i andrespråksskriving : en undersøkelse av skriving som meningsskaping blant elever med somalisk bakgrunn i norskfaget i

- grunnskoleopplæringen for minoritetsspråklig ungdom. *Doktoravhandling*. Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought pattenne in inter-cultural education. *Language Learning*, 16(1-2), s. 1-20. doi:10.1111/j.1467-1770.1966.tb00804.x
- Kjeldsen, J. (2004). Retorikk i vår tid : en innføring i moderne retorisk teori (Foreløpig utg. ed.). Oslo: Spartacus.
- Koch, B. J. (1983). Presentation as Proof: The Language of Arabic Rhetoric. *Anthropological Linguistics*, 25(1), 47-60.
- Mohamed, A. H., og Omer, M. R. (1999). Syntax as a Marker of Rhetorical Organization in Written Texts: Arabic and English. *IRAL*, 37(4), 291-305.
- Nistov, I. (1989). Mellomspråk og morsmål. (Hovudoppgåve, Universitetet i Oslo)
- Nistov, I. (2001) A study of Turkish adolescent immigrants learning Norwegian. Doktoravhandling. *Acta Humaniora nr. 99*.
- Nyström, C. (2001). Hur hänger det ihop? : en bok om textbindning (Vol. 32). Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Ostler, S. E. (1987). English in Parallels: A Comparison of English and Arabic Prose. In U. Connor, R. B. Kaplan & S. Savignon (Eds.), *Writing across languages : analysis of L2 text* (pp. s. 169-186). Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Palm, K. (1997). Argumenterende skriving. En analyse av andrespråkstekster og førstespråkstekster fra videregående skole. *Hovedfagsoppgave*, Universitet i Oslo, Oslo.
- Riksmålsforbundet. (2016). Hvordan skrive artikkel. Retrieved from <http://riksmalsforbundet.no/hvordan-skrive/hvordan-skrive-artikkel/>
- Selj, E. (2002). Uttrykk for logiske relasjoner i norsk som andrespråk hos voksne. *MONS 9 : utvalgte artikler fra Det niende møtet om norsk språk i Oslo 2001*. In i. Moen (Ed.), s. 198-211. Oslo: Novus
- Svennevig, J., Sandvik, M., & Vagle, W. (1995). Tilnærminger til tekst : modeller for språklig tekstanalyse (Vol. nr 89). Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forlag.
- Thompson-Panos, K., & Thomas-Ruzic, M. (1983). The Least You Should Know about Arabic: Implications for the ESL Writing Instructor. *TESOL Quarterly*, 17(4), 609-623.
- Tirkkonen-Condit, S. (1985). Argumentative text structure and translation. (18), University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Skriving i norsk. Retrieved from <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Eksempel-pa-god-praksis-i-skriving/Skriving-i-norsk/Bruk-av-konstruert-modelltekst-i-skriveoppleringen/>
- Vigrestad, t. (2015) Andrespråkslæring og ortografi. *I A. Golden & E. Selj (Eds.), Skriving på norsk som andrespråk: vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 53). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Vox, (2012). Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Retrieved 15.2.16, from [http://www.vox.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan\\_norsk\\_samfunnskunnskap\\_bm\\_web.pdf](http://www.vox.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan_norsk_samfunnskunnskap_bm_web.pdf)
- Åslund, J. (1976). Araber skriver svenska: arabisk syntax och arabers syntaxfel i svenskan: Stockholms Universitet, Institutionen för Lingvistik.

## Vedlegg 1 – Oversikt over informanter

Informant	Alder	Antall år utdannelse fra hjemland	Antall år bosatt i Norge	Antall år norsk-opplæring i Norge	Beståtte skriftlige norskprøver	Er du ferdig med norskopplæring? I så fall når?
1-Ar	39	15	8	2	A2	Ferdig
2-Ar	33	17	3	2	A2	Nei
3-Ar	36	19	2	1	Ingen	Nei, går på B1 gruppe
4-Ar	31	15	2,5	2	Ingen	Nei, går på B1 gruppe
5-Ar	27	16	5	2	Ingen	Nei, går på B1 gruppe
6-Ar	34	12	7	2	A2	2013
7-Ar	27	16	1,5	1	A2	Nei
8-Ar	47	16	10	1	A2	2008
9-Ar	27	15	1,5	1,5	Ingen	Nei, går på B2 gruppe
10-Ar	23	15	1,5	0,5	Ingen	Nei, skal ta trinn 3 eksamen i norsk om ei uke
11-Ar	23	13	5	2	Bergens-test	2012
12-Ar	44	17	5	2,5	B1	Nei
13-Ar	41	16	4	2	B1	Nei
14-Ar	32	16	6	1,5	B1	Nei, skal ta trinn 3 eksamen om ei uke
15-Ar	32	19	5	3	B1	Venter på resultat av trinn 3 eksamen
16-Ar	35	17	3	2	B1	Venter på resultat av trinn 3 eksamen
17-Ar	31	18	3	1,5	B1	Venter på resultat av trinn 3 eksamen
I-En	54	20	17	--	Ingen	--
II-En	52	14	5	1,5	B1	2014
III-En	29	18	1,5	1,5	Trinn- 2	Nei, skal ta trinn3 eksamen om ei uke
IV-En	30	12	7	0,5	B1	2012
V-En	25	16	2	1	Trinn 3	2014
A-No	24	18	--	--	--	--
B-No	24	18	--	--	--	--
C-No	22	16	--	--	--	--
D-No	20	15	--	--	--	--
E-No	22	16,5	--	--	--	--
F-No	19	13	--	--	--	--
G-No	19	13	--	--	--	--
H-No	23	17	--	--	--	--
I-No	43	20	--	--	--	--
J-No	50	19	--	--	--	--

## Vedlegg 2 – Antall ord og makrosyntagmer i tekst 1

Informant	Antall ord i tekst	Antall MS	Ord pr MS
1-Ar	363	28	12
2-Ar	196	20	10,3
3-Ar	284	23	11,8
4-Ar	264	22	11,4
5-Ar	198	16	12,3
6-Ar	444	35	12,6
7-Ar	187	19	9,8
8-Ar	335	20	16,7
<b>Totalt</b>	<b>2271</b>	<b>182</b>	<b>96,9</b>
9-Ar	294	30	9,8
10-Ar	380	28	13,5
11-Ar	170	15	11,3
12-Ar	317	29	11,3
13-Ar	259	20	13,6
14-Ar	338	24	14
15-Ar	251	24	10,4
16-Ar	329	31	10,6
17-Ar	222	22	10
<b>Totalt</b>	<b>2560</b>	<b>223</b>	<b>104,5</b>
I-En	335	24	13,9
II -En	285	21	13,35
III-En	117	10	11,7
IV-En	198	15	13,2
V-En	171	15	11,4
<b>Totalt</b>	<b>1106</b>	<b>85</b>	<b>63,55</b>
A-No	550	34	15,7
B-No	165	13	12,6
C-No	227	14	16,2
D-No	424	25	16,9
E-No	398	25	15,9
F-No	279	19	14,6
G-No	351	26	13,5
H-No	219	16	13,6
I-No	287	21	13,6
J-No	272	21	12,9
<b>Totalt</b>	<b>3172</b>	<b>214</b>	<b>145,5</b>

### Vedlegg 3 – Antall ord og makrosyntagmer i tekst 2

Informant	Antall ord i tekst	Antall MS	Ord pr MS
1-Ar	351	24	13,5
2-Ar	169	12	14
3-Ar	205	14	13,6
4-Ar	193	17	11,3
5-Ar	169	15	11,2
6-Ar	675	48	13,7
7-Ar	237	22	10,7
8-Ar	228	10	17,5
<b>Totalt</b>	<b>2227</b>	<b>162</b>	<b>105,1</b>
9-Ar	337	20	16,8
10-Ar	164	9	18,2
11-Ar	169	10	16,9
12-Ar	242	24	10
13-Ar	268	19	14,1
14-Ar	389	28	13,8
15-Ar	123	11	10,2
16-Ar	242	20	12,1
17-Ar	197	15	13,1
<b>Totalt</b>	<b>2131</b>	<b>156</b>	<b>125,2</b>
I-En	255	14	17
II -En	353	27	13
III-En	94	8	11,7
IV-En	210	15	15
V-En	127	9	14,1
<b>Totalt</b>	<b>1039</b>	<b>73</b>	<b>70,8</b>
A-No	413	27	14,7
B-No	172	11	15,6
C-No	219	11	19,9
D-No	356	16	18,7
E-No	569	34	17,7
F-No	218	15	14,5
G-No	455	29	15,6
H-No	220	16	20
I-No	335	20	16,7
J-No	282	14	20,1
<b>Totalt</b>	<b>3239</b>	<b>193</b>	<b>173,5</b>

Vedlegg 4 – Konjunksjoner som innleder syntetisk sideordnede helsetninger i tekst 1

Informant	Antall ord	Antall sideordnede konjunksjoner som innleder helsetninger i tekst 1	/100 ord
1-Ar	363	5	1,38
2-Ar	196	5	2,55
3-Ar	284	9	3,17
4-Ar	264	9	3,41
5-Ar	198	7	3,54
6-Ar	444	14	3,15
7-Ar	187	4	2,14
8-Ar	335	5	1,49
<b>Totalt</b>	<b>2271</b>	<b>58</b>	<b>20,83</b>
9-Ar	294	14	4,76
10-Ar	380	7	1,84
11-Ar	170	6	3,53
12-Ar	317	7	2,21
13-Ar	259	3	1,16
14-Ar	338	7	2,07
15-Ar	251	6	2,39
16-Ar	329	7	2,13
17-Ar	222	6	2,70
<b>Totalt</b>	<b>2560</b>	<b>63</b>	<b>22,79</b>
I-En	335	13	3,88
II -En	285	7	2,46
III-En	117	4	3,42
IV-En	198	2	1,01
V-En	171	5	2,92
<b>Totalt</b>	<b>1106</b>	<b>31</b>	<b>13,69</b>
A-No	550	10	1,82
B-No	165	0	0,00
C-No	227	3	1,32
D-No	424	3	0,71
E-No	398	9	2,26
F-No	279	1	0,36
G-No	351	4	1,14
H-No	219	2	0,91
I-No	287	6	2,09
J-No	272	1	0,37
<b>Totalt</b>	<b>3172</b>	<b>39</b>	<b>10,98</b>

Vedlegg 5 – Konjunksjoner som innleder syndetisk sideordnede helsetninger i tekst 2

Informant	Antall ord	Antall sideordnede konjunksjoner som innleder helsetninger	/100 ord
1-Ar	351	5	1,42
2-Ar	169	4	2,37
3-Ar	205	4	1,95
4-Ar	193	9	4,66
5-Ar	169	3	1,78
6-Ar	675	25	3,70
7-Ar	237	13	5,49
8-Ar	228	7	3,07
<b>Totalt</b>	<b>2227</b>	<b>70</b>	<b>24,44</b>
9-Ar	337	15	4,45
10-Ar	164	3	1,83
11-Ar	169	3	1,78
12-Ar	242	3	1,24
13-Ar	268	7	2,61
14-Ar	389	8	2,06
15-Ar	123	1	0,81
16-Ar	242	5	2,07
17-Ar	197	6	3,05
<b>Totalt</b>	<b>2131</b>	<b>51</b>	<b>19,89</b>
I-En	255	8	3,14
II-En	353	11	3,12
III-En	94	2	2,13
IV-En	210	3	1,43
V-En	127	3	2,36
<b>Totalt</b>	<b>1039</b>	<b>27</b>	<b>12,17</b>
A-No	413	5	1,21
B-No	172	2	1,16
C-No	219	3	1,37
D-No	356	8	2,25
E-No	569	10	1,76
F-No	218	4	1,83
G-No	455	5	1,10
H-No	220	2	0,91
I-No	335	7	2,09
J-No	282	2	0,71
<b>Totalt</b>	<b>3239</b>	<b>48</b>	<b>14,39</b>

## Vedlegg 6 – Subjunksjoner i tekst 1

Informant	Antall ord	Antall subjunksjoner i nominale leddsetninger	/100 ord	Antall subjunksjoner i adjektivistiske leddsetninger	/100 ord	Antall subjunksjoner i adverbiale leddsetninger	/100 ord
1-Ar	363	9	2,48	6	1,65	3	0,83
2-Ar	196	3	1,53	1	0,51	3	1,53
3-Ar	284	8	2,82	4	1,41	5	1,76
4-Ar	264	6	2,27	2	0,76	4	1,52
5-Ar	198	4	2,02	1	0,51	3	1,52
6-Ar	444	13	2,93	3	0,68	9	2,03
7-Ar	187	2	1,07	2	1,07	2	1,07
8-Ar	335	10	2,99	3	0,90	7	2,09
<b>Totalt</b>	<b>2271</b>	<b>55</b>	<b>18,10</b>	<b>22</b>	<b>7,47</b>	<b>36</b>	<b>12,33</b>
9-Ar	294	8	2,72	2	0,68	6	2,04
10-Ar	380	15	3,95	6	1,58	3	0,79
11-Ar	170	3	1,76	4	2,35	3	1,76
12-Ar	317	3	0,95	6	1,89	4	1,26
13-Ar	259	4	1,54	3	1,16	2	0,77
14-Ar	338	5	1,48	4	1,18	7	2,07
15-Ar	251	10	3,98	1	0,40	7	2,79
16-Ar	329	10	3,04	3	0,91	9	2,74
17-Ar	222	2	0,90	1	0,45	0	0,00
<b>Totalt</b>	<b>2560</b>	<b>60</b>	<b>20,33</b>	<b>30</b>	<b>10,61</b>	<b>41</b>	<b>14,22</b>
I-En	335	3	0,90	6	1,79	7	2,09
II-En	285	4	1,40	1	0,35	4	1,40
III-En	117	1	0,85	3	2,56	2	1,71
IV-En	198	2	1,01	1	0,51	4	2,02
V-En	171	4	2,34	0	0,00	6	3,51
<b>Totalt</b>	<b>1106</b>	<b>14</b>	<b>6,50</b>	<b>11</b>	<b>5,21</b>	<b>23</b>	<b>10,73</b>
A-No	550	10	1,82	12	2,18	6	1,09
B-No	165	6	3,64	2	1,21	0	0,00
C-No	227	3	1,32	3	1,32	5	2,20
D-No	424	5	1,18	4	0,94	14	3,30
E-No	398	12	3,02	4	1,01	7	1,76
F-No	279	7	2,51	4	1,43	4	1,43
G-No	351	15	4,27	8	2,28	7	1,99
H-No	219	7	3,20	2	0,91	3	1,37
I-No	287	13	4,53	6	2,09	3	1,05
J-No	272	9	3,31	5	1,84	2	0,74
<b>Totalt</b>	<b>3172</b>	<b>87</b>	<b>28,79</b>	<b>50</b>	<b>15,22</b>	<b>51</b>	<b>14,93</b>



## Vedlegg 7– Subjunksjoner i tekst 2

Informant	Antall ord	Antall subjunksjoner i nominale leddsetninger	/100 ord	Antall subjunksjoner i adjektivistiske leddsetninger	/100 ord	Antall subjunksjoner i adverbiale leddsetninger	/100 ord
1-Ar	351	5	1,42	4	1,14	11	3,13
2-Ar	169	5	2,96	1	0,59	6	3,55
3-Ar	205	5	2,44	0	0,00	7	3,41
4-Ar	193	6	3,11	3	1,55	3	1,55
5-Ar	169	4	2,37	0	0,00	6	3,55
6-Ar	675	16	2,37	3	0,44	15	2,22
7-Ar	237	7	2,95	1	0,42	6	2,53
8-Ar	228	6	2,63	2	0,88	8	3,51
<b>Totalt</b>	<b>2227</b>	<b>54</b>	<b>20,25</b>	<b>14</b>	<b>5,03</b>	<b>62</b>	<b>23,47</b>
9-Ar	337	12	3,56	2	0,59	13	3,86
10-Ar	164	7	4,27	4	2,44	4	2,44
11-Ar	169	5	2,96	2	1,18	1	0,59
12-Ar	242	0	0,00	0	0,00	5	2,07
13-Ar	268	4	1,49	3	1,12	4	1,49
14-Ar	389	21	5,40	4	1,03	9	2,31
15-Ar	123	2	1,63	3	2,44	2	1,63
16-Ar	242	7	2,89	3	1,24	5	2,07
17-Ar	197	4	2,03	4	2,03	4	2,03
<b>Totalt</b>	<b>2131</b>	<b>62</b>	<b>24,23</b>	<b>25</b>	<b>12,07</b>	<b>47</b>	<b>18,48</b>
I-En	255	8	3,14	4	1,57	5	1,96
II-En	353	2	0,57	6	1,70	6	1,70
III-En	94	5	5,32	0	0,00	2	2,13
IV-En	210	6	2,86	0	0,00	7	3,33
V-En	127	5	3,94	0	0,00	6	4,72
<b>Totalt</b>	<b>1039</b>	<b>26</b>	<b>15,82</b>	<b>10</b>	<b>3,27</b>	<b>26</b>	<b>13,85</b>
A-No	413	12	2,91	2	0,48	9	2,18
B-No	172	4	2,33	3	1,74	2	1,16
C-No	219	14	6,39	0	0,00	6	2,74
D-No	356	10	2,81	4	1,12	7	1,97
E-No	569	27	4,75	9	1,58	5	0,88
F-No	218	5	2,29	0	0,00	3	1,38
G-No	455	21	4,62	4	0,88	9	1,98
H-No	220	8	3,64	1	0,45	3	1,36
I-No	335	15	4,48	3	0,90	4	1,19
J-No	282	8	2,84	6	2,13	5	1,77
<b>Totalt</b>	<b>3239</b>	<b>124</b>	<b>37,04</b>	<b>32</b>	<b>9,29</b>	<b>53</b>	<b>16,61</b>

Vedlegg 8 –Totalt antall av konjunksjonen «og» som forbinder mellom syndetisk sideordnede helsetninge, samt gjennomsnitt/100 ord i tekst 1

Informant	Antall ord	Totalt antall av konjunksjonen "og"	/100 ord
1-Ar	363	2	0,55
2-Ar	196	3	1,53
3-Ar	284	4	1,41
4-Ar	264	7	2,65
5-Ar	198	3	1,52
6-Ar	444	6	1,35
7-Ar	187	2	1,07
8-Ar	335	0	0,00
<b>Totalt</b>	<b>2271</b>	<b>27</b>	<b>10,08</b>
9-Ar	294	5	1,70
10-Ar	380	4	1,05
11-Ar	170	1	0,59
12-Ar	317	5	1,58
13-Ar	259	0	0,00
14-Ar	338	4	1,18
15-Ar	251	1	0,40
16-Ar	329	0	0,00
17-Ar	222	5	2,25
<b>Totalt</b>	<b>2560</b>	<b>25</b>	<b>8,75</b>
I-En	335	5	1,49
II -En	285	5	1,75
III-En	117	3	2,56
IV-En	198	1	0,51
V-En	171	2	1,17
<b>Totalt</b>	<b>1106</b>	<b>16</b>	<b>7,49</b>
A-No	550	7	1,27
B-No	165	0	0,00
C-No	227	0	0,00
D-No	424	2	0,47
E-No	398	4	1,01
F-No	279	0	0,00
G-No	351	4	1,14
H-No	219	2	0,91
I-No	287	5	1,74
J-No	272	1	0,37
<b>Totalt</b>	<b>3172</b>	<b>25</b>	<b>6,91</b>

Vedlegg 9 – Totalt antall av konjunksjonen «og» som forbinder mellom syntetisk sideordnede helsetninger, samt gjennomsnitt/100 ord i tekst 2

Informant	Antall ord	Totalt antall av konjunksjonen "og»	/100 ord
1-Ar	351	5	1,42
2-Ar	169	3	1,78
3-Ar	205	4	1,95
4-Ar	193	9	4,66
5-Ar	169	1	0,59
6-Ar	675	21	3,11
7-Ar	237	10	4,22
8-Ar	228	3	1,32
<b>Totalt</b>	<b>2227</b>	<b>56</b>	<b>19,05</b>
9-Ar	337	11	3,26
10-Ar	164	1	0,61
11-Ar	169	1	0,59
12-Ar	242	0	0,00
13-Ar	268	2	0,75
14-Ar	389	5	1,29
15-Ar	123	0	0,00
16-Ar	242	2	0,83
17-Ar	197	4	2,03
<b>Totalt</b>	<b>2131</b>	<b>26</b>	<b>9,35</b>
I-En	255	2	0,78
II -En	353	6	1,70
III-En	94	0	0,00
IV-En	210	2	0,95
V-En	127	0	0,00
<b>Totalt</b>	<b>1039</b>	<b>10</b>	<b>3,44</b>
A-No	413	4	0,97
B-No	172	1	0,58
C-No	219	1	0,46
D-No	356	7	1,97
E-No	569	6	1,05
F-No	218	2	0,92
G-No	455	3	0,66
H-No	220	2	0,91
I-No	335	6	1,79
J-No	282	1	0,35
<b>Totalt</b>	<b>3239</b>	<b>33</b>	<b>9,66</b>

## Vedlegg 10 – Informant 1-Ar, tekst 1

**Likestilling betyr like muligheter for menn og kvinner. Hva mener du om likestilling? (for eksempel yrker, lønn, husarbeid, stell av barn). Begrunn synspunktene dine.**

- (1) Det er stor forskjellig på likestilling mellom våre kultur og Norges kultur.
- (2) Likestilling er ett ord  
som vi begynt å høre og forstå her i Norge,  
slik at Norge er fineste land å bo i.
- (3) I Norge kjører kvinner buss og tog,
- (4) kvinner tar jobb når som helst og hvor som helst på dag og natt og.
- (5) Det er mye forskjellig i hjemlandet mitt,
- (6) der finnes bare få kvinner  
som kan eller får jobb.
- (7) Kvinner  
som kan jobbe i hjemlandet mitt må ha den jobben  
som passer akkurat kvinnefolk, lærer på skolen og i barnehagen,  
sykepleier i sykehuset.
- (8) Det finnes aldri kvinner  
som jobber hardt jobb som snekker for eksempel.
- (9) Det er ikke lett for kvinner å få førerkort for å kjøre biler.
- (10) Det byter  
at det er mye muligheter til kvinner  
som bor i Norge å skaffe seg jobb  
og (ØS) har det samme som menn.
- (11) Det som plages kvinner i hjemlandet mitt er kulturgrensener og relegjønen.
- (12) I Norge ser vi  
| at både menn og kvinner deler husarbeidet  
slik at dem begge kunne jobbe og tjene.
- (13) Dem kan være på jobb i samtida,  
eller (ØSv) jobber motsatt.
- (14) Så mann må få delvis av husarbeid.
- (15) Menn samarbeider med kvinner til å få det bra i livet.
- (16) Menn tar vasking, rydding og kan koke mat som kvinner.
- (17) I andre kultur tar menn ansvar på omsorg, jobb, tjene penger,
- (18) Så tar kvinner ansvar på å lage mat, rydde, vaske, og handle osv.
- (19) Det blitt mye forandring på oss  
etter (=at) vi kom hit til Norge.
- (20) Det hadde vi forskjellig på våre kultur.
- (21) Jeg kan ikke si  
at vi hadde det feil på våre kultur,  
og  
(=at) dere har det best på deres kultur.
- (22) Det spørsmål på hvordan forstå vi likestilling ord.
- (23) Likestilling byter for dere  
at både menn og kvinner har det samme på alt,
- (24) og likestilling byter for oss  
at menn skal ha sine oppgaver og kvinner tar sine oppgavene.
- (25) mening min (→er)  
at det finnes ikke likestilling mellom kvinne og menn i mitt kultur.
- (26) Men det finnes rettferdigheter, å ta hensyn og respektere kvinne.

- (27) Jeg mener  
at kvinne kan jobbe  
men ikke alle slags jobb og kati som helst.
- (28) Det byter ikke  
at æ skal ikke hjelpe, respekter og stelle barn.

## Vedlegg 11 – informant 1-Ar, tekst 2

**Hva vil du gjøre om du ser et barn på 10-12 år som stjeler godteri en butikk? Hvordan mener du man skal «straffe» barn som gjør noe galt? Er det noe man IKKE bør gjøre? Begrunn synspunktene dine.**

- (1) Om det er ikke mitt barn  
som stjeler godteri i butikken blir det lite å gjøre.
- (2) Jeg kan bare fortelle han  
at det er ikke lov å stjele.
- (3) Om jeg vet hvem han er, så kan jeg fortelle foreldrene sine, så dem tar saken  
videre.
- (4) Om han vært mitt barn så er det mye å gjøre.
- (5) Første han skal vite  
at det er ikke lov å stjele.
- (6) om det var første gang å stjele så kanskje han vet ikke hvor mye alvorlig det er  
å stjele.
- (7) Dette er foresetter ansvarlig å fortelle barna  
hvor mye alvorlig å bygene å stjele,
- (8) etterpå  
når han er vant å stjele så det blir så vanskelig å si opp.
- (9) Vi må spørre både han og våre selv om  
hvorfor stjeler han??
- (10) Kanskje han mangler penger,
- (11) kanskje han liker mye å spise godteri,
- (12) kanskje han får ikke nok kos i helg.
- (13) Det er våres ansvar å gi omsorg
- (14) og det er våres ansvarlig å ha godt kommunikasjon mellom oss i familien.
- (15) Det er våre ansvar å være veldig nær til våres barna,  
og (ØSv) vet hva dem trenger  
og (ØSv) gi dem alt dem skal ha.
- (16) Om vi prøvd alle våre mulighetene,  
om vi gitt han hele omsorgen,  
om han vet hvor farlig er det å stjele,  
om han vet at det er lov å spise godteri i helg og vil gjør det. Så han får ikke  
lov å gå i butikk alene eller med andre barn  
som er i hannes alder.
- (17) Vi skal ha mer kontroll på han,  
og (ØSv) kanskje lover han å få mere kos og godteri helg  
slik at han går bort av å stjele.
- (18) Jeg tror  
at barna på hans alder trenger mye motivering om å vare snille gutter, og være  
ærlige også
- (19) dem får mye ros etter hvert.
- (20) Det er bare å passe på han og ha godt kontroll på  
hva han gjør  
og  
hvor han går.
- (21) Det trenges ikke å streffe en gutt på 10-12 år.
- (22) Det trenges å gi han litt peng av og til.
- (23) Hvis han får straffe kan få negativer reaksjoner

(24) og han kanskje går å stjele på nytt.

## Vedlegg 12 – Informant 3-Ar, tekst 1

**Likestilling betyr like muligheter for menn og kvinner. Hva mener du om likestilling? (for eksempel yrker, lønn, husarbeid, stell av barn). Begrunn synspunktene dine.**

- (1) Alle må få like muligheter og rettigheter,
- (2) men det er ikke naturlig å få like roller, tror jeg.
- (3) I historien var det en utrettferdighet mot kvinner i hele verden kanskje,
- (4) og det var ikke mulig for kvinner å velge og å bestemme seg selv  
hvem skal hun gifte seg med  
eller  
hvilket livet skal hun ha.
- (5) Altså forstår jeg  
at alle tenke om å gi kvinner alt  
som er eksistert.
- (6) Men hva er naturlig for både menn og kvinner?
- (7) Er det lurt å bytte kvinner til men eller der imot?
- (8) Jeg tror  
at menn kan spille noen roller  
som kvinner kan ikke og der imot.
- (9) Når det gjelder til å passe på barna, tenker alle om likestilling her i  
landet,
- (10) menn eller kvinner kan ta seg av dem i form av deres egne evner,
- (11) men mitt spørsmål er  
hvem enten kvinner eller menn er best for barnet selv?
- (12) Jeg tror  
at vi må inkludere mange sider  
når det kommer til barna oppdragelse for eksempel.
- (13) Er det kvinner yrke eller mann yrke
- (14) Og er det rettferdig å få en jobb  
som er man ikke kan klare?
- (15) Jeg tror  
at kvinner er bedre enn menn  
når de jobber som lærer for eksempel,
- (16) de er modigere enn menn,
- (17) og menn kan gjøre mange jobber bedre enn de kvinnene
- (18) og det skal bli godt for kunder for eksempel .
- (19) Det er mange forskninger  
som beviste  
at kvinner er flinkere enn menn i å lærer nye språk.
- (20) Så  
hvis vi har forskjellige evner, hvordan skal bli det likestilling?
- (21) Jeg tror  
at det må være rettferdighet og likemulighet,  
men ikke likestilling.  
Fordi vi er ulike.
- (22) Jeg tror på kvinners roll i hele livet,
- (23) men disse roller blir annerledes fra menns roller.



## Vedlegg 13 – Informant 3-Ar, tekst 2

**Hva vil du gjøre om du ser et barn på 10-12 år som stjeler godteri i en butikk? Hvordan mener du man skal «straffe» barn som gjør noe galt? Er det noe man IKKE bør gjøre? Begrunn synspunktene dine.**

- (1) Det er mange meninger om barna oppdragelse, og på forskjellige måtter oppdra voksne barna deres.
- (2) Det er avhengig av kulturen, religion og egen opplevelse
- (3) I mange samfunner tror mennesker På straff  
når det kommer til barna oppdragelse,  
fordi de tror  
at barna kan forstår hva er riktig og hva er galt,
- (4) altså må de lærer mer gjennom straffen.
- (5) Det er to typer av straffer, fysiske straffen og Psykiske straffen.
- (6) I Noen samfunner bruker mennsker den psykiske straffen
- (7) og så tror de  
at de ikke bruke straffen.
- (8) Hvis jeg ser mitt barn for eksempel å stjele en ting, skal jeg vise til ham eller henne  
at jeg er veldig trist
- (9) og etterpå skal jeg hente moren hans eller hennes  
og holde en avtale alle sammen
- (10) Jeg skal forklare sammen med kona mi  
hva betyr å stjele  
og hva skal skje  
hvis jeg eller kona mi stjele en ting fra en butikk.
- (11) Vi skal diskutere  
Hvis noen av oss har rette å stjele fra et barn eller en annen person.
- (12) Jeg tror ikke på fysisk avstraffelse  
når det gjelder barna.
- (13) Det er viktig for meg å la barnet mitt å levere tilbake  
hva han eller hun har stjålet.
- (14) Hvi det skjer igjen, må jeg spørre en psykolog.

## Vedlegg 14 – Informant 9-Ar, tekst 1

**Likestilling betyr like muligheter for menn og kvinner. Hva mener du om likestilling? (for eksempel yrker, lønn, husarbeid, stell av barn). Begrunn synspunktene dine.**

- (1) Likestilling er like muligheter for menn og kvinner  
Fordi kvinne er halv samfunnet
- (2) Men det er noe kvinner kan ikke gjøre på grunn av  
at de har en svak kropp.
- (3) For eksempel kvinne kan ikke skifte bildekk  
Fordi det er for tung
- (4) Men det finnes noen kvinner  
som kan gjøre det  
men ikke alle.
- (5) I mitt samfunn er det  
at mest kvinner er hjemme og menn er ute på jobb,
- (6) Men  
hvis kvinne jobber i bedrift, tjener hun mindre enn men
- (7) men dette er uretferdig synes jeg
- (8) For det første er vi i bedriften i samme tid
- (9) og vi har samme arbeidsoppgave og samme utdanning  
men  
når det gjelder lønn får jeg mindre
- (10) dette er uretferdig synes jeg
- (11) Enn annen grunn kan det være  
at mann får mer lønn er  
at man har økonomiske ansvar for familien sin
- (12) Mann kan stelle barn
- (13) og det er veldig lett
- (14) men noen klarer seg ikke til å stelle barnet sitt.
- (15) Derfor spør jeg hvorfor?
- (16) Barn er ikke bare for kvinne
- (17) men barnet (→er) laget av de to
- (18) Hvorfor det er bare kvinne som må stelle barnet.  
Selv om mann kan stelle barnet
- (19) også tenk på en mann  
som kona hans var på jobb som nattavakt
- (20) og barnet hadde gjort noe
- (21) og mann må skifte bleie
- (22) skal han vente
- (23) eller skal han skifte?
- (24) Derfor må han venne seg til denne jobben.
- (25) Livet er å samarbeide
- (26) derfor må mann hjelpe kona sin for å få et godt liv med glede.
- (27) Jeg kan også si  
at folk bestemmer selv  
hva likestilling er
- (28) likestilling er ikke  
at må alt være samme for menn og kvinner  
fordi mann ikke kan gjøre kvinne sin jobb
- (29) og det er samme for kvinner.

- (30) Likestilling kan være  
at mann og kvinne har det bra og føler seg bra.

## Vedlegg 15 – informant 9-Ar, tekst 2

**Hva vil du gjøre om du ser et barn på 10-12 år som stjeler godteri en butikk? Hvordan mener du man skal «straffe» barn som gjør noe galt? Er det noe man IKKE bør gjøre? Begrunn synspunktene dine.**

- (1) Når jeg ser et barn på 10-12 år stjeler godteri i en butikk skal jeg ikke komme til ham og si at du har stjolt godteri og at jeg så deg.
- (2) Først skal jeg komme og snakke med ham om noe andre ting om historie som snakke om barn har stjolt noe og hva skjedde med ham etter hvert Fordi jeg vil bygge en god gutt
- (3) og det må være tillit mellom oss ikke redsel.
- (4) Før det første er det veldig viktig når vi kommer til å snakke med barn for at de ståler på oss og når de ståler på oss kan de gjøre neste alt som vi sier.
- (5) Før det andre er det godt at vi finne en riktig måte for å snakk med ham
- (6) for eksempel når jeg snakker med ham jeg må ikke skrike og være nervøs
- (7) jeg må være rolig fordi når jeg skriker og sier at du må levere den tilbake, blir barnet redd og vil gjøre motsatt.
- (8) I tillegg er barn ikke som maskin at vi skal styre dem
- (9) så det er viktig når de gjør noe feil
- (10) men det viktigste er at vi må ta ting med ro
- (11) og vi må være en god veiledning for barn
- (12) og det er veldig viktig fordi vi bygger et godt samfunn når vi gi en god råd til barn
- (13) Til slutt vil jeg si at det er noe jeg ikke må gjøre i denn situasjonen
- (14) og det er å slå ham eller ser ifra til noen andre at han stjolt noe fordi det gjør dårlig inntrykk på barnet
- (15) og da mister jeg tillit av barnet.
- (16) Når jeg slå han, vil han ikke stoppe og (ØSv) vil stjale mer
- (17) Det viktigste er å snakke med ham og (ØSv) gi ham ømhet og tillet,

- (18) Eller vil jeg si  
at han kan få den  
hvis han betaler prisen
- og
- (19) at jeg kan låne deg  
og du må spare penger for  
at du skal tilbake den
- (20) og så kan du kjøpe noen andre ting  
når du spare penger.

## Vedlegg 16 – Informant 17-Ar, tekst 1

**Likestilling betyr like muligheter for menn og kvinner. Hva mener du om likestilling? (for eksempel yrker, lønn, husarbeid, stell av barn). Begrunn synspunkene dine.**

- (1) Likestilling innebærer i all hovedsaken og rettighet for menn og kvinner.
- (2) På 1900-tallet behandlet det ikke på samme måte kvinnene og mennene.
- (3) Kvinnene måtte være hjemme og passet på barna dine,  
og så (ØvS) ta vare på gamle mennesker.
- (4) De mennene hadde rett til å jobb og gjøre nesten alle ute.
- (5) I dag spiler kvinnene en stor rolle på samfunnet.
- (6) I tillegg har hun rett til å drive med  
som hun (→har) lyst til,
- (7) samt gjør de husarbeider.
- (8) I mitt land gjør de fleste husarbeid  
og (ØS) jobber i gården, steller av barn og gamle mennesker.
- (9) Ikke alle kvinnene får en mulighet for å bli ferdig med utdanningen.
- (10) På en måte, ikke alle har rett til å jobbe og steme under kontrol av kulture.
- (11) Bare mennene har rett til å gjøre alt i livet.
- (12) I siste årene har noen av kvinnene en aktive rolle,
- (13) og de begynte å studere mer enn før.
- (14) Min mening (→er)  
at alle kvinnene har rett til å gjøre  
hva de har lyst utenfor kulture rammet.
- (15) De må ha eget livt i forhold til mennene.
- (16) Mennene å hjelpe de på husarbeider, og så steller av barn.
- (17) Alle mennesker bor sammen i same verden
- (18) og alle har same rettighet.
- (19) Det er ingen forskjellige mellom kvinnene og mennene.
- (20) De (→tilhører) alle same samfunnet,
- (21) og kvinnene eller mennene kan ikke leve alene,
- (22) så de må samarbeide.

## Vedlegg 17 – informant 17-Ar, tekst 2

**Hva vil du gjøre om du ser et barn på 10-12 år som stjeler godteri i en butikk? Hvordan mener du man skal «straffe» barn som gjør noe galt? Er det noe man IKKE bør gjøre? Begrunn synspunktene dine.**

- (1) Man må ta vare på barna sine,  
og (ØSv) lærer dem en god oppførte.
- (2) Hvis jeg ser et barn  
som stjeler i en butikk, skal jeg tenke første  
at foreldrene sitt ikke gir  
hva han trenger  
som lar barnet til å stjele.
- (3) For det andre , skal jeg snakke med butikkesjef  
og (ØSv) gir han en informere.
- (4) Så sjefen kan dele med dette barn.
- (5) På en annen måte , kan jeg snakke med dette barn  
og (ØSv) spørre ham  
hvorfor han gjort det.
- (6) Hvis barn snakket med meg på en god måte, kan jeg  
betale for han
- (7) og etter at han gikk, skal jeg fortele sjefen for å bli  
forsiktig neste gang.
- (8) Som en voksen person kan vi ikke gi en straffe for et barn,
- (9) Men vi kan se  
hva det er grunnen for barnet til å gjøre som.
- (10) I tillegg må vi prate med foreldrene.
- (11) Saken må bli sett av spesielle psykiater.
- (12) Likevel er barnet ikke skyldig.
- (13) Til slutt, barnet bør ha en straffe  
som passer for sin alder.
- (14) Også må familie ha en straffe  
hvis det finnes noen galt i kommunikasjon mellom barn og foreldre.
- (15) Det kan gå på noe kurs  
som hjelper for å ta vare på sine barn.

