

LUNA

Agnieszka Malgorzata Moraczewska

Masteroppgave

**Tilegnelse av bestemthet hos polske
norskstudenter. En kasusstudie.**

The acquisition of definiteness amongst Polish
students of Norwegian. A case study.

MIKS

2017

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA X NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA X NEI

Forord

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min veileder, Gunhild Tveit Randen, for hennes faglige støtte, konstruktive kritikk og oppmuntring gjennom hele skriveprosessen.

Jeg ønsker også å takke Gunhild Kværness for korrekturlesing av oppgaven og språklig hjelp.

Takk til deltakerne som ga sin samtykke til å være en del av denne undersøkelsen, og laget datamaterialet for denne oppgaven.

Til slutt vil jeg takke min samboer og mine foreldre for deres tålmodighet og moralsk støtte underveis.

Innhold

| | |
|--|-----------|
| INNHold | 4 |
| OVERSIKT OVER FIGURER OG TABELLER | 8 |
| 1. INNLEDNING | 9 |
| 1.1 INTRODUKSJON | 9 |
| 1.2 INNLEDNINGSVIS OM UNDERSØKELSEN | 10 |
| 1.3 BEGREPSAVKLARING | 12 |
| 1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING | 12 |
| 2. TIDLIGERE FORSKNING | 13 |
| 2.1 FORSKNING OM POLSKE NORSKINNLÆRERE | 13 |
| 2.1.1 <i>Oliwia Szymanskas studie</i> | 13 |
| 2.1.2 <i>Marta Janiks studier</i> | 14 |
| 2.1.3 <i>Oppsummering</i> | 16 |
| 2.2 FORSKNING PÅ SEMANTISK REFERANSE OG GRAMMATISK BESTEMTHET | 16 |
| 2.2.1 <i>Marte Nordangers studie</i> | 16 |
| 2.2.2 <i>Elena Sobolevas Studie</i> | 17 |
| 2.2.3 <i>Oppsummering</i> | 18 |
| 3. TEORI | 19 |
| 3.1 ANDRESPRÅKSLÆRING | 19 |
| 3.2 ANDRESPRÅK OG FREMMEDSPRÅK | 19 |
| 3.3 MELLOMSPRÅK | 21 |
| 3.3.1 <i>Enkelhet</i> | 22 |
| 3.3.2 <i>Overgeneralisering</i> | 22 |
| 3.3.3 <i>Variasjon</i> | 23 |
| 3.3.4 <i>Utviklingsmønstre i mellomspråket</i> | 24 |

| | | |
|------------|---|-----------|
| 3.4 | TVERRSPRÅKLIG INNFLYTELSE | 21 |
| 3.4.1 | <i>Lingvistisk og konseptuell transfer</i> | 26 |
| 3.4.2 | <i>Thinking for Speaking</i> | 27 |
| 3.4.3 | <i>Begrensninger på transfer</i> | 29 |
| 3.5 | BESTEMTHET I NORSK | 31 |
| 3.5.1 | <i>Kort om substantivfraser</i> | 31 |
| 3.5.2 | <i>Bestemthet og referanse</i> | 34 |
| 3.5.3 | <i>Formelle trekk ved bruk av bestemthet</i> | 39 |
| 2.5.4.1 | Bruk av ubestemt substantiv | 39 |
| 2.5.4.2 | Demonstrativer og dobbelt bestemmelse | 40 |
| 2.5.4.3 | Possessiver og genitiv | 41 |
| 2.5.4.4 | Bruk av ubestemt og bestemt artikkel | 41 |
| 2.5.4.5 | Idiomatisk bruk av bestemt og ubestemt form | 42 |
| 3.6 | BESTEMTHET I POLSK | 43 |
| 4. | DATA OG METODE | 46 |
| 4.1 | OM INFORMANTENE OG VALG AV METODE | 46 |
| 4.2 | DATAMATERIALET OG KATEGORISERING AV DATA | 48 |
| 4.3 | BEGRENSNINGER OG FORBEHOLD | 53 |
| 4.3.1 | <i>Begrensninger og forbehold i bruk av en longitudinell studie</i> | 53 |
| 4.3.2 | <i>Øvrige begrensninger</i> | 54 |
| 5. | ANALYSE OG DISKUSJON | 57 |
| 5.1 | ANALYSE AV BRUK AV SUBSTANTIVFRASER OVER TID | 58 |
| 5.1.1 | <i>Informant 1</i> | 58 |
| 5.1.2 | <i>Informant 2</i> | 60 |
| 5.1.3 | <i>Informant 3</i> | 62 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 5.1.4 | <i>Informant 4</i> | 64 |
| 5.1.5 | <i>Oppsummering og videre avgrensning</i> | 66 |
| 5.2 | ANALYSE AV 2. KATEGORI – FORMELLE TREKK VED BRUK AV BESTEMTHET | 67 |
| 5.2.1 | <i>Informant 1</i> | 68 |
| 5.2.2 | <i>Informant 2</i> | 71 |
| 5.2.3 | <i>Informant 3</i> | 75 |
| 5.2.4 | <i>Informant 4</i> | 79 |
| 5.2.5 | <i>Diskusjon</i> | 82 |
| 5.2.5.1 | Enkelhet | 83 |
| 5.2.5.2 | Overgeneralisering | 84 |
| 5.2.5.3 | Variasjon | 86 |
| 5.2.5.4 | Utviklingsmønstre | 87 |
| 5.2.5.5 | Tverrspråklig innflytelse | 88 |
| 5.2.6 | <i>Oppsummering av analysen og diskusjonen</i> | 91 |
| 5.3 | ANALYSE AV 3. KATEGORI – MARKERING AV REFERANSE | 92 |
| 5.3.1 | <i>Kategorisering av dataene i 3. kategori</i> | 93 |
| 5.3.2 | <i>Eksempler på overbruk og underbruk av referanse</i> | 95 |
| 5.3.2.1 | Informant 1 | 96 |
| 5.3.2.2 | Informant 2..... | 97 |
| 5.3.2.3 | Informant 3..... | 98 |
| 5.3.2.4 | Informant 4..... | 99 |
| 5.3.3 | <i>Diskusjon</i> | 100 |
| 5.3.4 | <i>Oppsummering av analysen og diskusjonen</i> | 106 |
| 6. | DIDAKTISKE PERSPEKTIV | 108 |
| 6.1 | ULIKE METODISKE SYN PÅ ANDRESPRÅKSLÆRING BLANT VOKSNE | 108 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 6.2 | PERSPEKTIVER PÅ GRAMMATIKKUNDERVISNING | 109 |
| 7. | KONKLUSJONER..... | 112 |
| | LITTERATURLISTE | 115 |
| | NORSK SAMMENDRAG | 118 |
| | ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)..... | 119 |
| | VEDLEGG – OPPGAVENE TIL INFORMANTENE..... | 120 |

Oversikt over figurer og tabeller

Figurliste:

| | |
|--|----|
| FIGUR 1: INFORMANT 1 - DISTRIBUTUSJON AV SUBSTANTIVFRASER..... | 59 |
| FIGUR 2: INFORMANT 2 - DISTRIBUTUSJON AV SUBSTANTIVFRASER..... | 61 |
| FIGUR 3: INFORMANT 3 - DISTRIBUTUSJON AV SUBSTANTIVFRASER..... | 63 |
| FIGUR 4: INFORMANT 4 - DISTRIBUTUSJON AV SUBSTANTIVFRASER..... | 64 |

Tabelliste:

| | |
|---|-----|
| TABELL 1: SUBSTANTIVPARADIGME I NORSK..... | 31 |
| TABELL 2: DEMONSTRATIVER OG KVANTORER - DE NORSKE OG POLSKE EKVIVALENTENE. DE POLSKE EKVIVALENTENE OPPGIS HER UTEN KASUSFORMENE..... | 44 |
| TABELL 3: OPPLYSNINGER OM INFORMANTENE..... | 47 |
| TABELL 4: OVERSIKT OVER DE SKRIFTLIGE TEKSTENE LEVERT AV INFORMANTENE UNDER OPPHOLDET | 49 |
| TABELL 5: KATEGORIER TIL KLASSIFISERING AV SUBSTANTIVFRASENE I INFORMANTTEKSTENE..... | 50 |
| TABELL 6: UTSNITT AV OVERSIKTSTABELLEN OVER SUBSTANTIVFRASENE HOS INFORMANT 1, OPPGAVE 1 | 51 |
| TABELL 7: INFORMANT 1 - DISTRIBUTUSJON AV SUBSTANTIVFRASER | 58 |
| TABELL 8: INFORMANT 2 - DISTRIBUTUSJON AV SUBSTANTIVFRASER | 60 |
| TABELL 9: INFORMANT 3 - DISTRIBUTUSJON AV SUBSTANTIVFRASER | 62 |
| TABELL 10: INFORMANT 4 - DISTRIBUTUSJON AV SUBSTANTIVFRASER | 64 |
| TABELL 11: INFORMANT 1 - DISTRIBUTUSJON AV FEILENE I 2. KATEGORI | 69 |
| TABELL 12: INFORMANT 2 - DISTRIBUTUSJON AV FEILENE I 2. KATEGORI | 72 |
| TABELL 13: INFORMANT 3 - DISTRIBUTUSJON AV FEILENE I 2. KATEGORI | 76 |
| TABELL 14: INFORMANT 3 - DISTRIBUTUSJON AV FEILENE I 2. KATEGORI | 80 |
| TABELL 15: OVERSIKT OVER FEILFORDELINGEN I 2. KATEGORI OG 3. KATEGORI..... | 95 |
| TABELL 16: DISTRIBUTUSJON AV UKORREKT REFERANSE HOS INFORMANT 1 | 96 |
| TABELL 17: DISTRIBUTUSJON AV UKORREKT REFERANSE HOS INFORMANT 2 | 97 |
| TABELL 18: DISTRIBUTUSJON AV UKORREKT REFERANSE HOS INFORMANT 3 | 98 |
| TABELL 19: DISTRIBUTUSJON AV UKORREKT REFERANSE HOS INFORMANT 4 | 99 |
| TABELL 20: OVERSIKT OVER FRASER MED RIKTIG MARKERING AV REFERANSE..... | 101 |

1. Innledning

1.1 Introduksjon

Å lære seg et nytt språk byr ofte på store utfordringer, spesielt i voksen alder. Verdenen rundt oss forandrer seg raskt, og et tydelig tegn på det er menneskers økende mobilitet. Stadig flere forflytter seg over landegrensene i form av migrasjoner (både frivillige og tvungne), turisme, global handel og utdanning i andre land. Informasjonsutvekslingen er også blitt enorm etter at de fleste har fått tilgang til Internett. Personer som behersker flere enn ett språk, er verdifulle kandidater på det internasjonale arbeidsmarkedet. Det er likevel ingen lett oppgave å mestre flere språk på et høyt nivå. For å kunne forenkle språklæringen, er oppgaven for mange språklærere blitt å avdekke problemområdene i innlærerspråket, og tilrettelegge for gunstig andrespråksundervisning ut fra den enkelte innlærerens forutsetninger. Andrespråkstilegnelse og tverrspråklig påvirkning mellom språk er ett av de mangfoldige studieobjektene innenfor disiplinen andrespråkslæring. Denne masteroppgaven har sin plass innenfor dette brede feltet, og hovedfokuset er rettet mot tverrspråklig innflytelse og språkforandringer i innlæreres mellomspråk i et longitudinelt perspektiv. Studieobjektet er tilegnelsen av bestemthet blant norskinnlærere med polsk som morsmål, og undersøkelsen er basert på skriftlige tekster produserte av fire polske norskstudenter som jeg har fulgt gjennom ett semester.

En av grunnene for valg av bestemthet som studieobjekt er den åpenbare forskjellen mellom de grammatiske systemene i norsk og polsk. Språkene tilhører forskjellige språkgrupper – norsk representerer de germanske språkene, nærmere bestemt den nordiske språkgruppa, med svensk, dansk og islandsk som de nærmeste slektningene. Polsk hører hjemme blant de slaviske språkene, i den vestslaviske undergruppa, sammen med bl.a. tsjekkisk og slovakisk. Det finnes store forskjeller i de grammatiske systemene i polsk og norsk, blant annet i måten språkene markerer referanse på. På norsk realiseres det ved hjelp av bestemthetskategorien, mens det ikke finnes noen lignende grammatisk kategori på polsk. Som Ortega (2009, s. 38) påpeker, er de markerte trekkene i et andrespråk vanskeligere å lære hvis de samme trekkene er mindre markert i innlærernes førstespråk. Denne tenkemåten impliserer at polske norskinnlærere vil støte på flere problemer i tilegnelsen av bestemthet, enn eksempelvis innlærere med et germansk språk som morsmål.

Hvor aktuell denne problematikken er, har jeg selv erfart som norsklærer for voksne innvandrere. Jeg har undervist studenter med et helt spektrum av språklige bakgrunner, og har lagt merke til at mange finner bestemthet utfordrende. Studenter med slaviske språk som morsmål (f.eks. polsk eller slovakisk) spør ofte om ekstraundervisning innenfor bruk av bestemthet, fordi forklaringen de finner i kursbøkene ikke er tilstrekkelig. Jeg har også oppdaget at de fleste gjør mange feil i bruk av bestemthet, både i bruk av reglene og der de selv må bestemme referanseforholdene i setningen. I sånne situasjoner har jeg ofte stilt meg spørsmålet om studenter med slavisk morsmål trenger en spesifikk didaktisk tilnærming til temaet. Jeg har også reflektert over karakteren av feilene; er det snakk om underbruk eller overbruk av bestemthet i konstruksjonene? Den manglende markeringen av trekket i slaviske språk ville hypotetisk sett føre til underbruk av kategorien i norske setninger. Det kan likevel hende at studentene begynner å «overtenke» problemet, og bruker bestemte former av substantiv oftere enn det er nødvendig. Og hvilken betydning har tid og mengde av språklig eksponering på karakteren til feilene? Kan det hende at innlærere forandrer på feilmønstrene etter en bestemt tid med språklig eksponering? Jeg ønsker å ta hensyn til alle disse problemstillingene i denne masteroppgaven, og har formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner informantenes bruk av bestemthet over tid?
2. Hvilke karakteristiske trekk for mellomspråk er synlige i informantenes bruk av substantivfraser?
3. Hva kjennetegner mulig tverrspråklig innflytelse i de polske innlærernes mellomspråk?

I etterkant av presentasjonen og diskusjonen av funnene i datamaterialet, vil jeg også diskutere hvilke didaktiske konsekvenser funnene har for undervisning av polske innlærere av norsk.

1.2 Innledningsvis om undersøkelsen

Ettersom jeg er morsmålsbruker av polsk, ser jeg det som naturlig å avgrense problemstillingen til studenter hvis førstespråk er polsk. Analysegrunnlaget er datamaterialet samlet inn fra fire polske norskinnlærere i form av skriftlige tekster. Jeg har fått tre tekster fra hver informant, og hver skriftlig tekst ble levert med ca. én måneds mellomrom. Detaljene knyttet til datainnsamlingen, informantene og utfordringene knyttet til studiens karakter vil bli gjort rede for i metodekapitlet (kapittel 4).

Oppgaven baserer seg hovedsakelig på mellomspråksteori og teori om tverrspråklig innflytelse, og har som overordnet mål å avdekke hvordan mellomspråket til informantene utvikles med hensyn til kategorien bestemthet, og om det foregår transfer fra polsk til mellomspråket til informantene på tre bestemte tidspunkter i løpet av en kort periode. For å gjøre analysen mulig, er det nødvendig å klassifisere dataene etter bestemte kategorier, noe som også blir presentert i metodekapitlet.

Studien kan regnes som en kasusstudie – den baserer seg på en liten gruppe informanter, og er opptatt av å avdekke forandringsmønstre hos hver eneste deltaker (Hua & David, 2008, s. 98). Metoden som ble brukt for å samle inn data er **kvalitativ med kvantitative trekk**, det vil si at hovedvekten i denne oppgaven vil være rettet mot tolkning av data, og ikke statistiske metoder, men at det også er nødvendig med en prosentvis framstilling av data. Perioden kasusstudier kan utføres over, er opp til forskeren (ibid.). Min studie er en kort longitudinell kasusstudie – jeg er interessert i å avdekke forandringer i språklæringen til en liten gruppe informanter over en viss periode (Axelsson, 1994, s. 3-4), som i dette tilfellet utgjør tre måneder. Resultatene vil i etterkant tjene som vurderingsgrunnlag for den didaktiske metoden brukt under studieperioden, og vil fungere som et basis for å drøfte hvordan man best mulig kan hjelpe polske norskinnlærere med tilegnelsen av dette utfordrende grammatiske området.

Ettersom jeg har polsk som morsmål og norsk som andrespråk, står jeg i en særstilling med hensyn til å oppdage relevante mønstre og trekk i studentenes produksjoner – forskerens egen identitet og interesser påvirker nemlig undersøkelsen i en stor grad (Lanza, 2008, s. 75). Forskerens lingvistiske kompetanse, etnisitet, alder, utdanningsnivå og holdning til tospråklighet kan være avgjørende for utfallet av studien. Lanza (2008, s. 76) påpeker at det å være «insider» i den gruppa som er studieobjektet kan både ha en positiv og negativ konsekvens på undersøkelsen. Denne studien baserer seg imidlertid på analyse av ferdigproduserte tekster, ikke observasjon av studenter, så det var ikke fare for at studentene skulle forandre på sin oppførsel grunnet min tilstedeværelse. Ettersom jeg behersker både polsk og norsk på et avansert nivå, har jeg imidlertid kompetanse til å undersøke produksjonene til polskspråklige norskinnlærere og forstå prosesser som sannsynligvis foregikk under skrivingen av oppgavene, noe som en med manglende polskkunnskaper ikke har. Det å ha lik alder og lignende utdanningsbakgrunn kan også bidra til å styrke analysen.

1.3 Begrepsavklaring

Noen begreper jeg kommer til å bruke i løpet av denne oppgaven kan fort assosieres med bestemt terminologi og teorier, og trenger dermed nærmere forklaring. Hovedmålet i dette prosjektet er å avdekke mønstre i bruk av bestemthet. Samtidig spiller skillet mellom det semantiske begrepet *referanse* og det grammatiske begrepet *bestemthet* (Hagen, 2002, s. 51) en stor rolle, og termene må ikke forveksles med hverandre. Likevel har jeg bestemt meg for å bruke begrepet «bestemthet» for å referere til den overordnede grammatiske kategorien som blir undersøkt i prosjektet. I løpet av oppgaven kommer jeg til å referere til informantene som prosjektet ble basert på som *informanter*, *studenter* og *de polske norskinnlærerne*. Termene *transfer* og *tverrspråklig innflytelse* brukes parallelt, og betegner overføring fra ett språk til et annet, en beslutning som blir avklart nærmere i teorikapitlet (underkapittel 3.4). I dette prosjektet er hovedfokuset rettet mot sammenhenger og mulig tverrspråklig innflytelse mellom morsmålet (polsk) til norsk.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av sju kapitler. I kapittel 2 presenterer jeg tidligere forskning relatert til polske innlæreres norsklæring og slaviskspråkliges tilegnelse av bestemthet. Jeg fortsetter deretter til teorikapitlet, der jeg gjør rede for sentrale begreper og teorier som skal tjene som grunnlag for analysen. I kapittel 4 beskriver jeg metoden som blir anvendt i kategoriseringen av dataene og i analysen av produksjonene til informantene. Der er det også plass for en gjennomgang av begrensninger knyttet til valg av studietype og datamaterialet. I kapittel 5 presenterer jeg analysen av dataene og viser alle resultatene av undersøkelsen. Disse blir drøftet i det samme kapitlet i henhold til teorien og forskningsspørsmålene etter hver gjennomgåtte seksjon. I det sjette kapitlet blir resultatene drøftet ut fra et didaktisk perspektiv. Det sjuende kapitlet vil inkludere en oppsummering av konklusjonene jeg har trukket i løpet av undersøkelsen, og foreslå videre utviklingsretninger i utforsking av problemstillingen.

2. Tidligere forskning

Norsk som andrespråk er et relativt ungt emne på den norske forskingsarenaen. En av de første som studerte emnet var Kari Tenfjord, som utførte en longitudinell studie av tilegnelse av norsk hos fire vietnamesiske informanter (1997). Siden har det kommet flere masteroppgaver og doktoravhandlinger med fokus på norsk som andrespråk, også blant personer med polsk som morsmål. Polakker er den største, og også den raskest økende innvandrergruppa i Norge (Friberg & Golden, 2014, s. 13). En relativt liten innvandring av polakker til Norge som begynte under komunistregimet og i etterkant av Solidarnosc-opprøret, vokste til å bli en reel «flom» etter 1. mai 2004, da Polen ble en del av EU. De fleste kom som følge av stor etterspørsel etter billig arbeidskraft. Innvandrertallene fortsatte å stige, og nådde hele 97 200 personer i 2016 (Statistisk Sentralbyrå [SSB], 2016). Behovet for norskundervisning for polakker er dermed stort, og det har kommet noen oppgaver om norsk som andrespråk med spesielt fokus på polske norskinnlærere, f.eks. Szymanska (2010), Janik (2010) og Janik (2015). Alle tre prosjektene var basert på andrespråkskorpuset ASK, som ble etablert ved Universitetet i Bergen i 2006 (Friberg & Golden, 2014, s. 16). Tekstene innenfor korpuset er skrevet av norskinnlærere med ti forskjellige morsmål, blant annet polsk. Søkesystemet i korpuset gjør det mulig å skille mellom mange parametre, og muliggjør kvantitative metoder i tverrsnittstudier, men også kvalitativ forskning i en (pseudo)longitudinell tilnærming (Janik, 2010, s. 46). Oliwia Szymanska og Marta Janik, som begge to var stipendiater ved Universitetet i Bergen, baserte forskningen sin på materialet fra korpuset, og fokuserer på potensielle problemområder som polske innlærere møter når de lærer norsk. Jeg skal gå nærmere inn på problemstillingene og resultatene av de tre studiene i de følgende underkapitlene. Jeg vil deretter presentere relevante studier relatert til bestemthetskategorien.

2.1 Forskning om polske norskinnlærere

2.1.1 Oliwia Szymanskas studie

I sin doktoravhandling *Konseptualisering av rommet hos polske norskinnlærere – utfordringer og diagnoser. En korpusbasert studie med i og på i fokus* (2010), studerer Szymanska problematikken knyttet til tilegnelse og riktig bruk av påstedspreposisjonene *i* og *på* hos polske norskinnlærere. Szymanska går ut fra påstanden om at disse to preposisjonene

skaper flest problemer med hensyn til preposisjonenes mangfoldige funksjoner i språket, og fokuserer spesielt på påstedsrelasjoner. I tillegg til å forstå mekanismer bak distribusjon av *i* og *på* i påstedsfraser, utforsker Szymanska det konseptuelle transferfenomenet, og hvilken form den tar i produksjonene. Konseptuell transfer forutsetter at de iboende strukturene i morsmålet på de mest grunnleggende områdene som tid, rom og genus, påvirker innlærerens L2-preformanse. Selv om *i* og *på* er blant de første preposisjonene en norskinnlærer blir kjent med, viser analysekapitlet at distribuering av påstedsfraser er problematisk på alle mestringsnivåer. Den første fasen av prosjektet er basert på materialet fra ASK-korpuset, og er en kvantitativ undersøkelse av distribuering av preposisjonene på tvers av tre slaviske språk (polsk, russisk og serbokroatisk) og engelsk. Szymanska analyserer også tekster produsert av norske morsmålsbrukere for å avdekke mønstre i distribuering av påstedspreposisjoner, som deretter sammenlignes med produksjonene til de polske innlærerne. Den siste fasen går ut på å samle inn besvarelser på et spørreskjema som ble gitt til en gruppe polske andrespråksinnlærere, der deltakerne fyller ut luker med riktig preposisjon. Avhandlingen viser at konseptualiseringen er basert på intuitiv bruk av strukturer fra morsmålet. De polske norskinnlærerne er ikke oppmerksom på reelle og abstrakte kontekster, og kontekst tas dermed ikke i betraktning under valg av preposisjon. Det ble også oppdaget overbruk av preposisjonen *på*. Resultatene tyder på prosesser som foregår i underbevisstheten til språkbrukerne. Noen mønstre er et tydelig tegn på overbruk, mens andre er forårsaket av transfer fra L1 (som blant annet blir realisert av en stor forekomst av negativ transfer, og lite positiv transfer).

2.1.2 Marta Janiks studier

I masteroppgaven *En polakk i norsk fortid. Om feil gjort av polskspråklige norskinnlærere i bruk av perfektum og preteritum* (2010), stiller Janik spørsmålet om årsaken til feil bruk av perfektum og preteritum hos polske norskinnlærere. Hypotesen hennes var at feilene skyldtes tverrspråklig innflytelse, som hun tester ved hjelp av Jarvis og Pavlenkos (2008) metode. Undersøkelsen er basert på ASK-korpuset, og datamaterialet er tekster skrevet av polske norskinnlærere. Tekster skrevet av tyske og engelske norskinnlærere fungerte som en kontrollgruppe. De polske informantene er av begge kjønn og i forskjellig alder, og hadde ulike grunner til å begynne å lære seg norsk. Morsmålet var likevel variabelen som skulle vise paralleller mellom tekstene. Utgangspunktet for studien var hypotesen at polske innlærere sliter med å lære forskjellen mellom preteritum og presens perfektum, og at feilene vil være forårsaket av tverrspråklig innflytelse. Resultatene viste riktignok at det dreier seg

om konseptuell transfer hos polske norskinnlærere, men testene hadde også et overraskende utfall. De polskspråklige innlærerne gjorde færrest feil i fortidsformene av alle tre språkgruppene, mens de engelskspråklige gjorde dobbelt så mange feil. De tyske representantene plasserte seg i midten. Janik antok at feilene var av forskjellig natur, som ble forårsaket av forskjellige typer transfer (lingvistisk og konseptuell transfer). De engelske og tyske informantene gjorde sannsynligvis feil i valg av riktig verbform, mens de polske informantene overbrakte preteritumsformene, siden det bare er én fortidskategori i morsmålet deres. Siden engelsk, tysk og norsk er såpass likt, kan det hende at innlærere med tysk og engelsk som morsmål ikke tar like stort hensyn til formelle trekk, og anvender forskjellige bruks- og undervisningsstrategier. Feilene som ble oppdaget i den polske gruppa, viser også større variasjoner enn i de to andre gruppene, noe som kan tyde på positiv lingvistisk transfer fra tysk, og spesielt engelsk (i forbindelse med likhetene mellom tempussystemene i engelsk og norsk).

I doktoravhandlingen sin, *Adjektivbøyning i norsk – kongruenstilegnelse hos polskspråklige norskinnlærere* (2015), bestemmer Janik seg for å se på adjektivtilegnelsen hos personer med polsk som morsmål. Prosjektet er igjen basert på ASK-korpuset, og tar hensyn til både de psykolingvistiske, lingvistiske og sosiale aspektene i tilegnelsen av kongruens. Igjen er formålet med prosjektet å avdekke hvilken rolle morsmålstransfer spiller i tilegnelsen av norsk samsvarsbøyning, og denne gangen er fokuset på de sosiale faktorene som påvirker tilegnelsen større. Janik tok også hensyn til den lingvistiske konteksten adjektivene befant seg i og bøyingsparadigmet, og hvordan det påvirker bruk av korrekte adjektivformer. Igjen blir tekster forfattet av morsmålsbrukere av engelsk og tysk brukt som kontrollgruppe, og det blir tatt hensyn til positiv transfer i polsk og tysk, og negativ transfer i engelsk og tysk, som er basert på likheter og forskjeller i adjektivsystemene i språkene. Janik tar i bruk tre metoder i analysen: kvalitativ, kvantitativ (statistisk) og transfer (Jarvis & Pavlenko, 2008). Under analysen kommer det fram at informantene behersker adjektivkongruens relativt godt (92,6% riktige svar). Adjektivene ble brukt i forskjellige typer fraser, og suksessen var i stor grad avhengig av kontekstsensiviteten, det vil si forståelsen av hvilke elementer i et utsagn som hører sammen. Janik la merke til at mange av feilene blant polske innlærere ble forårsaket av feilaktig distribusjon av genus. Bruk av feil artikkel forårsaket feil i samsvarsbøyning. Når det gjelder de sosiale faktorene som ble tatt i betraktning i dette prosjektet, er det bare språklig flyt som ble målt ved hjelp av CEFR-skalaen som har en korrelasjon med riktig bruk av adjektivformene. Jo høyere språknivå språkbrukerne nådde,

desto færre feil gjorde de. De resterende sosiale faktorene hadde ikke innflytelse på tilegnelsen av adjektivkongruens. Det ble oppdaget positiv transfer fra polsk på kongruenstilegnelse i norsk. Det ble også påvist negativ transfer hos de engelskspråklige informantene, og både positiv og negativ transfer blant de tyskspråklige innlærerne.

2.1.3 Oppsummering

Prosjektene som ble beskrevet ovenfor tar utgangspunkt i grammatiske områder som naturlig nok skulle skape problemer i tilegnelsen av norsk hos personer med polsk som morsmål, først og fremst grunnet ulikheter i de grammatiske systemene i norsk og polsk. Szymanska tar for seg preposisjoner, mens Janik velger å undersøke bruk av tempus og adjektivkongruens. Begge forskerne velger å basere prosjektene sine på transferteorien, og hypotesene som blir stilt i begynnelsen av arbeidet antar at det vil forekomme tverrspråklig innflytelse fra polsk til norsk, noe som blir bekreftet under analysen. Resultatene av undersøkelsene viser at morsmålet alltid spiller en viktig rolle i tilegnelsen av norsk hos polske innlærere, og det er snakk om både positiv og negativ innflytelse. Disse begrepene blir nærmere omtalt i teorikapitlet, og tjente også som grunnlag for formulering av mine egne forskningsspørsmål.

2.2 Forskning på semantisk referanse og grammatisk bestemthet

2.2.1 Marte Nordangers studie

De to begrepene referanse og bestemthet har også fått oppmerksomhet i noen prosjekter som er blitt gjennomført blant norske forskere de siste årene. Blant dem er Marte Nordangers masteroppgave *Keiserens nye klær? Lingvistisk og konseptuell transfer i markeringen av grammatikalisert definit referanse i russiskspråklige og engelskspråkliges norske mellomspråk – en studie basert på ASK (2009)*, som fungerte som en viktig inspirasjonskilde for mitt prosjekt. Nordangers studie er en kvantitativ tverrsnittstudie, der forskningsgrunnlaget er skriftlige tekster produsert av norskinnlærere med russisk som morsmål. Tekster produsert av engelskspråklige norskinnlærere fungerer som kontrollgruppe. Forskningsspørsmålet i prosjektet er hvordan russisk som morsmål påvirker læringen av obligatorisk grammatisk markering av definit referanse i norsk. Nordanger baserer undersøkelsen på bl.a. Slobins (1996) *Thinking for Speaking* tilnærming og Jarvis og Pavlenkos (2008) transferstudier. Det teoretiske kapitlet resulterer i utformingen av tre

hypoteser: transferhypotesen, skaleringshypotesen og transferkompleksitetshypotesen. Disse forutsetter at russiskspråklige innlærere må lære seg en ny måte å tenke på i forbindelse med markering av definitiv referanse. Dette fører til lavere markeringsgrad enn hos de engelskspråklige, men samtidig eksisterer det noen aspekter ved definitivskategorien som er lettere å tilegne seg enn andre. Basert på ulikheter i strukturen i morsmålene i målspråket, forventer Nordanger at de to gruppene vil vise ulike resultater i transfer. Analysen viser riktig nok ulike mønstre mellom de to språkene. Gjennomgåelsen av de individuelle profilene avdekket stor variasjon blant de russiskspråklige innlærerne, mens personer med engelsk som morsmål ble karakterisert av jevnhet og stabilitet. De tre hypotesene til Nordanger støttes av materialet, det finnes mindre markering hos de russiskspråklige enn hos de engelskspråklige, og samtidig er det større markering av koreferensielle forhold enn av deiktiske forhold blant russerne. Gruppene kjennetegnes også av ulike transfertyper – personer med engelsk som morsmål har lavest markeringsprosent ved idiomatisk/semiidiomatisk bestemthet som kan tyde på lingvistisk transfer, mens de russiskspråklige avhenger av formularlæring. Nordanger hevder også at konseptuelle ulikheter mellom språkene kan forklares med at innlærerne tar i bruk forskjellige konsepter – de engelskspråklige markerer referanseforhold grammatisk og baserer seg på *kunnskap*, mens de russiskspråklige ikke markerer referanseforhold grammatisk og baserer seg på *bevissthet*. Nordanger konkluderer med at konseptuell transfer forekommer i begge grupper, mens Slobins *Thinking for Speaking* teori kan være forklaringen for den russiske gruppa, som må lære seg å tenke på nytt for å ta i bruk definitivitet.

2.2.2 Elena Sobolevas Studie

En annen masteroppgave som fokuserer på substantivets bestemthetsformer blant russiskspråklige innlærere, er Elena Sobolevas *Bestemthet i norsk. Utfordringer voksne innvandrere med russisk som førstespråk møter når de bruker bestemthet i norsk mellomspråk* (2015). Analysen baserer seg på voksne innvandrere med russisk som morsmål, og gransker avvik i bruk av bestemthet på forskjellige produksjonsnivåer. Soboleva fokuserer på bruk av artikler i singularis og pluralis i bestemte og ubestemte former, og om det er snakk om over- eller underbruk av bestemthet. Oppgaven støtter seg på markerhetsteorien og Slobins (1987 og 1996) *Thinking for Speaking*. Soboleva bestemmer seg i tillegg for å skille mellom begrepene referanse og bestemthet, og antar at tilegnelsen av det semantiske begrepet viser seg å være mer problematisk for innlærere med morsmål der bestemthetskategorien ikke markeres grammatisk. Hun tar derfor hensyn til ulike typer av

referanse. Resultatene er sammensatte og det viser seg at det er stor variasjon i antall avvik. Det forekommer både under- og overbruk hos alle informantene, men trekkene er ujevnt fordelt mellom oppgavetyperne og formelle og semantiske trekk. Det viste seg også at det ble vanskelig å avgjøre om det forekom tverrspråklig innflytelse, og Soboleva antar at dette kan skyldes den manglende grammatiske kategorien for markering av referanseforhold i russisk.

2.2.3 Oppsummering

De beskrevne prosjektene omtaler substantivets bestemthet, men henvender seg til forskjellige nivåer av denne kategorien. Nordanger avgrensner søkelyset til definit referanse, mens Soboleva tar hensyn til hele kategorien og skriver om både formelle og semantiske trekk. Begge baserer seg imidlertid på Slobins *Thinking for Speaking* og transferfenomenet, men Nordanger kommer fram til tydeligere bevis på at det forekommer tverrspråklig innflytelse fra russisk til norsk. Dette kan være forårsaket av det større og grundigere fokuset Nordanger retter mot transferteorien, men også at kvantitative studier legger bedre til rette for forskning på fenomenet.

I dette kapitlet har jeg gjort rede for tidligere forskning med polske informanter i sentrum og studier om kategorien bestemthet, for å danne en ramme for mitt eget prosjekt. I det følgende kapitlet greier jeg ut for teorigrunnlaget for gjennomføring av min studie.

3. Teori

I dette kapitlet presenterer jeg teorigrunnlaget for kategoriseringen, analysen og diskusjonen av dataene. Først går jeg inn på begrepene andrespråklæring, andrespråk og fremmedspråk, for å deretter gjøre rede for mellomspråksteorien og teorier om tverrspråklig innflytelse. Til slutt greier jeg ut om kategorien bestemthet, og hvordan den blir realisert i norsk og polsk.

3.1 Andrespråklæring

Andrespråklæring (fork. ASL, eng. *second language acquisition* – SLA) er definert som å lære et nytt språk i tillegg til førstespråket/morsmålet, både i den sene barndommen, tenårene og som voksen person (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 15). Studien dekker et bredt område, og som Ortega (2009, s. 2) definerer, “second language acquisition studies a wide variety of complex influences and phenomena that contribute to a puzzling range of possible outcomes when learning an additional language in a variety of contexts.”

Forskerne er dermed opptatt av både kreftene som påvirker læringen, og det varierende utfallet som oppstår i forskjellige kontekster. Denne korte definisjonen viser at andrespråklæring er karakterisert av store forskjeller på individnivået. Det er store variasjoner i språkferdighetene de enkelte personer oppnår, og det er mange faktorer som påvirker utfallet. Andrespråkforskning er et relativt ungt forskningsfelt som vokste fram på slutten av 1960-årene og var karakterisert av stor tverrfaglighet, for å deretter vokse i både omfang og metodikk, og bli til et selvstendig forskningsdisiplin (Ortega, 2009, s. 2). Behovet for å forstå prosessene som ligger bak tilegnelsen av ett eller flere andrespråk har vokst i takt med menneskers økende mobilitet i verden.

Forskningsobjektet i ASL er *andrespråket* (fork. S2, eng. *second language* – L2), det vil si ett eller flere språk som blir lært etter førstespråket (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 16).

3.2 Andrespråk og fremmedspråk

Det finnes forskjellige måter å lære et nytt språk på. Mange lærer et språk ved å delta på undervisning på skolen, universitetet eller språkkurs, og bruker ikke språket til kommunikasjon utenfor klasserommet (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 16). Da språket blir lært gjennom såkalt *formell undervisning*, er det snakk om *fremmedspråklæring*. Når man i tillegg til (eller istedenfor) å lære språket i klasserommet, bruker det i naturlige og

hverdagslige situasjoner, er det snakk om *andrespråklæring*. Det går også et skille mellom formell *læring* (eng. *learning*) og uformell *tilegnelse* (eng. *acquisition*) (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 151). Andrespråklæring som vitenskapelig disiplin inkluderer begge kontekster (Ortega, 2009, s. 6), og betegnelsen *andrespråklæring* brukes i den allmenne betydningen om begge fenomenene (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 17).

Som Ellis (2008, s. 792) skriver, finnes det likevel en rekke forhold som skiller disse to kontekstene fra hverandre. En rekke studier har vist at det sjelden oppstår naturlig diskurs i klasserommet. Det er f.eks. snakk om forskjellig eksponering, dvs. hvor stor kontakt innlærerne har med språket. Fremmedspråksinnlærerne bruker avgrenset tid til å snakke og lære seg språket, og har særlig kontakt med spesielt tilrettelagte tekster, som gradvis gir dem en innføring i språkets mønstre. Mange peker også mot lærerens sentrale rolle i diskursen. Det er læreren som bestemmer temaet og lengden på den språklige utvekslingen, og hvor mange som skal ta del i diskusjonen. Andrespråksinnlærerne, derimot, kan ha ubegrenset tilgang til og kontakt med andrespråket, samt at det heller ikke finnes noen store begrensninger i kompleksiteten av de påtrufne språkeksempelene. Også formen av språket er forskjellig: i klasserommet brukes det først og fremst skriftlige språk for å presentere de språklige fenomenene, mens andrespråksinnlæreren er utsatt for spontan tale og er nødt til å kommunisere muntlig med morsmålsbrukerne (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 17). Her vil jeg bemerke viktigheten av dette skillet for norskstudentene i dette prosjektet. Ved å flytte til Norge har studentene byttet læringskontekst fra klasserom til målspråkmiljøet (Ryen, 1999, s. 17). Selv om de skulle på utveksling i forbindelse med norskstudiene sine, ble studentene ikke med på norskkurs i den tradisjonelle, formelle betydningen, men integrert i en klasse med norske studenter. Lærerne var ikke de eneste flytende språkbrukerne, og språket de brukte var heller ikke kontrollert og forenklet. Kurset studentene ble med på, var rettet mot studenter med norsk som førstespråk, og all kommunikasjon foregikk på målspråket. Ved å delta på samlingene kom de i kontakt med målspråkmiljøet på sitt beste.

Forskjellige individuelle faktorer kan være av betydning for språklæringen i de ulike kontekstene. Fremmedspråklæringskonteksten krever stort sett faktorer som tålmodighet, flid og generell læringsevne (som minne og intellektuell kapasitet) (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 17), som ikke nødvendigvis er de viktigste faktorene i en andrespråkskontekst.

3.3 Mellomspråk

Innlærerspråket utgjør for de fleste forskerne den viktigste kilden for informasjon om hvordan en innlærer tilegner seg andrespråket ved å gi innblikk i prosessene som foregår på de forskjellige nivåene av språktilegnelsen (Ellis, 2008, s. 41). *Mellomspråk* (eng. *interlanguage*) er et av nøkkelbegrepene i ASL. Termen ble først brukt av Selinker i 1972 i artikkelen *Interlanguage*, og refererer til språksystemet som enhver innlærer bygger opp og bruker på vei mot målspråket (Ortega, 2009, s. 110). Den omfatter både den språklige kompetansen (den mentale viten om språket) og performansen (bruk av språket). Mellomspråk er egne språksystemer som har flere likheter med målspråket, og på lik linje med alle naturlige språk, karakteriseres de samtidig av systematikk og variasjon. Selv om mellomspråket er unikt for hver innlærer, er det preget av mange felles trekk som gjør kommunikasjonen mulig blant innlærere av det samme språket og morsmålsbrukere (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 29).

Mellomspråket har i begynnelsen en enkel, ustabil struktur som forandrer seg over tid. I begynnelsen inneholder det mange trekk fra innlærerens morsmål, og får gradvis flere trekk fra andrespråket (Monsen & Randen, 2017, s. 62). Mellomspråksbrukerne vakler mellom former og tar ofte i bruk mønstre og regler fra språkene de kan fra før (ikke bare morsmålet). Selv om det finnes stor variasjon i mellomspråk, følger innlærerne «forutsigbare utviklingssteg» (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 30). Det finnes vanligvis felles læringsløyper, dvs. at visse trekk ved målspråket læres i en bestemt rekkefølge. Siden mellomspråk anses å være egne språksystemer som har svært mye til felles med målspråket, kan det bare være snakk om feil når de brukte formene sammenlignes med formene i målspråket. Feil eller avvik skal derfor ikke sees på som noe negativt, men heller antas å være et tegn på at innlæreren har oppdaget regelmessigheter og mønstre i målspråket (Monsen & Randen, 2017, s. 62). Med støtte i formularer, altså fraser eller setninger som ble lært som en enhet, og abstrakte generaliseringer, blir mellomspråket kontinuert utbygd og finpusset (Ortega, 2009, s. 116). Nedenfor skal jeg kort gå inn på fire viktige trekk som antas å være karakteristiske for alle mellomspråk: *enkelhet*, *overgeneralisering*, *variasjon* og *utviklingsmønstre*. Trekket *tverrspråklig innflytelse* blir omtalt i eget underkapittel, da dette er av særlig interesse for min studie. Mellomspråksteorien skal brukes som utgangspunkt i analyse- og drøftingsdelen av oppgaven (kapittel 5), der jeg diskuterer mellomspråkstrekk i informantenes bruk av substantivfraser.

3.3.1 Enkelhet

Mellomspråket kjennetegnes av enkelhet. Det foregår forenkling av målspråksstrukturene på hvert språklig nivå, men dette trekket er spesielt særlig i begynnerspråket (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 34-35; Ortega, 1999, s. 116). Innlærerne pleier å lage korte og enkle setninger, og ordforrådet de bruker er begrenset, som røpes ved at de bruker redundante former. Mellomspråksbrukere tidlig i innlæringen foretrekker ofte regelmessige uttrykk og veksler ikke mellom synonymer tilgjengelige i målspråket. Syntaktisk sett blir analytiske løsninger favorisert framfor syntetiske, dvs. at språkbrukerne unngår for kompliserte sammensetninger av betydningsbærende enheter (et eksempel på det kan være uttrykket «*boka som jeg liker mest*» brukt istedenfor «*favorittboka/ynlingsboka mi*»). Innlærerne velger ofte å utelate former som er markerte, dvs. spesielle for språket de holder på å lære (som dobbelt bestemmelse i norsk) (Ellis, 2008, s. 381). Den siste karakteristikken kan være spesielt synlig i produksjonene til de polske studentene i dette prosjektet. Analysen av tekstene produsert av innlærerne på de tre forskjellige tidspunktene kan avdekke om det foregikk utelatelse av markerte trekk (formelle regler i bruk av bestemthet) i begynnelsen, og om det ble observert en forbedring i bruk av disse trekkene på slutten av oppholdet.

3.3.2 Overgeneralisering

Andrespråklærere som er i de tidlige fasene av læringen, har en tendens til å bruke former og regler ikke bare i den riktige konteksten, men også der regelen er feil (Ortega, 2009, s. 117). Dette trekket er spesielt godt dokumentert i morfologien, og kan være både systematisk og tilfeldig. Et typisk eksempel på systematisk overgeneralisering er å tilpasse uregelmessige former regelmessige mønstre (som verbendelser i preteritum). Overgeneralisering er ikke et negativt fenomen, tvert imot, den beviser at et gitt utviklingsnivå har blitt nådd, og forutsetter at innlæreren har avdekket noen regelmessigheter i språket og dannet hypoteser om hvordan disse skal anvendes praktisk. Disse hypotesene blir utprøvd i kommunikasjonssituasjoner, og hvis de viser seg å være feil, må de etter hvert justeres og tilpasses den relevante konteksten (Monsen & Randen, 2017, s. 61). Sett fra bestemthets perspektiv, kan overgeneralisering gi utslag i bruk av bestemte former av substantiver i produksjonene til de polske studentene. Som det blir nærmere forklart senere i kapitlet, er bestemthet ikke et trekk som polske substantiver bøyes etter, til forskjell fra det norske systemet. Dette kan resultere i overbruk av bestemte former av substantiver i begynnelsen, noe som er forårsaket av at studentene har dannet en hypotese om at substantivene på norsk

skal brukes i sin bestemte form. Det kan også hende at studentene kun kjenner til den bestemte formen av ordet. I den siste teksten kan det likevel forventes mindre overbruk av trekket, som ville ha pekt mot at studentene er i ferd med å omjustere hypotesen, og skille mellom de forskjellige formene. Et annet scenario er at det vil forekomme mer underbruk i de første tekstene, som er forårsaket av manglende kjennskap til regler. En økt overbruk i den siste teksten kan imidlertid tyde på at innlæreren er i ferd med å bli kjent med de riktige formene, og begynner å bruke dem friere, som ofte resulterer i overgeneralisering.

3.3.3 Variasjon

Mellomspråk varierer i mye større grad enn formelle språkssystemer. Hvilken språklig form innlærere velger å bruke i en gitt kontekst, avhenger av oppgavetype, tekstsammenheng og situasjon de befinner seg i (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 231). Språket brukes gjerne ulikt i muntlige og skriftlige tekster.

Variasjon som har dannet sammenheng med eksterne omstendigheter, kaller man *systematisk*. Ellis (2008, s. 129) skiller mellom *vertikal variasjon* (eng. *vertical variation*) og *horisontal variasjon* (eng. *horizontal variation*). Den første refererer til variasjonen i innlærerspråket som skjer over tid, mens den siste er en gjenspeiling av variasjon på et bestemt tidspunkt. Det vil bli tatt hensyn til begge typer variasjoner under analysedelen av denne oppgaven. Variasjon blir videre inndelt etter bl.a. forskjellige kontekster, og man kan skille mellom lingvistisk, psykolingvistisk, situasjonell og sosial kontekst. Når det ikke er mulig å bestemme mønstre som styrer variablene, kaller men det *fri variasjon* (Ellis, 2008, s. 131).

Lingvistisk variasjon er ikke nødvendigvis avhengig av oppgavetype eller datainnsamlingsmetode, og finnes på alle språklige nivåer. Den har sitt opphav i den input innlærerne får når de lærer seg språket. Variasjon i psykolingvistiske kontekster er avhengig av en rekke faktorer. Resultatene samlet gjennom tester av innlærerspråket varierer ut fra hvilken metode som ble brukt for å hente inn data. Disse kan variere mye, f.eks. mellom skriftlige tekster og muntlige oppgaver. Det har også mye å si om innlærernes fokus er rettet mot korrekthet av grammatiske strukturer og former, eller om de fokuserer mest på innholdet og informasjon de vil formidle. Forskere har også observert økt kompleksitet, hastighet og flyt i oppgavene med planleggingstid (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 232). I denne oppgaven ble det bare tatt hensyn til studentenes skriftlige produksjoner, et valg som blir gjort grundigere rede for i metodekapitlet.

3.3.4 Utviklingsmønstre i mellomspråket

Det finnes noen generelle mønstre i utviklingen av mellomspråket hos alle, uavhengig av individuelle faktorer som alder og språklig bakgrunn. Man skiller mellom *læringsrekkefølge*, som innebærer at noen språklige strukturer blir lært tidligere, mens andre faller på plass senere, og *læringsløype*, som er en betegnelse på bruk av felles overgangsformer hos språkinnlærerne (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 40). De beveger seg gjennom læringsløyper, og formene de bruker, blir over tid erstattet med nye, korrekte versjoner. Dette varierer hos individene, og noen går gjennom utviklingsstadiene fortere enn andre, mens andre aldri kommer i mål. Det finnes også trekk ved innlærerspråket som ikke kan klassifiseres som deler av utviklingsstadier. Disse kalles *variasjonelle trekk* (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 195), og de læres på forskjellige stadier av ulike innlærere. Det hender også at noen mellomspråksformer stagnerer og forblir de samme, selv om andre strukturer fortsetter å utvikle seg i retning av målspråket. Dette fenomenet ble kalt *fossilisering* av Selinker (1972), og er karakteristisk for sluttnivået i mellomspråket (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 180). Disse feilene lar seg ikke påvirke av retting, forklaringer eller eksponering, og blir referert til som den mest vedvarende karakteristikken av innlærerspråket (Tarone, 2014, s. 12). Selinker (1972) definerer fossilisering som hovedtrekket i voksenspråket. I årene etter Selinkers berømte publikasjon *Interlanguage* (1972), har forskere diskutert om fossilisering er uunngåelig blant de fleste voksne S2-innlærere, som ville betydd at ingen oppnår et morsmålsnivå av andrespråksgrammatikken (Ortega, 2009, s. 136; Tarone, 2014, s. 12). Senere studier på fenomenet viste imidlertid at fossilisering ikke rammer hele innlærerspråket, men at bare noen lingvistiske områder er utsatt for å bli fossilisert, og at det ikke gjelder for hele språkssystemet, men heller for dets undersystemer (Han, 2014, s. 54). En innlærer kan eksempelvis oppnå morsmålslik kompetanse på de grammatiske nivåene, mens uttalen forblir avvikende. Graden av fossilisering varierer også betydelig blant innlærerne, der noen stagnerer allerede på begynnernivået, mens andre stopper opp når de har oppnådd et avansert nivå (Ellis, 2008, s. 28).

Avhengig av resultatene avdekket i studentenes siste produserte tekst, vil det være mulig å drøfte om bruk av bestemthet potensielt kan være et område utsatt for fossilisering. En mer feilfri bruk av ubestemte og bestemte former kan tyde på at trekket fortsatt gjennomgår utvikling. Mangel på et tydelig utviklingsmønster kan likevel være et tegn på at trekket er i ferd med å bli fossilisert. Dette blir likevel en dristig påstand med tanke på studiens korte varighet og mangel på studieobjekt i form av spontan tale. Her kan det være lurt å trekke inn

termen *stabilisering*, som betegner en tilstand der utviklingen har stanset opp midlertidig (Ellis, 2008, s. 30). Det er dermed fullt mulig at utviklingen av trekket tar seg opp i perioder i etterkant av prosjektet.

3.4 Tverrspråklig innflytelse

Det finnes en enighet blant mange språkforskere at hvis morsmålet til en person som holder på å lære seg et andrespråk tilhører samme språkgruppe som andrespråket, vil tilegnelsesprosessen foregå mindre smertefritt og vedkommende vil oppleve færre problemer med områder som er representert i begge språkene. Det samme gjelder i omvendte situasjoner – personer som for første gang kommer i kontakt med representanter fra andre språkfamilier, sies å ha større problemer på områder som ikke finnes i morsmålet. Selv om man fort klarer å finne flere eksempler som bekrefter disse populære hypotesene, er problematikken mye mer sammensatt og utbredt enn det.

Morsmåletts rolle i andrespråklæringen har vært diskutert og forsket på så lenge andrespråkforskningen har eksistert. De første hypotesene som ble introdusert i 1950 og 1960-årene antok at forskjellene mellom S1 og S2 forårsaker vanskelighetene blant innlærere med felles S1 (Ortega, 2009, s. 31). Dette resulterte i dannelsen av bl.a. *den kontrastive analysen* (eng. *Contrastive Analysis*), som antok at ved å sammenligne to språk vil det være mulig å forutsi problemområder innlærerne skulle støte på underveis. I de etterfølgende årene rettet forskerne oppmerksomheten mot selve innlærerspråket, og utførte feilanalyser (eng. *Error Analysis*) og performanseanalyser (eng. *Performance Analysis*) (Ortega, 2009, s. 31). Det viste seg likevel at kunnskapene om verken de lingvistiske strukturene eller mønstre i innlærernes oppførsel var nok til å forutsi utfallet og fastslå problemområdene.

De fleste forskerne er likevel enige i at morsmålet (eller et andrespråk innlærerne kan fra før) spiller en sentral rolle i tilegnelsesprosessen av et andrespråk (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 201). Denne prosessen er kjent under definisjonen *tverrspråklig innflytelse* (eng. *crosslinguistic influence*) eller *transfer*. Termen *transfer* var i utgangspunktet nært forbundet med behavioristiske teorier i ASL, men brukes nå mer teorinøytralt. Det ble senere formert en mer omfattende, teorinøytral term *tverrspråklig innflytelse*, som skulle romme flere prosesser som foregår mellom første- og andrespråket, med spesielt hensyn til at prosessen kan gå begge veier (Ellis, 2008, s. 350-351). Disse to termene brukes nå om hverandre av

forskerne (Odlin, 1989; Berggreen & Tenfjord, 1999; Jarvis & Pavlenko, 2007; Ellis, 2008; Ortega, 2009), og begrepene anvendes synonymt også i denne oppgaven.

Transfer påvirker alle lingvistiske nivåer, og forekommer i både skriftlige og muntlige produksjoner (Jarvis & Pavlenko, 2007, s. 111). Odlin (1989) definerer tverrspråklig innflytelse som «...the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired” (s. 27). Som Jarvis & Pavlenko (2007, s. 1) påpeker, dreier det seg om påvirkning av en innlærers *viten* om et språk på innlærerens *viten* eller *bruken* av et annet språk. Sammenligningen er en kognitiv prosess. Alle innlærere registrerer forhold ved andrespråket og kobler det automatisk til språkene de har fra før. Disse prosessene kan være både bevisste og ubevisste, og skjer på subjektivt grunnlag (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 202). Det er dermed snakk om kompetansen i S1 som påvirker både kompetansen og performansen i S2, og omvendt. Som Ortega (2009) skriver:

(In order to understand L1 transfer, one needs to go beyond L1-L2 formal correspondences. That is, in the end, a better understanding of the forces that shape crosslinguistic influence rests not with external language comparisons, but with learners' psychological perceptions of those L1-L2 similarities or differences. (s. 33)

Selinker (1972) differensierer også mellom positiv og negativ overføring, der negativ overføring kan være i form av underproduksjon, overproduksjon, feil og misoppfatninger. En annen faktor han peker på er læringsstid. Jarvis & Pavlenko (2007, s. 20) skriver at hvert eksempel på transfer kan være klassifisert på tvers av flere dimensjoner (f.eks. Area of Language Knowledge/Use, Cognitive Level, Form og Outcome). Transfer forekommer også i alle retninger, og det betyr at det ikke bare er snakk om S1 som påvirker S2, men også at S2 kan ha innflytelse på S1, og at språkene samtidig kan påvirke hverandre (Jarvis & Pavlenko, 2007, s. 12).

3.4.1 Lingvistisk og konseptuell transfer

Jarvis & Pavlenko (2007, s. 61) skiller mellom *lingvistisk* og *konseptuell* transfer, altså mellom transfer som primært stammer fra likheter og forskjeller mellom lingvistiske former og strukturer i L1 og L2, og transfer som tar hensyn til de mentale konseptene som ligger til grunn for disse formene og strukturene.

Lingvistisk transfer forekommer på ulike språklige nivåer. Det er ulike oppfatninger om hvor sterk tverrspråklig innflytelse er på de respektive nivåene, men generelt sies de fonologiske

og diskurs-pragmatiske områdene å være mer påvirket enn de morfologiske og syntaktiske (Ortega, 2009, s. 33). Skepsisen mot morfologisk og syntaktisk transfer er forårsaket av en snever forståelse av måter den kan være manifestert på, og fordi det ofte er vanskelig å skille transfereffektene fra andre variabler som påvirker mellomspråket, som enkelhet og overgeneralisering (Jarvis & Pavlenko, 2007, s. 92). Studier av lingvistisk transfer gjør det mulig å forutsi hvor det potensielt kan oppstå tverrspråklig overføring.

Studier av *konseptuell* transfer sikter imidlertid til å avdekke hvordan språkene en kjenner samhandler i tankene til vedkommende, og nærmere beskrevet, hvordan forskjellene og likhetene i konseptuelle kategorier som tilsvarer de leksikalske og grammatiske kategoriene i morsmålet og målspråket påvirker hverandre (Jarvis & Pavlenko, 2007, s. 111-112). Begrepene *konsept* og *kategori* står sentralt i teorier om konseptuell transfer. Jarvis & Pavlenko (2007, s. 113) benytter seg av Murphys (2002) definisjon av begrepene, «the term concepts commonly refers to mental representations of classes of things, and the term categories to the classes themselves».

Før barn begynner å tilegne seg sitt førstespråk, er konseptene de opererer med *språkuavhengige*. Disse utvikler seg senere til å bli *språkformidlede konsepter* (f.eks. betydningsskillende bruk av korte og lange vokaler eller kasusstyrte strukturer), og de øker og beholder sensitiviteten til språkspesifikke forskjeller (Jarvis & Pavlenko, 2007, s. 113-115). Konseptstrukturer er en del av menneskers sammensatte kunnskap om verden. De er sterkt knyttet til kulturen de ble dannet i. Man er utrustet til å gjøre distinksjoner som er spesifikke for ens morsmål, og med alderen blir menneskers leksikalske og grammatiske kategorier stivere og mindre fleksible.

Målet ved denne masteroppgaven er blant annet å avdekke om det foregår tverrspråklig innflytelse mellom polsk og norsk i tekstene til informantene mine. Referanse er et semantisk/pragmatisk konsept, men som Nordanger (2009, s. 25) påpeker, kan det være vanskelig å påvise konseptuell transfer fra et språk som ikke markerer referanseforholdene grammatisk. Slobins teori *Thinking for Speaking* kan likevel legge til grunn for identifisering av transfer i produksjonene som blir analysert i denne oppgaven.

3.4.2 Thinking for Speaking

I sin *Thinking for Speaking*-tilnærming, skriver Slobin (1996) om hvordan språket påvirker eller uttrykker vår konseptualisering av verden (Nordanger, 2009, s. 26). Barna lærer forskjellige konseptuelle strukturer når de tilegner seg førstespråket, og disse forskjellene har

gjennomgripende kognitive effekter (Slobin, 1996, s. 70). Ulike språk har forskjellige strukturer, og Slobins hovedtanke er at den språklige strukturen i L1 påvirker hvordan vi tenker når vi snakker. Han fokuserer her på de mentale prosessene som foregår idet et utsagn blir formulert. Slobin påstår at prosessen å formulere utsagn foregår på forskjellig måte hos mennesker med ulike morsmål, og at hvert språk forutsetter at brukerne tar i bruk andre (grammatikaliserte) aspekter av konseptene de formidler (Janik, 2010, s. 18). I et andrespråkperspektiv ville det bety at når man lærer nye språk som har andre strukturelle trekk enn morsmålet, f.eks. når en polakk skal lære seg bestemt form i norsk, må man også lære seg andre måter å tenke på for å snakke (Nordanger, 2009, s. 26). Som Slobin (1996) sier:

[...] each native language has trained its speakers to pay different kinds of attention to events and experiences when talking about them. This training is carried out in childhood and is exceptionally resistant to restructuring in adult second-language acquisition. (s. 89)

Jeg er enig med Nordanger (2009) i at denne tilnærmingen kan være en forklaring på transfer. Basert på Slobins teori formulerer hun en udokumentert hypotese om prosessene som trer i kraft i spesifikke kommunikasjonssituasjoner:

[...] strukturer som fører til en spesifikk konseptualisering av verden i førstespråket, kan være vanskelig å endre på i et nytt språk som vier den språklige oppmerksomheten mot andre elementer i diskursen og virkeligheten, samt strukturerer budskapet etter uvante kategorier. (s. 26)

Hvis man overfører denne tenkemåten til bruk av bestemthet og referanse hos polske norskinnlærere, kan man forvente at de må lære seg å markere referanseforhold grammatisk, siden det på polsk ikke finnes det noen lignende grammatisk struktur (jeg gir en utfyllende utgreiing om de polske og norske systemene i bruk av substantivfraser senere i dette kapitlet). Dette kan forårsake både under- og overproduksjon, og andre avvik fra regelen i produksjonene deres, men kan også resultere i en del korrekte utsagn. Et annet mulig utfall er at istedenfor å ta i bruk de norske reglene i utsagnene, vil innlærerne overføre strukturene fra morsmålet *thinking for speaking*, noe som vil gi produksjoner i mellomspråket som man nærmest kan identifisere som «direkte oversatt» fra førstespråket. Antakelsen er at dette vil resultere i underproduksjon, siden polsk ikke markerer referanse grammatisk. Jeg vil støtte meg på Slobins teori i analysedelen av oppgaven.

3.4.3 Begrensninger på transfer

En utfordring i transferstudier er identifikasjon av transfer i det samlede datamaterialet (Ellis, 2008, s. 352-353). Jarvis (2000) formerte tre kriteriegrupper for identifisering av transfer: (1) intra-gruppe homogenitet, (2) inter-gruppe homogenitet og (3) likheter mellom S1 og mellomspråket. Intra-gruppe homogenitet avhenger av at et gitt trekk (som bruk av bestemthet) må være felles for alle representantene i en gruppe med samme førstespråk. Intergruppe-homogenitet antar at trekket må være spesifikt for gruppa og ikke være representert i andre innlærergrupper (Janik, 2010, s. 41). Grunnet det begrensede omfanget av dette prosjektet, og manglende referansegrupper, tar jeg ikke disse kriteriene i bruk. Det er likevel noen generelle utfordringer knyttet til bruk av kriteriegruppene i avdekking av transfer som også gjelder for min studie.

Det finnes først og fremst en fare for å overestimere transfereffekter og mengden av transfer (Ellis, 2008, s. 353, 379). *Begrensninger* (eng. *constraints*) ble definert som forhold som fremmer eller hemmer transfer. Disse kan være både på et kognitivt og et lingvistisk nivå. Som begrensninger nevnes det bl.a. sosiale faktorer, markerthet (i hvilken grad noen lingvistiske trekk er «spesielle» for et gitt språk), språklig distanse (oppfatninger til innlærere om hvor like eller ulike språkene er) og generelle utviklingsfaktorer (omtalt i eget underkapittel ovenfor).

Sosiale faktorer påvirker når og i hvilken grad transfer finner sted. Odlin (1989) foreslo at det er mindre sannsynlig at negativ transfer oppstår i kontekster med større fokus på oppgaven. Mens noen er opptatt av formell korrekthet, er andre mest opptatt av kommunikasjonen, og tar mindre hensyn til bruk av grammatiske former (f.eks. blander flere språk i produksjonene sine). Negativ transfer er også mindre sannsynlig i klasseromskonteksten enn i naturlige omgivelser, der det er større fokus på form enn innhold og innlærere er mer «forsiktige» med formene de bruker (Ellis, 2008, s. 381). Produksjonene til de polske studentene ble laget i henhold til undervisning og eksamen. Man kan dermed anta at det ville oppstått mer negativ transfer i form av manglende bestemthet under andre sosiale omstendigheter.

Transfer av enkelte trekk er i stor grad avhengig av trekkets *markerthet*. Ulike teoretiske tilnærminger definerer markerthet på ulike måter. UG-teorien antar at det finnes *kjernestrukturer* i språk, som avdekkes ved hjelp av generelle prinsipper om språkstrukturer. Disse antas av teoritilhengerne å være innfødte (f.eks. ordrekkefølge). Markerte trekk styres

ikke av de generelle prinsippene og har unike historiske opphav. I språktypologien er det imidlertid snakk om *typologiske universalier*, som bestemte hvilke trekk som var umarkerte eller markerte. Innlærere overfører både umarkerte og markerte trekk til mellomspråket (Ellis, 2008, s. 381-384). Bestemthet er et markert trekk i norsk. Siden polsk ikke markerer grammatisk referanseformene, kan det hende at innlærere overfører de ubestemte formene til norsk. Markerte trekk sies også å være vanskeligere å lære (Ortega, 2009, s. 38).

Distansen mellom S1 og S2 kan være både et lingvistisk og psykolingvistisk fenomen, og kan være årsaken til både positiv og negativ transfer. I tillegg til å basere seg på avstander mellom språk på den typologiske skala, utvikler innlærere en *psykotypologi*, dvs. egne oppfatninger om den språklige distansen, som enten fremmer eller hemmer transfer. Det blir formert oppfatninger av hva som kan overføres fra S1 til S2 basert på hvor like de to språkene er (Ellis, 2008, s. 391). Typologisk sett er polsk og norsk relativt langt fra hverandre, som kan resultere i at de polske innlærerne antar at det ikke er mulig å overføre strukturene fra polsk til norsk. Det kan imidlertid hende at de baserer seg på strukturer i engelsk, som ligger mye nærmere norsk på den typologiske skalaen. Dette kunne resultere i både positiv (riktig bruk av bestemthet) og negativ transfer (overbruk av determinativ *den, det, de* som minner om den engelske *the*).

Tverrspråklig innflytelse antas dermed å fungere «i samspill med de generelle byggende prinsippene som former mellomspråket» (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 218). Overføring er ikke et enkelt fenomen og bør heller tolkes i sammenheng med andre lingvistiske og kognitive prosesser, som språklig distanse, lingvistisk bevissthet og sosial kontekst (Odlin, 1989, s. 149). Ortega (2009, s. 51) mener at det er altfor enkelt å bestemme at førstespråket er den viktigste påvirkende faktoren i tilegnelsen av et annet språk. Mange feil som ved første blick skyldes språklig overføring fra morsmålet, viser seg heller å være avspeilinger av universale utviklingsmønstre og andre læringsfenomener, uavhengig av språklig bakgrunn. Datamaterialet i dette prosjektet vil analyseres i sammenheng med begrensingene på transfer.

Så langt i dette kapitlet har jeg presentert flere teorier som skal danne grunnlaget for analysen og drøftingen av datamaterialet. I det følgende underkapitlet skal jeg gjøre rede for bestemthet i norsk.

3.5 Bestemthet i norsk

Bruk av bestemthet og referanse i norske substantivfraser er interesseområdet i denne oppgaven, og skal dermed gjøres grundig rede for i dette underkapitlet. Først skal jeg kort gå inn på karakteristikken av en substantivfrase og presentere dens konstituent, for å deretter greie ut om skillet mellom bestemthet og referanse, samt presentere de formelle forholdene ved bruk av bestemte og ubestemte substantiver.

Forskningsobjektet i dette prosjektet er *substantivfraser*. Substantiv brukes for å referere til gjenstander, individer og abstrakte begreper (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 137), og bøyes i bestemthet og numerus (Hagen, 2002, s. 50). Kategorien numerus består av trekkene *singularis* og *pluralis*, og kategorien bestemthet har trekkene *ubestemt* og *bestemt*. Bøyningen er i tillegg styrt av et tre-genussystem, som ikke er av særlig betydning for det semantisk/pragmatiske innholdet av bestemthet (Nordanger, 2009, s. 40). Norske bøyningsparadigmer følger altså følgende mønster:

| genus | -pluralis -bestemthet | -pluralis +bestemthet | +pluralis -bestemthet | +pluralis +bestemthet |
|------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| maskulinum | en stol | stolen | stoler | stolene |
| femininum | ei jente | jenta | jenter | jentene |
| nøytrum | et bord | bordet | bord | bordene |

Tabell 1 Substantivparadigme i norsk

3.5.1 Kort om substantivfraser

Substantiv inngår i *substantivfraser* (*nominalfraser*), der substantivene er kjernen i frasen. Kjernen kan eksistere alene, eller ha foran- og etterstilte adledd, der determinativer spiller en viktig rolle (Faarlund et al., 1997, s. 233). Adledd deles inn i *bestemmere* (refererer til kjernens identitet og kvantitet, som *min bil* eller *alle barn*) og *beskrivere* (beskriver en egenskap ved kjernen, som *voksne menn* eller *store epler*).

Substantivfrasers funksjon er referanse, det vil si at de viser til gjenstander som skal omtales, eller relaterer til andre gjenstander (Hagen, 2002, s. 371). Forholdene mellom substantivet og adleddet er ofte regulert av grammatiske regler.

Foranstilte adledd er vanligvis korte, og tilhører fire semantiske hovedtyper (ifølge Hagen, 2002, s. 372-379).

Totalkvantifiserende adledd realiseres vanligvis gjennom totalkvantorer, dvs. *all, begge, hele, hver og samtlige* mm:

Begge husene er fine, men jeg liker det hvite huset best.

Jeg gråt *hele veien* hjem.

Definitivmarkerende adledd danner en substantivfrase med definitiv referanse. Disse kan være demonstrativer (*den, det, de, denne, dette, disse*):

Denne stolen har jeg lyst til å kjøpe.

Det huset der borte er mitt.

eller possessiver (min, mi, mitt, mine, hans, hennes mm.):

Jeg har god kontakt med *mine* barn.

Min kjæreste har veldig lyst til å møte *foreldrene* mine.

Som vist i det siste eksemplet, kan possessivene også fungere som etterstilte adledd i substantivfrasene.

Genitiver kan også fungere også som foranstilte adledd. De uttrykkes ved hjelp av endelsen *-s*, eller possessiven *sin*:

Saras katt

lærerens bok

Eva sitt barn

I tillegg til de to typene presentert ovenfor, finnes det også en etterstilt genitivstype som kalles til-genitiv:

katten til Sara

boka til læreren

barnet til Eva

I tillegg til *totalkvantifiserende adledd* og *definitivmarkerende adledd*, skiller man også ut *delkvantifiserende adledd*, som angir hvor stor mengde substantivfrasen refererer til. Den type adledd uttrykkes som oftest av delkvantorer (*noen, mange, flere, to, tre osv.*), men kan også realiseres ved hjelp av indefinitte substantivfraser (*to flasker vann, tre kasser appelsiner, to bokser brus*).

Beskrivende adledd modifierer ikke substantivets referanse, men beskriver kjernen. I norsk er det vanligvis adjektivfraser som fungerer som beskrivende adledd, og står da enten alene, eller mellom determinativet og kjernen (Faarlund et al., 1997, s. 234):

Jeg beundrer *alle de fine* blomstene i hagen.

Eva er forelsket i *en høy* mann.

Norge har *vakre* fjell og *dype* fjorder.

Bortsett fra den etterstilte genitivtypen og possessivet, kan også andre ledd fungere som etterstilte adledd i substantivfrasen. De er vanligvis mer omfangsrrike enn de foranstilte, og det kan forekomme flere adledd etter hverandre i forskjellige kombinasjoner (Faarlund et al., 1997, s. 261). Etter possessiver og genitiv kan man plassere bl.a. *lokaliserende adledd*, det vil si ledd som uttrykker sted og tid og andre omstendigheter (Hagen, 2002, s. 384):

huset mitt *i skogen*

hatten *på hodet*

Leddsetninger og infinitivfraser kan også opptre i form av etterstilte adledd:

De store barna mine som liker å sitte på rommet sitt, er sultne.

Den triste viten *at kjærlighets sorg aldri forsvinner*.

prosessen *å redusere utslippet av drivhusgasser*

Selv om en substantivfrase karakteriseres av at den inneholder en kjerne, kan det også forekomme substantivfraser med manglende kjernesubstantiv (Hagen, 2002, s. 380). Dette fenomenet er kjent under navnet *kjerneløshet*, og opptrer kun når strukturen i substantivfrasen er gjenkjennelig. Dette realiseres vanligvis med de foranstilte adleddene, og under spesifikke omstendigheter som gjør at mottakeren av frasen vet hvordan den skal forstås. Kjerneløshet kan være anaforisk, der den kjerneløse frasen står i relasjon til substantivet i den foregående setningen:

- Hvor skal jeg plassere blomstene?
- *De hvite* skal på bordet i stua, mens *de røde* vil se best ut på kjøkkenet.

Vi snakker om generaliserende kjerneløshet når det ikke er noe spesifikt substantiv som kan refereres til med den kjerneløse substantivfrasen, men at frasen «tolkes denotativt i kraft av sine resterende ledd» (Hagen, 2002, s. 381). Frasen viser veldig ofte til *mennesker*:

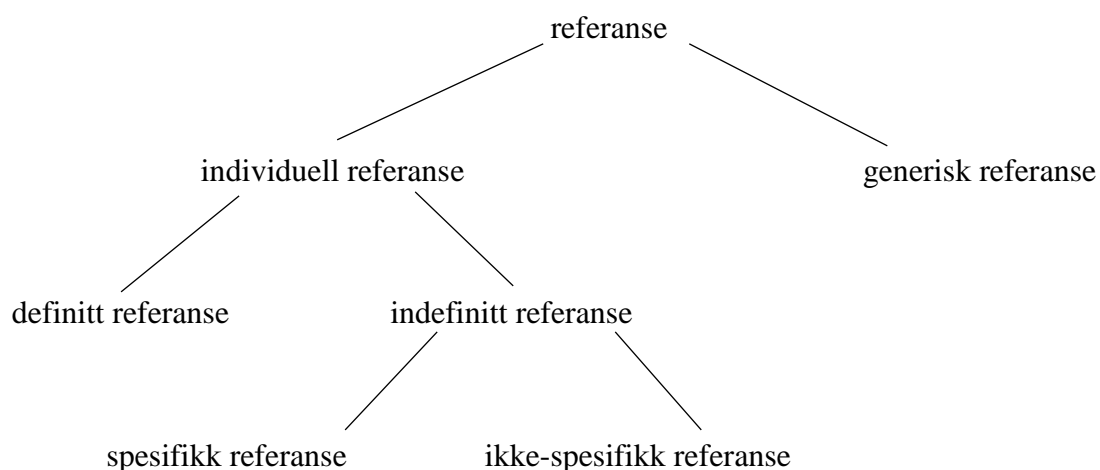
- Hvem kommer i kveld?

-
- Både *de unge* og *de gamle*.

I dette underkapitlet ga jeg en kort utgreiing om oppbyggingen av substantivfrasen. Målet var å introdusere termer og begreper jeg skal referere til i de etterfølgende (under)kapitlene. Substantivfrasen (som fraser generelt) er imidlertid et sammensatt lingvistisk område, og omfanget av denne masteroppgaven er ikke stort nok til å greie ut om alle detaljer som fenomenet rommer. For en grundigere gjennomgåelse av substantivfrasers oppbygging, se gjerne Hagen (2002) og Faarlund et al. (1997).

3.5.2 Bestemthet og referanse

Hagen (2002, s. 51) skiller mellom det semantiske begrepet *referanse* og det grammatiske begrepet *bestemthet*. Bruk av bestemte og ubestemte substantiver er avhengig av budskapet vi vil formidle, hva vi refererer til, og hvordan mottakeren tolker budskapet. Det semantisk/pragmatiske konseptet *referanse* er avhengig av situasjonen og konteksten, og forholdet mellom avsenderen og mottakeren med tilknytning *diskursuniverset* begge befinner seg i. Det er hele substantivfraser som refererer, og ikke substantivet alene. I noen situasjoner er bruken av substantivets bestemthetsformer avhengig av den grammatiske sammenhengen substantivet står i. Jeg kommer tilbake til disse formene senere, og vil først presentere de semantiske begrepene (ifølge Hagen, 2002):



Hagen (2002) differensierer mellom definittt, indefinittt og generisk referanse. For at taleren kan bruke *definittt referanse*, må to betingelser bli oppfylt:

1. Den talende viser med substantivfrasen til en *spesifikk individuell referent* eller et *spesifikt sett av referenter*
2. Den talende forutsetter at tilhører kan *identifisere* referenten(e) ut fra den informasjon som ligger i selve substantivfrasen, i dens språklige kontekst eller i den utenomspråklige situasjon. (s. 52)

Definittt referanse realiseres oftest av bestemt form. I prinsippet betyr det at taleren går ut fra det ståstedet at mottakeren klarer å identifisere talerens intenderte referent. Det er likevel forskjellige pragmatiske omstendigheter som forutsetter bruk av definittt referanse. Når referenten er absolutt unik, det vil si at det eksisterer bare ett eneste eksemplar av klassen i hele verden, er det snakk om *a) absolutt unik referanse*. Referenten skal nesten alltid være unik i mottakerens diskursunivers, men det er altså diskursuniverset, og ikke universet i absolutt forstand, som er av betydning i denne konteksten:

Sola skinner.

Verdensmesterskapet i skiskyting vil ha sin slutt i morgen.

Substantivfraser med absolutt unik referanse fungerer som proprier (egennavn), og på norsk står de ofte nettopp i bestemt form:

Glomma

Trolltunga

Galdhøpiggen

Også utbygde substantivfraser kan være unikt refererende:

Det fine bordet du kjøpte på Ikea i går, står på kjøkkenet.

Befolkningen i Norge vokser stadig.

Jeg liker den nye bilen min.

Vi snakker om en *b) anaforisk referanse* når substantivfrasen viser til en annen substantivfrase i den foregående konteksten som har den samme referenten:

Det ble utført *en språktest* på kurset i går. De fleste deltakerne fikk gode resultater fra *språktesten*.

I den første setningen blir objektet introdusert ved bruk av en indefinit substantivfrase, og deretter kan man skifte til den definite for å referere til det samme objektet. Bruk av denne referansen er altså avhengig av den språklige konteksten og kan kun fortolkes i denne (Faarlund et al., 1997, s. 283).

c) *Deiktisk* eller *situasjonsbetinget definit referanse* oppstår når taleren refererer til en unik gjenstand «innenfor referanserammen som er felles for taler og tilhører i kommunikasjonsøyeblikket» (Hagen, 2002, s. 53-54), det vil si når de deler diskursuniverset. Substantivet i substantivfrasen er som oftest bestemt. I Norge i 2017 refererer man med substantivfrasen *kongen* til Kong Harald, fordi han er den eneste kongen landet har. Norge utgjør dermed et diskursunivers som er felles for alle som befinner seg innenfor det (Vinje, 2005, s. 187-188). Deiktisk referanse kommer også ut av talesituasjonen. I den følgende korte teksten er de uthevede substantivene definite ut fra talekonteksten:

Jeg eier mange spennende ting. Jeg har en sykkel i *kjelleren*, ei oppvaskmaskin på *kjøkkenet* og en TV i *stua*. Jeg sitter ofte ved *vinduet* og ser ut på *bakgården*.
Jeg ser på *barna* som leker i *sandkassene*.

Bestemthet i disse frasene kan forklares på følgende måte:

«*i kjelleren*», «*på kjøkkenet*», «*i stua*» = taleren har bare ett av disse rommene, og de er identifiserbare i denne konteksten

«*ved vinduet*» = det er snakk om et bestemt vindu taleren pleier å sitte ved, det nærmeste vinduet

«*bakgården*» = den nærmeste bakgården, som trolig befinner seg rett ved huset til taleren

«*barna*» = personene som taleren observerer i bakgården, en spesifikk gruppe referenter som kan ses innenfor det bestemte området

«*sandkassene*» = her er det snakk om de mest nærliggende sandkassene, bestemtheten i frasen forutsetter at det finnes noen sandkasser i bakgården

Et annet eksempel på situasjonsbetinget referanse er når taleren bruker demonstrativer (*det huset*), og dermed inkluderer referenten inn i det felles diskursuniverset. Bruk av demonstrativer hører også blant de formelle trekkene ved bruk av bestemthet, som blir omtalt senere i dette kapitlet.

Substantivfraser markeres med *indefinit referanse* når de ikke oppfyller «krav» for at definit referanse kan være til stede. Klassene de refererer til er ikke unike, og identifisering er avhengig av konteksten. Når taleren antar at mottakeren ikke vil være i stand til å identifisere referenten, står substantivfrasen i ubestemt form (Hagen, 2002, s. 58):

Jeg ble kjent med *en hyggelig mann* på flyet i går.

Det vokser *en fin blomst* i hagen min.

Indefinitte substantivfraser er ofte innledet av determinativene *en* og *noen* (Faarlund et al., 1997, s. 290). Når taleren viser senere i diskusjonen til den samme referenten, vil substantivfrasen stå i bestemt form, for referenten antas da å bli kjent ut fra diskursuniverset. Den indefinitte referansen kan være *spesifikk* (som vist i eksemplene ovenfor), som betyr at taleren selv kan identifisere referenten, men introduserer den for første gang for mottakeren. Det er snakk om *ikke spesifikk referanse* når taleren ikke har noen spesiell referent i tankene, som i de følgende eksemplene:

Lise sa at hun ble kjent med *en hyggelig mann* på flyet i går.

Jeg har lyst til å plante *en fin blomst* i hagen min!

Samtidig kan det eksistere kontekster der taleren bruker ikke spesifikk referanse, men refererer faktisk til en spesifikk referent som han har i tankene:

Lise sa at hun ble kjent med *en hyggelig mann* på flyet i går. Han heter Per Nilsen.

Jeg har lyst til å plante *en fin blomst* i hagen min! Den er helt rød og kan kjøpes på Kiwi.

Av og til kan referenten være tvetydig mellom spesifikk og ikke spesifikk referanse:

Lise hadde lyst til å snakke med *en hyggelig mann som kom ut av flyet*.

Jeg vil plante *en rød blomst* i hagen.

Den første setningen kan enten bety at Lise er interessert i å slå av en prat med en tilfeldig, men hyggelig mann som steg av flyet, eller at hun vil snakke med en konkret mann som akkurat kom ut av flyet, og det at mannen er hyggelig er talerens antakelse. I den andre setningen kan taleren gi uttrykk for at han eller hun har lyst på å plante en hvilken som helst blomst, så lenge den er rød, men det kan også referere til en spesiell type rød blomst som taleren tidligere så på butikken og har tenkt på siden. Skillet mellom spesifikk og ikke spesifikk referanse uttrykkes ikke av det norske språkssystemet, og er av pragmatisk karakter. Det intenderte budskapet må tolkes ut fra diskursuniverset (Hagen, 2002, s. 58).

Av og til kan indefinitte substantivfraser som er innledet med *en* eller *noen* ha karakteriserende og ikke referensiell funksjon, og er vanlige i substantiviske predikativer som betegner en person (Faarlund et al., 1997, s. 291).

Som vist i grafen på side 34, viser definittt og indefinittt referanse til individuelle eksemplarer. Når det derimot er snakk om en generell type, bruker man *generisk referanse*. Den kan uttrykkes med både bestemt og ubestemt form (Hagen 2002, s. 59, Faarlund et al., 1997, s. 192):

Katter og hunder er menneskers bestevenner.

Polske veier sies å være dårlige.

Her refererer man ikke til spesifikke gjenstander, men til referenter i «sin blotte alminnelighet» (Hagen, 2002, s. 59). Regelen er at hvis substantivfrasens kjerne består av en ubestemt form pluralis og har ikke noen foranstilte determinativer, mens frasens syntaktiske rolle er subjekt, skal den tolkes som generisk refererende. Det samme gjelder for fraser med den foranstilte kvantoren *alle*:

Alle katter og hunder er menneskers bestevenner.

Alle polske veier sies å være dårlige.

Substantivfraser som fungerer som objekt eller preposisjonsstyring kan vanligvis ikke referere generisk. Der er referansen presenterende, noe som gjør at den regnes som individuell:

Han har *katter og hunder* i hagen sin.

Temaet for dagens diskusjon er *polske veier*.

Som sagt kan generisk referanse uttrykkes med både ubestemte og bestemte former. Så langt har den generiske referansen i eksemplene blitt uttrykt med ubestemt pluralis, men generisk referanse også kan uttrykkes ved hjelp av ubestemt singularis:

En katt har fire poter.

En polsk vei sies å være dårlig, mens *en tysk vei* skal være av god kvalitet.

Som Hagen (2002, s. 60) poengterer, er disse setningene konstituerende definisjoner mer enn generiske setninger med substantivfrase i pluralis som subjekt. I noen tilfeller kan generisk referanse uttrykkes ved hjelp av bestemt singularis:

Katten er et pattedyr.

Det har vært stor debatt om *den norske ulven* i det siste.

I den siste setningen ser man at den generiske tolkningen ikke lenger er knyttet til subjektposisjonen, siden det ikke er snakk om en konkret ulv, men om arten.

Termen *referanse* viser til den semantisk/pragmatiske konteksten taleren og mottakeren befinner seg i. Forholdet mellom referansetype og den grammatiske formen av substantivfrasen er ofte logisk, men likevel finnes det noen forutbestemte regler som bryter med den semantiske konteksten. Disse presenteres i det følgende underkapitlet.

3.5.3 Formelle trekk ved bruk av bestemthet

Den syntaktiske sammenhengen er med på å bestemme hvilken grammatisk form substantivet skal stå i. Dette er ofte knyttet til foran- eller etterstilte adledd i substantivfrasen. Bestemt form av substantiv uttrykker vanligvis definnitt referanse, men det finnes noen unntakssituasjoner (Hagen, 2002, s. 54). Nedenfor skal jeg beskrive noen formelle trekk ved bruk av ubestemt og bestemt substantiv.

2.5.4.1 Bruk av ubestemt substantiv

Ubestemt substantiv brukes i en rekke kombinasjoner (Faarlund et al., 1997, s. 298):

- Etter den ubestemte artikkelen (*en, ei, et*). Den har to funksjoner – individuell betydning og generell betydning (Michalsen, 1993, s. 27). Artikkelen brukes når man introduserer noe som ikke var kjent for mottakeren før, eller når den referer til representanter av en gruppe eller art, som fører til generaliserende betydning.
- Etter andre kvantorer som: grunntall uten foranstilt demonstrativ (*tre epler*), kvantorene *noen, ingen, hver, enhver, samtlige* (*noen jenter, hver gutt, samtlige studenter*)
- Etter noen adjektiv som fungerer som kvantorer: *mange, få, visse, forskjellig, ulik, enkelte, diverse* (*mange barn, få spørsmål, ulike emner, enkelte personer*)
- Etter demonstrativer *hvilken, hva for, slik, sånn* (*hvilken bil, hva for forslag, slike ideer*)

Selv om noen kvantorer og demonstrativer har sin ekvivalent på polsk (som omtales i underkapitlet 3.6), kan bruk av artikler ofte by på problemer. Substantiver på polsk har genus, men den realiseres ikke ved hjelp av et artikkelsystem. Det norske systemet må derfor

læres, noe som kan føre til både underbruk og overbruk av den ubestemte artikkelen. Dette anses som et karakteristisk feil blant innlærere med slaviske morsmål.

2.5.4.2 Demonstrativer og dobbelt bestemmelse

Når substantivfrasen innledes med demonstrativer (*den, det, de, denne, dette, disse*), er substantivfrasens referanse definitiv, og kjernen har vanligvis bestemt form (*denne boken, disse lampene*). Denne regelen virker logisk i den semantiske sammenhengen, men kan likevel være vanskelig å huske for andrespråksinnlærere.

Et typisk norsk trekk er også *dobbelt bestemmelse* (også kalt *overbestemt substantiv*), noe som skiller norsk fra f.eks. dansk (Faarlund et al., 1997, s. 296). I tillegg til å markere definittheten med demonstrativ, får substantivfrasens kjerne også bestemt form (*den fine hunden, de lekke fjellene*). I disse frasene har også adjektivet bestemt form, noe som resulterer i mange elementer som andrespråksinnlæreren må memorere og deretter ta i bruk. I tillegg kommer det faktorer som stammer fra semantisk og stilistisk art. Det forekommer altså «enkel bestemmelse» (*den hellige ånd, Den norske kirke*), og i noen tilfeller stammer den fra tider i norsk språkhistorie da dansk var det offisielle språket i landet og hadde innflytelse på skriftspråket (Hagen, 2002, s. 55). Noen former forble i språket og er fortsatt i bruk, og oppfattes av mange som høytidelig. Mange av uttrykkene er faste, og bruk av dobbelt bestemmelse er ikke mulig. Av og til kan enkel og dobbelt bestemmelse være betydningsskillende, som i det følgende eksemplet:

Det hvite hus

Det hvite huset

Den første formen viser direkte til residensen til den nåværende presidenten i USA, og uttrykket har begynt å fungere som *proprium*. Når vi likevel vil referere til et vanlig hus som er hvitt, er den andre formen den eneste riktige.

Av og til er det likevel mulig å velge mellom enkel og dobbelt bestemmelse, og da er det snakk om stilistisk verdi. Enkel bestemmelse kan ofte fungere som generisk referanse (*den store sammenheng*). Lydlige forhold kan også påvirke bruk av enkel bestemmelse (Faarlund et al., 1997, s. 297). Ved maskuline ord som ender på *-(e)n* er det en tendens til å bruke ubestemt form, som trolig har sitt opphav i at endelsen faller bort i talespråket (*den enkle grunn, den nye situasjon*). Det samme gjelder for nøytrumsord på *-e* (*det første møte*). Disse unntakene fra bruk av dobbelt bestemmelse kan være forvirrende for innlærere som først

lærer å ta i bruk mange elementer i en dobbelt bestemt frase, for å deretter måtte unnlate bestemmelsen i substantivfrasens kjerne.

2.5.4.3 Possessiver og genitiv

En annen fast regel er at hvis substantivfrasen har etterstilte genitiver og possessiver, skal substantivet nesten alltid stå i bestemt form (Hagen, 2002, s. 57):

bilen min

den fine bilen min

de fine bilene til Tom

Disse forholdene forutsetter definitiv referanse i den pragmatisk/semantiske sammenhengen, og derfor kan den følgende regelen virke «ulogisk»: når genitiver eller possessiver er foranstilt, står kjernesubstantivet i *ubestemt* form:

min bil

din fine bil

Toms to *biler*

Dette skillet i bruk av possessiver og genitiv skaper en del forvirring blant andrespråksinnlærere, som er revet mellom å markere riktig definitiv referanse og å følge regelen.

2.5.4.4 Bruk av ubestemt og bestemt artikkel

Om vi skal bruke den bestemte eller ubestemte formen av substantivet, avhenger ofte av om substantivfrasen har generell referanse eller om den refererer anaforisk til noe som er omtalt tidligere, eller som mottakeren kjenner til på en annen måte (Faarlund et al., 1997, s. 303). Kvantoren *all* kan dermed opptre i følgende situasjoner:

Alle katter liker å klatre i trær.

Vennen min sliter mye for tida. Han fortalte meg om *alle problemene* i går kveld.

Ubestemt substantiv etter kvantoren *begge* er forbundet til abstrakt betydning, mens den bestemte formen av substantivet brukes vanligvis med referanse til mer konkrete størrelser:

Man må ta hensyn til *begge sider* under en diskusjon.

Boka var ødelagt på *begge sidene*.

Ubestemt og bestemt for av substantivet kan også brukes etter demonstrativet *samme* uten noen klar betydningsforskjell, bortsett fra noen faste uttrykk (*i samme stund, på samme måte, være i samme båt*).

2.5.4.5 Idiomatisk bruk av bestemt og ubestemt form

Det finnes en rekke faste uttrykk på norsk som forutsetter bruk av ubestemt substantiv (neste dag, første gang, siste stund). Disse opptrer ofte i preposisjonsfraser (fra neste dag, for første gang, i siste stund) (Faarlund et al., 1997, s. 313). Substantivet i faste preposisjonsfraser som *for eksempel, i forbindelse med, med hensyn til, i forhold til* m.m. opptrer alltid i ubestemt form.

Bestemte substantiver blir brukt som en del av en større helhet, som kroppsdel, peisdeler, romdeler og byinstitusjoner (Hagen, 2002, s. 61). Å si *Per hadde vondt i magen* er forståelig ut fra prinsippet om at en person bare har én mage (absolutt definit referanse). Bestemthet brukes imidlertid også i fraser som:

Per hadde vondt *i foten/tåen*. (En person har vanligvis to føtter og flere tær).

Jeg skal åpne *vinduet* (Et hus eller rom har ofte flere vinduer).

Vi skal *i teateret i kveld*.

Regelen gjelder derimot ikke alltid. Selv om frasen «*i teateret*» anses som det eneste riktige, kan man imidlertid ikke si «**på kinoen*».

I dette underkapitlet har jeg gått kort inn på bestemthetskategorien i de norske substantivene. Substantiv inngår i enkle og sammensatte substantivfraser, og de formelle komponentene i frasen bestemmer ofte over bestemthetskategorien. I tillegg til det grammatiske begrepet *bestemthet*, greide jeg også ut om det semantiske begrepet *referanse*, som er sterkt knyttet til konteksten og diskursuniverset taleren og mottakeren inngår i. Alle disse forholdene blir ofte gjenspeilet i andre artikkelspråk, der artikkelen realiserer referanseforholdene. Artikkelløse språk, som polsk, har ikke grammatisk markering av referanse. Hvilke forhold spiller da noen rolle i uttrykking av referanse på polsk?

3.6 Bestemthet i polsk

I løpet av teorikapitlet peker jeg flere ganger på problemområder polske innlærere potensielt kan støte på sin vei mot å bli flytende språkbrukere. Innfallsvinkelen er alltid begrepene bestemthet og referanse, og under drøftingen legger jeg særlig vekt på at bøyingskategoriene *bestemt* og *ubestemt* ikke eksisterer på polsk. Det vil si at «ingenting i substantivfrasens struktur og bøyingsparadigme kan fortelle oss eksplisitt hvilken referanseform som foreligger» (Nordanger, 2009, s. 44). Polske substantiv bøyes etter genus, numerus og kasus, og bestemmer de morfologiske aspektene ved adjektiver og determinativer som inngår i substantivfraser (Orzechowska, 1984, s. 220-221). Det om substantivet er i ubestemt eller bestemt form, og om det refererer til en kjent eller ukjent del av diskursuniverset, avhenger oftest kun av konteksten:

Polsk: To jest *kot*.

Oversettelse ord for ord: Dette er katt.

Norsk: Dette er *en katt*.

Polsk: *Kot* jest czarny i ma krótki ogon.

Oversettelse ord for ord: *Katt* er svart og har kort hale.

Norsk: Katten er svart og har en kort hale.

Som vi merker i det enkle eksemplet ovenfor, er det ikke noe forskjell mellom den ubestemte og bestemte ordformen. Artikkel spiller den fremste rollen i å uttrykke bestemthetskategorien (Kramsky, 1972, i Soboleva, 2015). Det finnes likevel andre lingvistiske markører som spiller en viktig rolle i å markere referanseforholdene på polsk, f.eks. demonstrativer, ordstilling, tema-remaforholdet og trykk, og kategorien kan antas å være «skjult».

Som det ble nevnt i underkapitlet 3.5, dedikert til de formelle reglene i norsk, forutsetter possessiver definitt referanse i den pragmatisk/semantiske sammenhengen. I tillegg finner man på polsk ekvivalenter av noen av de norske demonstrativene og kvantorene. De er som følger:

| norsk | polsk |
|------------|------------------------------|
| denne, den | M: ten, tamten, F: ta, tamta |
| dette, det | to, tamto |
| disse, de | te, tamte |
| en, noen | M: jakiś, F: jakaś |
| noe | jakieś |
| noen | jakieś |

Tabell 2 Demonstrativer og kvantorer - de norske og polske ekvivalentene. De polske ekvivalentene oppgis her uten kasusformene

Demonstrativene uttrykker da *definitt referanse*, mens kvantorene uttrykker enten *indefinitt* eller *generisk referanse*:

Ta droga jest bezpieczniejsza. Tamta droga jest z kolei krótsza. – Denne veien er tryggere. Den veien er imidlertid kortere.

| | | | | | | | | | |
|-----------------------------|-------|-------|------|------------------|-------|-------|------|------------|----------|
| Polsk: | Ta | droga | jest | bezpieczniejsza. | Tamta | droga | jest | z kolei | krótsza. |
| Norsk (ord for ord): | Denne | vei | er | tryggere. | Den | vei | er | imidlertid | kortere. |

Jakiś pies szczekał głośno przez całą noc. – En (noen) hund bjeffet høyt hele natta.

| | | | | | | | |
|-----------------------------|-------|------|----------|--------|-------|------|--------|
| Polsk: | Jakiś | pies | szczekał | głośno | przez | całą | noc. |
| Norsk (ord-for-ord): | En | hund | bjeffet | høyt | - | hele | natta. |

Żeby zrozumieć zasadę, dobrze jest zrobić jakieś zadania. – For å forstå regelen, er det bra å gjøre noen oppgaver.

| | | | | | | | | |
|---------------|------|-----------|--------|--------|------|--------|--------|----------|
| Polsk: | Żeby | zrozumieć | zasadę | dobrze | jest | zrobić | jakieś | zadania. |
|---------------|------|-----------|--------|--------|------|--------|--------|----------|

| | | | | | | | | |
|--------------------------------------|-----|----------|--------|-----|----|-------|------|-----------|
| Norsk (ord-for- ord): | For | å forstå | regel, | bra | er | gjøre | noen | oppgaver. |
|--------------------------------------|-----|----------|--------|-----|----|-------|------|-----------|

Eksempelene ovenfor viser likheter mellom polsk og norsk. Her er det likevel viktig å bemerke at siden det ikke finnes artikler på polsk, kan de polske norskinnlærerne slite med å markere grammatisk bestemthet i bruk av demonstrativer.

Dette kapitlet hadde som mål å introdusere teorigrunnlaget for prosjektet mitt, ved å gå grundigere inn på relevante teoretiske begreper og områder: andrespråklæring, andrespråk, mellomspråk og tverrspråklig innflytelse. Det ble også gjort rede for oppbygging av substantivfraser, termene bestemthet og referanse i norsk sammenheng, og bestemthet i polsk. Det følgende kapitlet er dedikert til presentasjon av informantene, metodevalg og klassifisering av data.

4. Data og metode

I dette kapitlet vil jeg først introdusere informantene, for deretter å gjøre rede for datamaterialet, og presentere kategoriene dataene blir systematisert etter for å danne grunnlaget for analysen. Til slutt kommer et underkapittel om begrensninger knyttet til bl.a. valg av datamaterialet og studietype.

4.1 Om informantene og valg av metode

Informantene i denne undersøkelsen er fire polske norskstudenter (tre jenter og en gutt) fra et universitet i Polen som tilbyr intensiv undervisning i norsk. Studentene deltok på utveksling ved en norsk høgskole innenfor programmet Erasmus + i fem måneder, og ble plassert på to norskspråklige emner, som i utgangspunktet var rettet mot norskspråklige studenter på bachelornivå. Utvekslingsprogrammet forutsetter likevel at utvekslingsstudenter skal kunne delta på programmer ved partnerinstitusjoner, der innholdet på kursene samsvarer med læringsmålene hjemme. Alle studentene var i aldersgruppa mellom 20 og 25 år, og har studert norsk i tre semestre på fulltid (ca. 1,5 år) før utvekslingen fant sted. Norsk kunnskapene deres var ikke testet ved hjelp av offisielle metoder, så det var vanskelig å fastslå språknivået til informantene på det tidspunktet de begynte utvekslingen, men det ble antatt av faglærerne ved hjeminstitusjonen at det lå mellom A2 (elementært nivå) og B1 (mellomnivå), ifølge Det felleseuropeiske rammeverket for språk. Før utvekslingen fant sted, ble studentene bedt om å delta i studien min, og alle fire som utgjør informantene, samtykket.

I tillegg til å være på omtrent samme alder og utsatt for en lignende mengde av norsk-språklig eksponering, har informantene også lik språklig bakgrunn. Tre av informantene har polsk som morsmål, og har i løpet av skolegangen vært i kontakt med flere europeiske språk (bl.a. engelsk, tysk og spansk), uten å ha oppnådd morsmålsnære kompetanser i noen av språkene. Den fjerde studenten (omtalt senere i oppgaven som Informant 4), har tilbrakt store deler av oppveksten sin i et engelskspråklig land, og kan dermed antas å beherske engelsk på et innfødtlikt nivå. Norsk er ikke denne studentens andre-, men tredjespråk, og studenten antas å beherske bestemthet fra før, siden trekket er mer markert i engelsk enn det er i polsk. Selv om denne undersøkelsen ikke har som mål å fokusere på individuelle faktorer som påvirker andrespråklæring, og heller ikke baserer seg på en kontrastiv analyse av

transfer fra flere språk, kan det likevel være interessant å se om engelskkunnskapene til informantene hypotetisk sett kan ha spilt en rolle i tilegnelsen av bestemthet i norsk. Jeg kommer dermed til å ta denne informasjonen i betraktning i drøftingsdelen av oppgaven.

Opplysningene om informantene ble samlet og framstilles i den følgende tabellen:

| | Alder | Hvor lenge personen har studert norsk | Språk | CEFR-nivå (studentenes egen vurdering) |
|--------------------|--------------|--|--|---|
| Informant 1 | 21 | 1,5 år (3 akademiske semestre) | polsk engelsk russisk norsk | morsmål B2 A1 A2/B1 |
| Informant 2 | 20 | 1,5 år (3 akademiske semestre) | polsk engelsk spansk russisk norsk | morsmål B2 A2 A1 A2/B1 |
| Informant 3 | 25 | 1,5 år (3 akademiske semestre; deltid) | polsk engelsk norsk | morsmål B2 A2/B1 |
| Informant 4 | 20 | 1,5 år (3 akademiske semestre) | polsk engelsk russisk tysk norsk | morsmål andrespråk A1 A1 A2/B1 |

Tabell 3 Opplysninger om informantene

Det antas dermed at studentene har en sammenlignbar språklig bakgrunn basert på ankomsttidspunktet, samt at de får den samme muligheten for videreutvikling av norsken sin, noe som gjør at det ikke er store variasjoner innenfor informantgruppa som må tas hensyn til i løpet av analysen. I tillegg er det verdt å bemerke at informantgruppa består av internasjonale studenter, og ikke arbeidsinnvandrere eller flyktninger. Det betyr at studentene selv har valgt å studere norsk, og havnet ikke i Norge som følge av en dårlig økonomisk eller politisk situasjon. Informantene skal i utgangspunktet ha som mål å bli flytende språkbrukere, og deres interesse i de kulturelle og sosiale aspektene ved Norge og positiv holdning til norskbrukere, antas å fremme språklæringen (Ortega, 2009, s. 171). I tillegg til den faglige sammenhengen, der gode norskkunnskaper er nødvendige for å komme inn på videre studier i den retningen, kan en sterk *integrativ motivasjon* for å lære språket

være avgjørende for resultatet (Ryen, 2002, s. 41). Det innebærer at innlæreren har et sterkt ønske om å delta aktivt i samhandling med innfødte brukere av språket (Gardner, 2001), men det å oppnå gode ferdigheter til bruk i arbeid og utdanning (*instrumentell motivasjon*) kan også legge til rette for en raskere tilegnelse av språket.

Undervisningsopplegget var som sagt rettet mot personer med norsk som morsmål. Dette innebærer at informantene ikke deltok på norskkurs i den tradisjonelle betydningen, men at de lærte fagene *ved hjelp av* norsk, og at deltakelsen i undervisningen ga dem muligheter for å lære enda mer norsk (Kulbrandstad, 1999, s. 69). Den didaktiske strategien brukt i denne sammenhengen legger dermed vekt på læring av språket i naturlige omgivelser, og tar utgangspunkt i potensielt ubegrenset tilgang til andrespråket. Ryen (1999) bemerker at i sånne situasjoner er det snakk om å bytte læringskontekst fra klasserom til målspråkmiljøet. Studentene fikk tilgang til ubegrenset bruk av norsk i forskjellige hverdagslige situasjoner, og ble utsatt for spontan tale framfor eksempler på kontrollert språkbruk som de var vant til fra hjemmeinstitusjonen. Et av målene ved denne masteroppgaven er å vurdere denne didaktiske strategien med utgangspunkt i analyseresultatene, og å foreslå ytterligere undervisningsstrategier rettet mot personer med polsk som morsmål, med spesiell vekt på bruk av bestemthet.

4.2 Datamaterialet og kategorisering av data

I løpet av kursene leverte studentene to obligatoriske oppgaver hver, og tok to skriftlige eksamener (én eksamen per kurs). Av tekniske årsaker har jeg kun fått tilgang til besvarelsene fra én eksamen. Hver skriftlig oppgave ble levert med ca. én måneds mellomrom, og den første oppgaven ble skrevet i mars, ca. én måned etter studentenes ankomst til Norge. Det vil si at informantene hadde én måned på å finne seg til rette på det nye stedet og bli vant til undervisningsopplegget. Hele utvekslingen varte en periode på fem måneder, men selve dataene ble innhentet i løpet av tre måneder.

Denne undersøkelsen bygger altså på fire sett av tre skriftlige tekster, med andre ord tre tekster per informant. Orddistribusjonen per oppgave hos hver informant og oppgavetyper er som følger:

| | | Antall ord | Tidspunkt | Type oppgave |
|-------------|---------|------------|-----------|--------------------------|
| Informant 1 | Tekst 1 | 1630 | mars | hjemmeoppgave litteratur |
| | Tekst 2 | 771 | april | hjemmeoppgave språk |
| | Tekst 3 | 1172 | mai | eksamen språk |
| Informant 2 | Tekst 1 | 1162 | mars | hjemmeoppgave litteratur |
| | Tekst 2 | 773 | april | hjemmeoppgave språk |
| | Tekst 3 | 1041 | mai | eksamen språk |
| Informant 3 | Tekst 1 | 1645 | mars | hjemmeoppgave litteratur |
| | Tekst 2 | 788 | april | hjemmeoppgave språk |
| | Tekst 3 | 1217 | mai | eksamen språk |
| Informant 4 | Tekst 1 | 1943 | mars | hjemmeoppgave litteratur |
| | Tekst 2 | 1120 | april | hjemmeoppgave språk |
| | Tekst 3 | 1820 | mai | eksamen språk |

Tabell 4 Oversikt over de skriftlige tekstene levert av informantene under oppholdet

De samlede tekstene skaper grunnlaget for gjennomføring av en liten longitudinell studie. Hensikten er å studere utviklingen og endringen av den gjeldende språklige kategorien, altså bruk av referanse og bestemthet i substantivfraser.

I teoridelen av oppgaven ble det gjort rede for skillet mellom det semantiske begrepet referanse, og det grammatiske begrepet bestemthet. Referanse er et fenomen som eksisterer i de fleste språkene i verden, men ikke alle språk markerer referanse grammatisk (Kramsky, 1972, i Nordanger 2009). På norsk skjer det gjennom bestemthetskategorien, mens på polsk finnes det ikke grammatisk markering av referanse. Bruk av bestemte og ubestemte substantiver i norsk avhenger vanligvis av referanseforholdene i substantivfrasen, men også av «substantivets betydning og funksjon, de syntaktiske forholdene og stilarten» (Michalsen, 1993, s. 25). Hvert språk har i tillegg en rekke trekk som er semantisk eller idiomatisk baserte, og der er det ikke nok å lære seg regelen. En polsk innlærer må derfor først lære seg å velge den riktige kategorien eller regelen, og om den er av semantisk eller formell art i den gitte konteksten.

Fremgangsmåten for kategorisering av data for denne undersøkelsen var preget av en god del tvil. Jeg var usikker på hvordan jeg kunne analysere dataene slik at jeg belyser

sammenhengen mellom de semantiske og de grammatiske aspektene relatert til bestemthet, og samtidig utforske forandringene på tvers av disse to kategoriene. Til slutt landet jeg på den følgende systemiseringsmetoden: Jeg gikk gjennom alle tekstene og skilte ut alle substantivfraser. Disse ble deretter fordelt mellom fire kategorier (basert på Hagen, 2002, s. 51-61):

| | |
|--------------------------------|---|
| 1 +referanse +bestemthet | både markering av referanse og grammatiske forhold er korrekte (f.eks. «den norrøne perioden», «skaldediktene», «en relativt standardisert komposisjon», «personenes slektskapsforhold») |
| 2 +referanse -bestemthet | konteksten tyder på at informanten valgte riktig referanse i substantivfrasen, men hadde problemer med den formelle, grammatiske sida (f.eks. dobbelt bestemmelse eller genitivsformer, som i «*Wergelands tanken», «*ambisjoner hans», «*de viktigste punkt») |
| 3 -referanse +bestemthet | informanten velger feil referanse, men den grammatiske formen av frasen er riktig; her må man se bort fra at den brukte formen ikke er korrekt i konteksten, men bare hvis man ser fra vinkelen at det var feil bruk av referanse (f.eks. «*dialekter», riktig versjon «dialektene»; «*en konflikt», riktig versjon «konflikten») |
| 4 -referanse -bestemthet | feil bruk av både referanse og den formelle strukturen (eks. «*motsatt ideen», riktig versjon «en motsatt ide»; «*ny norsk språket», riktig versjon «et nytt norsk språk») |

Tabell 5 Kategorier til klassifisering av substantivfrasene i informanttekstene

I tillegg til disse fire kategoriene, har jeg tatt hensyn til over- og underbruk av definitthet og bestemthet. Tabell 6 er et utsnitt av oversiktstabellen over de kategoriserte substantivfrasene. Disse ble nummerert kronologisk, og jeg oppgir frasenummeret sammen med informantnummer og oppgavenummer ved siden av hvert eksempel som blir sitert i løpet av kapittel 5:

| Informant 1, oppgave 1 | | | | | | |
|------------------------|-------------------------------|--------|--------|--------|--------|-----------------|
| nummer | substantivfrase | Kat. 1 | Kat. 2 | Kat. 3 | Kat 4. | Under-/overbruk |
| 287 | sjalusi | X | | | | |
| 288 | dramatisk kjærlighetshistorie | | X | | | underbruk |
| 289 | Alle disse komponentene | X | | | | |
| 290 | sjangeren | | | X | | overbruk |
| 291 | islendingesagaen | | | X | | overbruk |
| 292 | To skalder | X | | | | |
| 293 | den samme kvinnen | X | | | | |

Tabell 6 Utsnitt av oversiktstabellen over substantivfrasene hos informant 1, oppgave 1

Denne ytterligere fordelingen har som mål å avdekke flere mønstre i korrekt og feil bruk av referanse og bestemthet, og hvilken karakter av feilene det dreier seg om. Det er også behov for å spesifisere vurderingsgrunnlaget i kategoriene 2 og 3: +referanse -bestemthet og +bestemthet -referanse. I kategori nummer 2 tok jeg hensyn til feil bruk av formelle trekk, dvs. feil bruk av bestemthet etter kvantorer og demonstrativer, feil i former som krever dobbell eller enkel bestemmelse, og feil i bruk av (u)bestemte former i fraser med possessiver og genitiver. Jeg har også valgt å inkludere feil knyttet til bruk av den ubestemte artikkelen (både over- og underbruk) i denne kategorien. En grundigere redegjørelse blir gjort i underkapitlet 5.2, der jeg oppgir eksempler på feiltyper. Kategori nummer 3 rommer eksempler der informantene valgte å bruke feil type referanse. Eksempler med ukorrekt bruk av kvantorene *alle* og *begge*, der bruken av bestemt eller ubestemt artikkel avhenger av den semantiske konteksten (se side 41), er også inkludert i denne kategorien. Frasene som ble klassifisert som ukorrekte både med hensyn til formelle trekk og markering av referanse, havnet i den 4. kategorien. Den utgjør en såpass liten prosent av alle frasene at kategorien ikke blir analysert nærmere i kapittel 5.

Både kategori 2 og 3 inneholder dermed en fordeling i underkategorier. Under gjennomgåelsen av hver underkategori i kategori 2, skal de ukorrekte frasene sammenstilles med de riktige, noe som vil gi en oversikt over forandringene hos enhver informant. Jeg har antatt at denne metoden gjør det mulig å få en tydelig framstilling av forholdene mellom bruk av referanse og bestemthet, og samtidig gi en klar oversikt over de eventuelle forandringene over tid. Siden oppgaven fokuserer på bestemthetsformene av substantivfrasene, ble det ikke tatt hensyn til feil i bruk av genus, numerus eller adjektivkongruens i frasene. Substantivfrasene som inneholder en eller flere feil fra disse

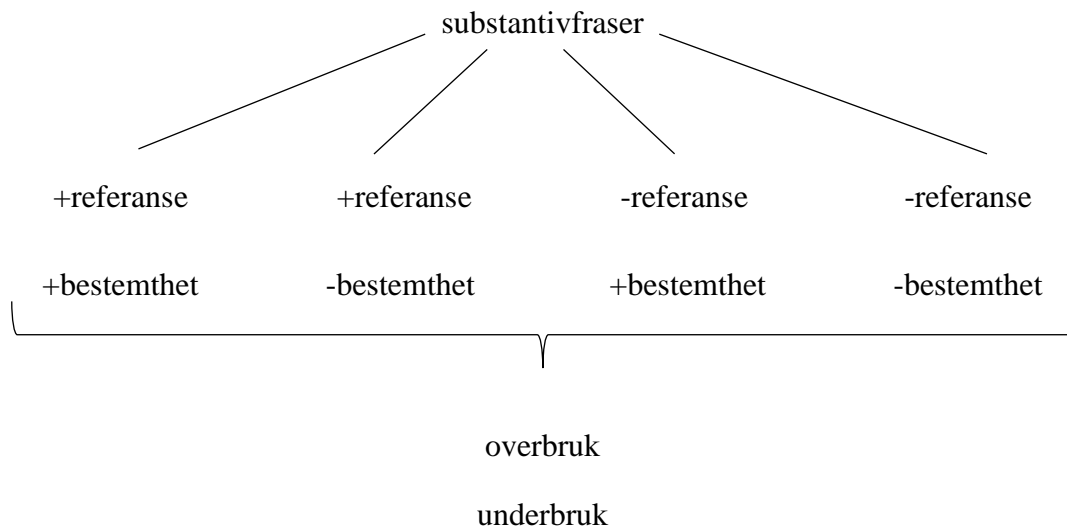
kategoriene, men der referanse- og bestemthetsforholdene er i orden, faller da under kategorien «+referanse, +bestemthet». Jeg bestemte meg dessuten for å rette fokuset mot enkle substantivfraser – det vil si at hvis en substantivfrase består av en eller flere mindre substantivfraser, blir disse analysert som egne substantivfraser (eks. I3O3¹: *dialektene i grupper*, analysert som SF² 175 *dialektene* og SF176 *grupper*). Proprier, til tross for at de semantisk sett har flere likheter med substantiv (Faarlund et al., 1997, s. 137), vil heller ikke tas i betraktning fordi de ikke bøyes. Jeg ser også bort fra sitater tatt fra lærebøker og litterære tekster, og kjerneløse substantivfraser.

Utgangspunktet for denne fremgangsmåten er basert på antakelsen at polske norskinnlærere må lære seg både de grammatiske reglene knyttet til bruk av bestemte og ubestemte substantivfraser, og å skille mellom referansetype i norsk. Siden det ikke alltid er samsvar mellom referansetype og grammatisk form (Hagen, 2002, s. 51), ble ett av forskningsspørsmålene i denne oppgaven å se om det skjedde noen utvikling i bruk av både grammatisk bestemthet og semantisk/pragmatisk referanse. Har informantene blitt flinkere til å ta i bruk grammatiske regler, eller hadde kanskje de fem månedene i målspråkmiljøet en positiv innflytelse på korrekt identifisering av referanseforholdet? Disse aspektene vil bli analysert på treknivå (forandringer over tid i de skriftlige produksjonene på tvers av kategoriene), og på informantnivå (feilfordelingen på tvers av informantene og eventuelle mønstre).

I tillegg til denne beskrivelsen velger jeg også å framstille kategoriseringen ved hjelp av den følgende modellen for å lette forståelsen av min tenkemåte:

¹ Informant 3 oppgave 3

² Substantivfrase



Sum avvik i prosent per antall substantivfraser er den første måten å framstille resultatene på, mens for å gå nærmere inn på feiltypene innenfor de fire kategoriene, er det behov for å foreta en kvalitativ analyse. Det vil inkludere en beskrivelse av problemområdene, som ofte blir illustrert med relevante eksempler fra teksten.

4.3 Begrensninger og forbehold

Studiens karakter, det utvalgte datamaterialet og omstendighetene knyttet til informantenes opphold skaper noen begrensninger i de oppnådde resultatene, som må tas opp før analysen settes i gang.

4.3.1 Begrensninger og forbehold i bruk av en longitudinell studie

Som jeg bemerket tidligere i kapitlet, er studien først og fremst en longitudinell studie. Longitudinelle studier har som mål å avdekke forandringer over tid hos et lite antall informanter, og også å vurdere effekten av det pedagogiske inngrepet informantene blir utsatt for i løpet av en kort periode. Dataene blir samlet gradvis, vanligvis på flere tidspunkt i løpet av perioden (Hua & David, 2008, s. 94). I tverrsnittstudier blir dataene samlet inn på ett tidspunkt, og deretter undersøkt på tvers av variabler. Dette involverer vanligvis fordeling av informanter i grupper og definering av kriterier – språklig bakgrunn, alder eller utdanning. De fleste studiene som ble presentert i det andre kapitlet, og som fokuserer på et gitt grammatisk trekk i andrespråket til informantene, er tverrsnittstudier (Nordanger (2009); Szymanska (2010); Janik (2010); Janik (2015)). Forfatterne baserer seg på språklig data

innhentet fra større informantgrupper, og sammenligner resultatene på tvers av forskjellige variabler. Min studie baserer seg på å avdekke utvikling over tid hos fire informanter (en longitudinell kasusstudie). Tidsrommet i denne studien er relativt kort (3 måneder), men jeg velger å jobbe ut fra en teori om at det i utgangspunktet vil være mulig å avdekke utviklingsmønstre i bruk av bestemthet. Formålet ved utvekslingsoppholdet var jo å delta på et intensivkurs i norsk, og bruke den forholdsvis korte tida i Norge til å øke norskferdighetene så godt som mulig. Det er ikke uvanlig å høre om studenter hvis språklige ferdigheter blomstrer etter bare én måned under gunstige omstendigheter (Ryen, 2002, s. 40-41). Det relativt korte tidsrommet kan også si noe om potensialet slike utvekslingskurs har for språklæring. Longitudinelle studier baserer seg på et «cause-and-effect» forhold mellom variablene; variasjonen hos deltakerne er styrt av det at de kan sammenlignes med seg selv (Hua & David, 2008, s. 94). Den type studier gjør det også mulig å vurdere den didaktiske verdien av undervisningsmetoden som ble tatt i bruk i dette tidsrommet. Resultatene av denne studien vil derfor bli vurdert ut fra et didaktisk ståsted mot slutten av oppgaven.

4.3.2 Øvrige begrensninger

Dataene i studien er hentet fra informantenes mellomspråk. Fokuset er dermed rettet mot innlærernes *performanse*, altså språkbruken, og ikke *kompetanse*, det vil si den ubeviste, underliggende viten om språket (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 23). Kategorien *produktive språkferdigheter* rommer skriftlige og muntlige produksjoner, men begge typer er også bundet til hver sin kontekst (Nordanger, 2009, s. 14-15). Språkproduksjonen varierer i stor grad mellom de skriftlige og muntlige oppgavene, som henger sammen med både planleggingstida og oppmerksomhetsfokuset (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 239). Informantene har mer tid på å planlegge det de vil skrive, og det kommunikative presset er vanligvis svakere enn ved muntlig produksjon. Etter å ha vurdert å ta i betraktning både skriftlige og muntlige produksjoner, har jeg bestemt at omfanget av oppgaven er for lite til å kunne gjøre grundig rede for begge produksjonsnivåene. Det kunne ha resultert i at verdifulle og interessante funn ville skli ut av bildet, presset ut av andre tallrike observasjoner. Ferdigheten som jeg retter søkelyset mot blir dermed kun skriftlige produksjoner. Det er derfor viktig å huske at analysen av både skriftlige og muntlige oppgaver kunne ha ført til avdekking av forskjellige mønstre i bruk av bestemthet hos informantene, noe som ikke har blitt prioritert i denne oppgaven.

Når det gjelder innsamlingen av de skriftlige tekstene, hadde jeg lite innflytelse på omstendighetene de foregikk under. De to første tekstene var hjemmeoppgaver som studentene fikk på kursene. Det kan dermed hende at tekstene bærer et tydelig preg av et ekstensivt bruk av posisjonene fra pensumlista eller internettkilder. Språket kan i tillegg fremstå som mer korrekt og er mest sannsynlig påvirket av eksterne kilder. Oppgaveformuleringen kan også ha innflytelse på språkbruken. I den ene oppgaven ble studentene bedt om å greie ut om islandske sagaer og deres plass i norrøn litteratur, mens den andre oppgaven var innenfor den norske språkhistorien og målførekunnskap. Det forventes dermed et utgreiende og argumenterende språk. Det svært innsnevrede og spesielle temaområdet kan også resultere i bruk av et spesialisert vokabular, og mange gjentakelser. Den siste oppgaven var en eksamensbesvarelse, som betyr at språkbruket kan kun være påvirket av en polsk-norsk ordbok, og mest sannsynlig kun på det leksikalske nivået. Oppgavetemaet var igjen innenfor norsk språkhistorie og målførekunnskap.

Som Nordanger (2009, s. 19) bemerker, kan det være vanskelig å vurdere språkbrukerens kommunikative intensjoner, spesielt i skriftlig materiale. Under analysen står man i fare for å overtolke eller misforstå det intenderte budskapet. Som andrespråksbruker er jeg i tillegg utsatt for glipp og feilvurderinger, noe som til en viss grad kan resultere i feil i den statistiske delen av oppgaven (antall feil per produksjon). Dette har jeg løst ved å konsultere morsmålsbrukere av norsk når jeg har vært i tvil.

Studiens kvalitative karakter gjør det mulig å studere den individuelle performansen på nært hold (Seliger & Shohamy, 1989, s. 115), men det ville være risikabelt å generalisere resultatene til en større gruppe av polske norskinnlærere. En lignende problematikk ligger i bruk av en longitudinell studie. Siden den tar for seg få informanter og har dermed en lav generaliserbarhet, bør den replikeres av tverrsnittstudier (Axelsson, 1994, s. 3-4). Selv om studien min inkluderer en analyse av resultatene på tvers av informantene, er det fortsatt for smalt grunnlag for at det kan foretas en vellykket generalisering.

«Å skille transfer fra andre faktorer som påvirker språklæringen representerer en evig problematikk» (Nordanger, 2009, s. 20). Denne studien vil ikke fokusere på individuelle eller sosiale faktorer, og jeg vil heller ikke utdype universelle utviklingsaspekter ved læringen. Det vil likevel være mulig å observere utviklingstrekk over en kort periode, som i sin tur gjør det mulig å sammenligne resultatene fra begynnelsen og slutten av informantenes utvekslingsperiode.

I dette kapitlet har jeg gjort rede for informantene som deltok i prosjektet, samt greid ut om datamaterialet og metoden av kategoriseringen av data. Jeg har også beskrevet begrensinger knyttet til bl.a. datamaterialet og studietype. Det følgende kapitlet er en analyse av dataene og diskusjon med utgangspunkt i teorigrunnlaget.

5. Analyse og diskusjon

Analysedelen av oppgaven skal forsøke å gi utdypende svar på problemstillingene. Det overordnede målet er altså å avdekke hvilke mønstre i bruk av bestemthet og referanse som kom til syne i produksjonene til informantene, og hvordan funnene kan tolkes med utgangspunkt i teorigrunnet.

Kapitlet begynner med en generell presentasjon av funnene gjort ved hjelp av metoden som ble presentert i kapittel 4. Oversikten vil bli presentert på individnivå, og danne et bilde av informantenes bruk av bestemthet over tid og distribusjon av feilene, noe som sikter mot å finne svar på den første problemstillingen (hva karakteriserer bruk av bestemthet over tid). Deretter blir det nødvendig å gå inn i dybden på de forskjellige kategoriene og underkategoriene, og drøfte funnene med hensyn til problemstillingene knyttet til mellomspråkstrekk og tverrspråklig innflytelse.

Underkapitlet 5.2 tar for seg substantivfrasene som ble klassifisert i 2. kategori, altså feil knyttet til bruk av formelle regler. Antall avvikende former sammenstilles med antall korrekte fraser, med den hensikt å vise hvor ofte et gitt formelt trekk blir brukt generelt. Resultatene presenteres og omtales først på individnivå, grunnet det store antallet formelle trekk (en nærmere beskrivelse av underkategoriene er gitt i underkapitlet 5.2). Likhetene og forskjellene som ble oppdaget på treknivået hos alle informantene, blir deretter tatt opp og diskutert med utgangspunkt i teorien om mellomspråk og tverrspråklig innflytelse. Denne delen forsøker altså å finne svar på det andre og tredje forskningsspørsmålet, hvilke karakteristiske mellomspråkstrekk som er synlige i informantenes bruk av substantivfraser, og om det finnes forskjeller mellom feiltypene og graden av tverrspråklig innflytelse på tvers av informantene.

Underkapittel 5.3 blir i sin tur dedikert til 3. kategori som tar for seg markering av referanse. Her vil det kun gjøres rede for avvik i bruk av referanse med hensyn til skillet mellom de forskjellige typene referanse som det ble gjort rede for i underkapitlet 3.5.2. Funnene blir analysert med hensyn til teori om konseptuell transfer, med spesiell vekt på Slobins *Thinking for Speaking*, som bidrar til å finne svar på det tredje forskningsspørsmålet.

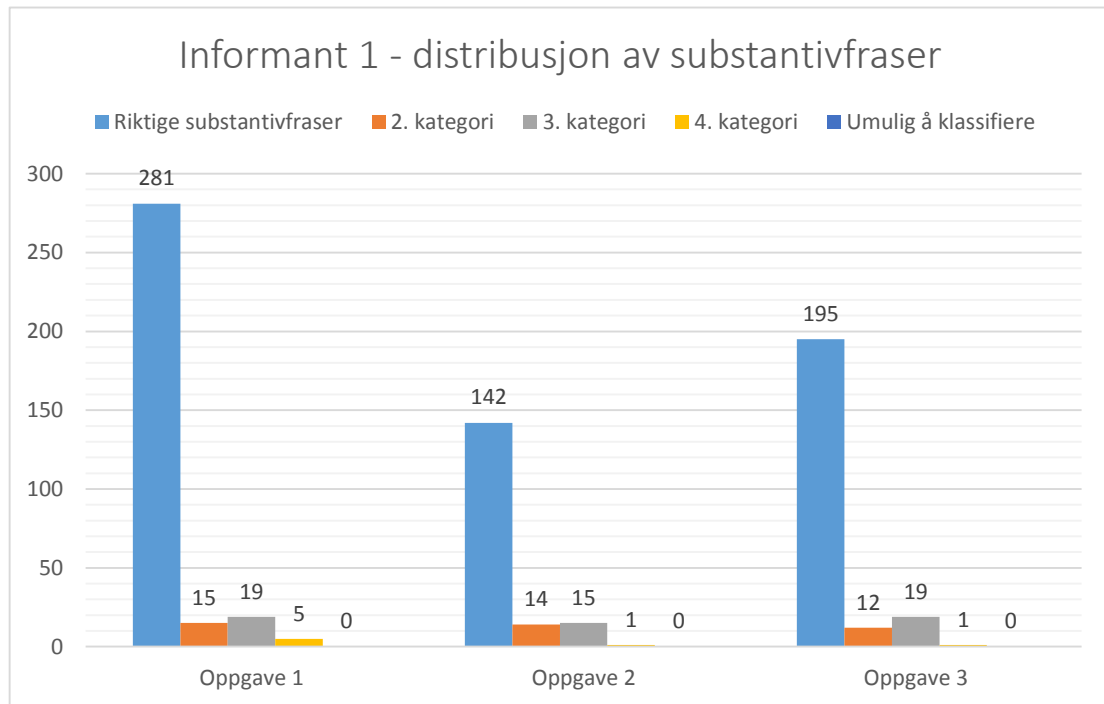
5.1 Analyse av bruk av substantivfraser over tid

I denne delen blir fokuset rettet mot å finne svar på det første forskningsspørsmålet, hva karakteriserer bruk av bestemthet over tid. Jeg begynte analysen av dataene med å summere alle substantivfrasene i produksjonene til studentene, og kartlegge riktig bruk av frasene og distribusjon av feil mellom de tre kategoriene: -bestemthet +referanse (heretter referert til som 2. kategori), +bestemthet –referanse (referert til som 3. kategori) og –bestemthet –referanse (referert til som 4. kategori). Jeg har valgt å presentere resultatene ved hjelp av en tabell og et diagram per informant. Tabellene viser hvordan informantene bruker substantivfraser i sine tekster. Det ble inkludert informasjon om antall ord i hver oppgave, det generelle antallet fraser, antall riktige fraser og antall fraser som ble klassifisert i kategori 2, 3 og 4, etter fremgangsmåten presentert i underkapittel 4.2. Jeg presenterer også antall fraser som var umulige å klassifisere ut fra konteksten, og antallet faste uttrykk per tekst. Diagrammene inkluderer oversikten over alle fire kategoriene og frasene som var umulig å klassifisere. Jeg velger å inkludere denne grafiske løsningen for bedre å illustrere forholdene mellom antall fraser i de forskjellige kategoriene. De følgende kapitlene, 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3 og 5.1.4, er en analyse av tendensene observert hos hver informant i bruk av substantivfraser i hver oppgave.

5.1.1 Informant 1

| Informant 1 | Oppgave 1 | Oppgave 2 | Oppgave 3 |
|-----------------------|------------|------------|------------|
| Antall ord i teksten | 1630 | 771 | 1208 |
| Antall fraser | 320 | 172 | 227 |
| Riktig | 281 (88 %) | 142 (82 %) | 195 (86 %) |
| 2. kategori | 15 (5 %) | 14 (8 %) | 12 (5 %) |
| 3. kategori | 19 (6 %) | 15 (9 %) | 19 (9 %) |
| 4. kategori | 5 (1 %) | 1 (1 %) | 1 (0 %) |
| Umulig å klassifisere | 0 | 0 | 0 |
| Faste uttrykk | 15 | 7 | 9 |

Tabell 7 Informant 1 - distribusjon av substantivfraser



Figur 1 Informant 1 - distribusjon av substantivfraser

Oppgavene skrevet av den første informanten varierer i omfang, der den første oppgaven (1630 ord) inneholder 320 substantivfraser, den andre (771 ord) 172, og den tredje (1208 ord) 228. Av dem er det henholdsvis 281 riktige fraser (88 % av alle substantivfrasene i teksten), 142 (82 % av alle substantivfrasene) og 195 (86 % av alle substantivfrasene). Antallet substantivfraser er relativt jevnt fordelt etter antall ord, med litt større frasefrekvens i oppgave 2.

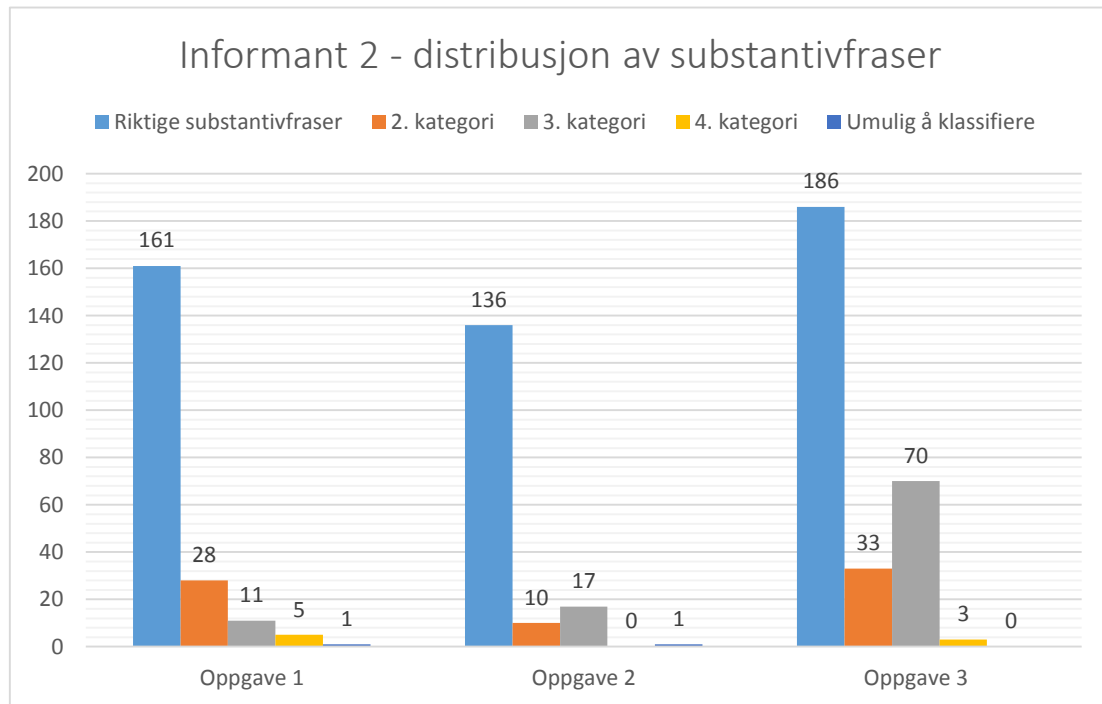
Den første, og samtidig den største oppgaven, inneholder færrest feil i bruk av substantivfraser, mens den andre (og minste) har flest feil. Begge to var hjemmeoppgaver, der studenten hadde tilgang til en rekke hjelpemidler under skrivingen. Basert på tallene, kan man anta at studenten viste stor grad av korrekthet i riktig bruk av bestemthet. Det ble notert en høyere feilfrekvens i oppgave 2, som bare var halvparten så stor som den første, og inneholdt omtrent 50% færre substantivfraser. Det ble gjort flere feil med hensyn til oppgavens størrelse, noe som kunne være forårsaket av eksterne omstendigheter (som tida brukt på å skrive teksten eller studentens holdning til oppgaven). Den tredje oppgaven var eksamensoppgaven, og plasserte seg størrelsesmessig imellom de to første oppgavene. Antallet fraser med riktig markering av bestemthet var likevel større enn i den andre oppgaven, til tross for manglende tilgang til hjelpemidler, og det var kun 3 % færre riktige fraser enn i den første oppgaven.

Med utgangspunkt i disse tallene, finnes det ikke noe tydelig utviklingsmønster i bruk av bestemthet hos informanten. Man kan likevel anta at i løpet av tre måneder systematiserte informanten sin bruk av substantivfraser, og klarte seg relativt bra på eksamenen uten hjelpemidler. Det finnes heller ikke store forskjeller i distribusjon av feilene mellom de tre kategoriene. Basert på diagrammet ovenfor, merker man en liten forskjell i kategoriene 2 og 3 på tvers av oppgavene, mens det ble gjort noen flere feil av kategori 4 i oppgave 1. I hver oppgave ble det gjort noen flere feil i bruk av referanse enn i bruk av bestemthet (respektivt: 1 %, 1 % og 4 % flere feil), mens feil i kategori 4 utgjør kun 1 % av alle substantivfrasene i alle tre oppgavene. I eksamensoppgaven finnes det likevel flere feil i 3. kategori enn i 2. kategori i forhold til hjemmeoppgavene. Dette kan tyde på at studenten hadde større problemer med å markere riktig referanse uten tilgang til hjelpemidler. Den detaljerte analysen av kategoriene 2 og 3 vil forhåpentligvis avdekke flere mønstre i feil bruk av substantivfrasene. Resultatene viser likevel at kandidaten ser ut til å beherske bestemthet i stor grad – mer enn 80 % av alle substantivfrasene i hver oppgave ble brukt riktig.

5.1.2 Informant 2

| Informant 2 | Oppgave 1 | Oppgave 2 | Oppgave 3 |
|-----------------------|------------|------------|------------|
| Antall ord i teksten | 1162 | 773 | 1041 |
| Antall fraser | 206 | 163 | 292 |
| Riktig | 161 (78 %) | 136 (84 %) | 186 (64 %) |
| 2. kategori | 28 (14 %) | 10 (6 %) | 33 (11 %) |
| 3. kategori | 11 (5 %) | 17 (10 %) | 70 (24 %) |
| 4. kategori | 5 (2 %) | 0 (0 %) | 3 (1 %) |
| Umulig å klassifisere | 1 (1 %) | 1 (0 %) | 0 (0 %) |
| Faste uttrykk | 6 | 5 | 7 |

Tabell 8 Informant 2 - distribusjon av substantivfraser



Figur 2 Informant 2 - distribusjon av substantivfraser

Det finnes ikke store forskjeller i omfanget av de tre tekstene hos Informant 2 (1162 ord i den første teksten, 773 ord i den andre og 1041 i den tredje). Det er imidlertid flest substantivfraser i eksamensoppgaven. Der er det også lavest antall fraser med riktig markering av bestemthet (63 %). En sannsynlig forklaring på dette er at studenten kunne benytte hjelpemidler under skrivingen av hjemmeoppgavene, og omstendighetene under eksamenen resulterte i flere feilaktige strukturer. En annen forklaring er at feilfrekvensen ble større ettersom teksten inneholder flere substantivfraser selv om oppgaven inneholder færre ord. I den første teksten utgjør de riktige frasene 78 % av alle substantivfrasene, og resultatet ble forbedret i den andre teksten, med hele 5 % (83 % riktige fraser). Dette kan tyde på at studenten forbedret seg i løpet av den ene måneden, samtidig som forskjellen mellom antall riktige fraser i de to tekstene kan være rent tilfeldig. For å kunne fastslå et tydelig forbedringsmønster, er det nødvendig å inkludere flere tekster som blir samlet inn over en lengre periode.

Når det gjelder karakteren av feilene, er distribusjonen mellom kategoriene ujevn. I den første oppgaven dominerer feilene fra 2. kategori (14 % av alle frasene), mens substantivfraser med feil knyttet til valg av riktig referanse utgjør kun 5 % av alle frasene. I den andre oppgaven er det likevel noen flere feil knyttet til valg av riktig referanse (10 % av frasene mot 6 % under 2. kategori). Forskjellene i distribusjonen er likevel mest synlige i

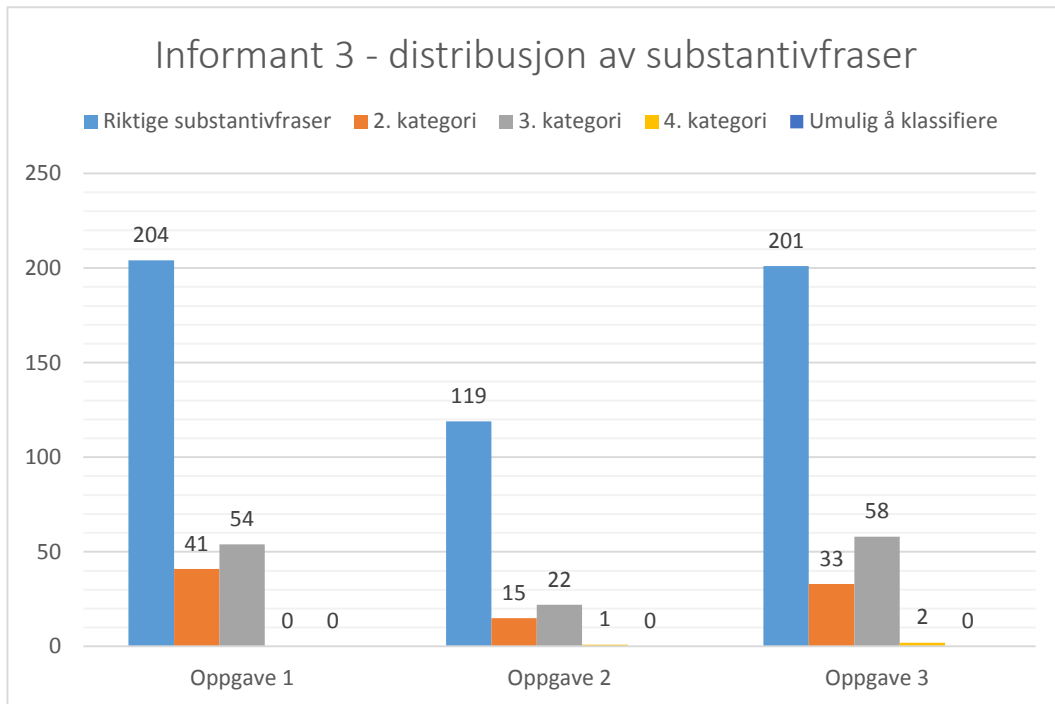
eksamensoppgaven, der det ikke bare er flere feilaktige fraser, men også stor overvekt av feil i 3. kategori. Studenten sliter med riktig markering av referanse (24 % prosent av alle frasene inneholder feil i markeringen av de pragmatiske forholdene), og dette utfallet kan være et tydelig tegn på at studenten «tenker på polsk» (jf. Slobins teori). En nærmere analyse av denne kategorien vil avdekke flere detaljer rundt problemet.

De resterende feilaktige frasene i den tredje oppgaven blir stort sett representert av problemer med formelle regler i bruk av bestemthet. Frasene i 2. kategori representerer 11 % av alle frasene, det vil si mindre enn i oppgave 1 (14 %). Dette kan tyde på at studenten lærte av egne feil begått under skrivingen av den første oppgaven, noe som resulterte i færre feil av den art i oppgave 2. Manglende tilgang til hjelpemidler førte likevel til flere feil i eksamensoppgaven. Feil i bruk av referanse viser en voksende tendens. Det at studenten produserte en lengre tekst på eksamen kan antas å være en utvikling i seg selv. Feil i 4. kategori er få og representeres kun av noen få eksempler på tvers av alle tre tekstene, med noen flere eksempler i den første oppgaven (2 % av alle frasene). Flertallet av substantivfrasene i alle oppgavene ble likevel brukt riktig, som peker på at studenten allerede behersker bestemthet i en stor grad.

5.1.3 Informant 3

| Informant 3 | Oppgave 1 | Oppgave 2 | Oppgave 3 |
|-----------------------|------------|------------|------------|
| Antall ord i teksten | 1645 | 788 | 1217 |
| Antall fraser | 299 | 157 | 294 |
| Riktig | 204 (68 %) | 119 (76 %) | 201 (68 %) |
| 2. kategori | 41 (14 %) | 15 (9 %) | 33 (11 %) |
| 3. kategori | 54 (18 %) | 22 (14 %) | 58 (20 %) |
| 4. kategori | 0 | 1 (1 %) | 2 (1 %) |
| Umulig å klassifisere | 0 | 0 | 0 |
| Faste uttrykk | 8 | 7 | 6 |

Tabell 9 Informant 3 - distribusjon av substantivfraser



Figur 3 Informant 3 - distribusjon av substantivfraser

Hos informant 3 har også den første oppgaven flest ord (1645), mens den andre har færrest (788). Den tredje oppgaven plasserer seg omtrent i midten (1217 ord). Til tross for omfanget inneholder den første teksten færrest substantivfraser med henhold til antall ord, mens eksamensoppgaven har størst frasefrekvens blant de tre tekstene. De riktige substantivfrasene utgjør 68 % i den første teksten, og 76 % i den andre. Dette kan være et tegn på at norsken til studenten ble litt bedre i løpet av den ene måneden som skiller oppgavene fra hverandre, men utfallet kan samtidig være rent tilfeldig. I eksamensoppgaven er antallet fraser med riktig markering av bestemthet tilbake til 68 %, som kan tilskrives manglende tilgang til hjelpemidler og tidspress. Det ble imidlertid ikke gjort flere feil enn i den første oppgaven, som også kan anses som et tegn på studentens forbedring.

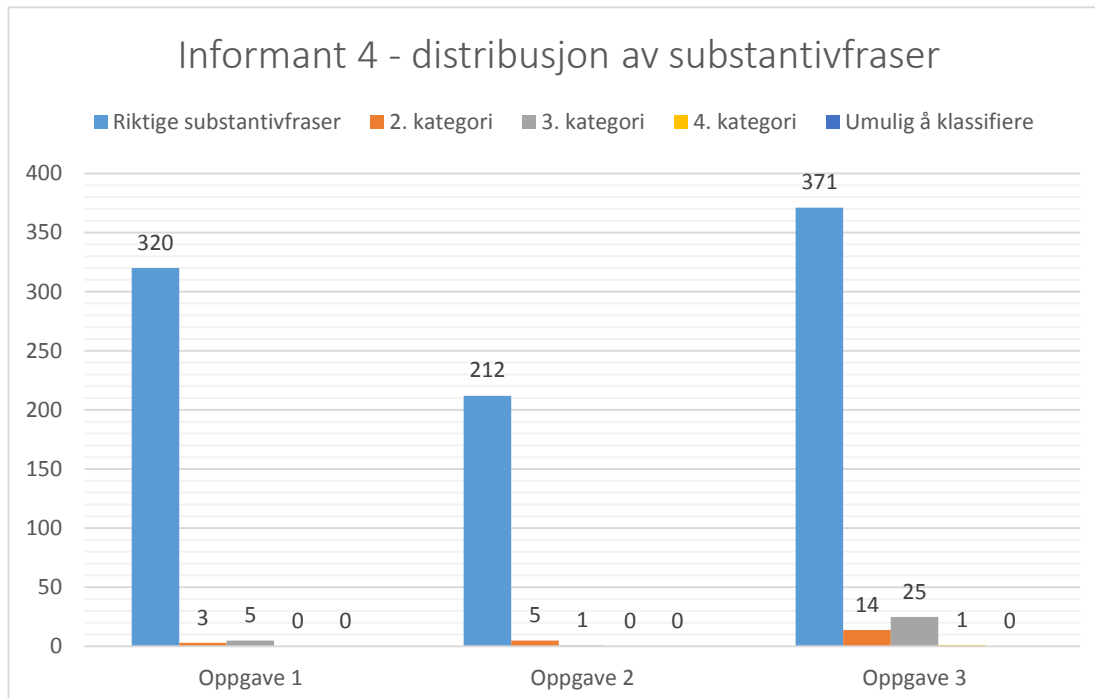
Man kan si at studenten har vært konsekvent i sine feilaktige konstruksjoner. I hver oppgave kan det observeres en svak tendens i bruk av feil knyttet til markering av referanse. I de to første oppgavene er det kun 4 % og 5 % flere feil i kategori 3 enn i kategori 2, mens forskjellen er større i eksamensoppgaven (9 %). Frasene med feil markering av bestemthet utgjorde 14 % av alle frasene i den første teksten. Det var færre feil i den andre teksten, der frasene i 2. kategori utgjorde 9 %, og vokste litt i den tredje teksten til 11 %. Informanten hadde større utfordringer relatert til markering av riktig referanse enn med de formelle reglene; substantivfrasene i den tredje kategorien utgjorde respektivt 18 %, 14 % og 20 %.

En nærmere analyse av de to kategoriene vil avdekke flere mønstre i feildistribusjonen. Informanten gjorde svært få feil som kunne klassifiseres i 4. kategori, og de har ingen stor betydning for sluttresultatet av analysen, som vist i tabell 8 og figur 3. På lik linje med informant 1 og 2, er det viktig å fremheve at 68-70 % av alle substantivfrasene i de tre tekstene er riktige, som viser en positiv tendens i tilegnelsen av bestemthet.

5.1.4 Informant 4

| Informant 3 | Oppgave 1 | Oppgave 2 | Oppgave 3 |
|-----------------------|------------|------------|------------|
| Antall ord i teksten | 1943 | 1120 | 1820 |
| Antall fraser | 328 | 218 | 412 |
| Riktig | 320 (97 %) | 212 (97 %) | 371 (90 %) |
| 2. kategori | 3 (1 %) | 5 (2 %) | 14 (4 %) |
| 3. kategori | 5 (2 %) | 1 (1 %) | 25 (6 %) |
| 4. kategori | 0 | 0 | 1 (0 %) |
| Umulig å klassifisere | 0 | 0 | 1 |
| Faste uttrykk | 19 | 8 | 12 |

Tabell 10 Informant 4 - distribusjon av substantivfraser



Figur 4 Informant 4 - distribusjon av substantivfraser

Tekstene til informant 4 skiller seg ut fra tekstene til de andre studentene, både i omfang og antall feilaktige strukturer. Alle inneholder flere ord enn de tilsvarende tekstene til

medstudentene (respektivt 1943, 1120 og 1830 ord), og forskjellen er spesielt stor hvis man sammenligner eksamensoppgavene til alle informantene (ca. 600 flere ord hos informant 4). Det som likevel tiltrekker mest oppmerksomhet, er den svært sjeldne forekomsten av feil i bruk av både bestemthet og referanse. I begge hjemmeoppgavene er antallet riktige substantivfraser hele 98% og 97 % i de respektive oppgavene. I den første oppgaven var det kun 3 (1 %) fraser under 2. kategori, og 5 (2 %) under 3. kategori. I den andre gjorde studenten flere feil i bruk av formelle former, og kategorien inneholder 5 fraser (2 %). Det ble imidlertid kun én feilaktig frase i referansekategorien (1 %).

Da jeg presenterte informantene i metodekapitlet, opplyste jeg at alle hadde hatt like mye kontakt med språket før de deltok på utvekslingen (3 semestre), og hadde omtrent likt CEFR-nivå. Den gode prestasjonen til informant 4 kan dermed først og fremst skyldes en ekstensiv bruk av hjelpemidler og eksterne kilder under skrivingen av hjemmeoppgavene. Etter innleveringen av hjemmeoppgavene ble jeg kontaktet av faglæreren, som gjorde meg oppmerksom på at tekstene til studenten hadde likhetstrekk med tekster publisert på Internett og i pensumbøker. Begge hjemmeoppgavene til informant 4 ble altså antatt å være en form for plagiat. Omstendighetene som disse to oppgavene ble skrevet under gjorde det mulig å ty til forskjellige løsninger som kunne lette skrivingen, en mulighet som informant 4 benyttet seg av i stor grad. Den eneste teksten som viser studentenes kompetanser blottet for noen form for ekstern påvirkning (bortsett fra ordboka), er eksamensoppgaven. Man kunne forvente forskjellig distribusjon av substantivfrasene i den tredje teksten til informant 4, og en stor feilfrekvens ville ha understreket skillet mellom studentens prestasjon under de forskjellige omstendighetene. Resultatene er likevel veldig gode, med hele 90 % riktig bruk av substantivfraser. Feilene i 2. kategori utgjør 4 % av alle frasene, mens det er litt flere feil i 3. kategori (6 %). Dette utfallet tyder på at studenten hadde større problemer med markering av referanse, men klarte seg fortsatt best av hele gruppa.

Som det ble gjort rede for i metodekapitlet, kan informant 4 antas å være tospråklig grunnet sin oppvekst i et engelskspråklig land. Artikkelsystemet i engelsk er godt utviklet, der referanseforhold markeres med ubestemt og bestemt artikkel. Studenten antas dermed å kjenne til referansekategorien fra før, og trenger ikke lære seg konseptet, til forskjell fra de tre andre studentene. Han/hun gjør likevel noen feil i markering av referanse, og en nærmere analyse vil avdekke om det dreier seg om over- eller underbruk av referanseforhold, noe som vil kaste lys over studentens strategier.

5.1.5 Oppsummering og videre avgrensning

Den generelle presentasjonen av distribusjonen av substantivfrasene i alle tekstene til informanten hadde som formål å kaste lys over forandringene som skjedde over tid, og rette oppmerksomhet mot feiltypene til informantene. Analysen avdekket følgende observasjoner:

- **Bruk av bestemthet over tid:** Basert på kun tre skriftlige tekster, som i tillegg ble produsert under forskjellige omstendigheter, er det vanskelig å fastslå om det skjedde en forbedring i norsken til de fire studentene. Det ble ikke observert noe tydelig forbedringsmønster hos noen av informantene, tvert imot, det ble begått flere feil i den aller siste teksten hos tre av informantene. Med hensyn til de eksterne omstendighetene, kom en tydelig tendens til syne. De fleste informantene gjorde flere feil i eksamensoppgaven enn i de to hjemmeoppgavene. Dette kan tyde på at de var avhengig av hjelpemidler under skrivingen av de to første tekstene. Unntaket er informant 1, som klarte seg bedre på den tredje oppgaven enn på den andre; et sånt utfall kan være en konsekvens av forskjellige omstendigheter som ikke blir tatt nærmere i betraktning i denne oppgaven, som skrivetid og personlig holdning. De fleste substantivfrasene i alle oppgavene hos alle informantene var likevel korrekte, noe som tyder på at informantene allerede behersker bestemthet i stor grad.
- **Distribusjon av feil:** De fleste feilaktige substantivfrasene i tekstene ble klassifisert under den 2. (- bestemthet + referanse) og 3. kategorien (+bestemthet –referanse). I de fleste oppgavene på tvers av informantene ble det likevel observert en dominans av feilaktige strukturer knyttet til markering av referanse. Forskjellen mellom feil klassifisert i 2. kategori og feil i 3. kategori er spesielt synlig i eksamensoppgavene til deltakerne (spesielt hos informant 2 og 3), der studentene ikke hadde tilgang til hjelpemidler og gjorde flere feil i markering av referanse. Dette kan bekrefte antakelsen at de polske studentene hadde større problemer med identifisering av referanseforholdene enn med bruk av formelle, grammatiske regler. Forekomsten av feil i den 4. kategorien (der det både ble brukt feil bestemthet og feil referanse) var sjeldnere og spilte en liten rolle, både på oppgavenivå og i den store sammenheng.

Et av hovedfunnene er altså at informantenes bruk av bestemthet preges av stor grad av korrekthet. Jeg velger likevel å ta et dypdykk i feilkategoriene for å forstå strategiene de tok i bruk. I tråd med mellomspråksteorien blir feil sett på som en aktiv prosess der informanten

prøver ut sine hypoteser om målspråket. I de følgende underkapitlene 5.2 og 5.3 skal jeg analysere frasene som ble klassifisert i 2. og 3. kategori, og diskutere funnene. Disse to kategoriene spilte den største rollen i feildistribusjonen og skal dermed vies størst oppmerksomhet. Det ble gjort såpass få feil i 4. kategori at det knapt påvirket utfallet hos kandidatene, kategorien skal dermed ikke analyseres.

5.2 Analyse av 2. kategori – formelle trekk ved bruk av bestemthet

I dette underkapitlet skal jeg gjøre nærmere rede for innholdet i 2. kategori, det vil si feil bruk av formelle regler, og deres distribusjon på tvers av oppgavene. Her forsøker jeg å finne svar på det andre og tredje forskningsspørsmålet, hvilke karakteristiske trekk som er synlige i informantenes bruk av substantivfraser, og om det finnes forskjeller mellom feiltypene og graden av tverrspråklig innflytelse på tvers av informantene.

Som det ble beskrevet i teorikapitlet, finnes det en rekke formelle trekk ved bruk av bestemthet i norsk. I tillegg til den semantiske sammenhengen, som blir nærmere omtalt i underkapitlet 4.3 dedikert til bruk av referanse, blir bestemthetsforhold regulert av en del faste regler. Avvikende bruk av de formelle trekkene er knyttet til overbruk og underbruk av bestemthet. Før jeg går inn på tallene i de enkelte oppgavene, er det nødvendig å gjøre nærmere rede for underkategoriene. I underkapitlet 3.5.4 *Formelle trekk ved bruk av bestemthet*, presenterte jeg de viktigste formelle trekkene ved bruk av bestemte og ubestemte substantiv i norsk, ifølge Hagen (2002). Avvik fra målspråksnormen som blir begått i bruk av de konkrete trekkene, er fast knyttet til enten underbruk eller overbruk, og disse forholdene listes opp nedenfor og illustreres med utvalgte eksempler fra informanttekstene.

Det er snakk om overbruk i forbindelse med noen demonstrativer (overbruk av foranstilt adledd, som i **den svartedauden*, og overbruk av bestemthet etter *hvilken, slik, sånn* m.fl.), kvantorer (**mange kongene, *to forskjellige mennene*), dobbelt bestemmelse istedenfor enkelt bestemmelse (**den såkalte dannede dagligtalen*), den ubestemte artikkelen (**en antagonist*), bestemthet etter riktig bruk av den ubestemte artikkelen (**en riktige heldensen*), bestemthet etter s-genitiv (**Knudsens språket*), og bestemthet etter bruk av foranstilt possessiv (**hans fienden*).

Underbruk av bestemthet er imidlertid knyttet til demonstrativene *denne, dette, disse, den, det, de* (**disse skalder*), dobbelt bestemmelse, realisert ved enten et manglende foranstilt

eller etterstilt adledd (**fortreffelig slaget, *den mektige og viktige familie*), en manglende ubestemt artikkel, manglende bestemthet i bruk av til-genitiv (**kjennskap til ektemannen*), og manglende bestemthet i bruk av etterstilt possessiv (**slektninger hans*).

I de følgende tabellene 11, 12, 13 og 14 skal jeg presentere distribusjon av feilene i 2. kategori hos hver informant. Tallene under *feil* representerer antallet substantivfraser der feilen finnes, mens tallene under *riktig* representerer riktig bruk av trekket. Noen ganger var det ikke mulig å oppgi antall riktige fraser, spesielt når trekket ble overbrukt og ikke hadde ekvivalent i riktig norsk (eks. bestemthet etter riktig bruk av den ubestemte artikkelen, som **en annen reformingen*). Som man kan se i tabellen, blir ikke alle kategoriene representert hos hver student, samtidig som det finnes noen tydelige problemområder for alle. Den første opptellingen av substantivfrasene klassifisert i den 2. kategorien avdekket at i hver og en tekst produsert av informantene er det flere eksempler på underbruk enn overbruk av bestemthet. I forbindelse med et varierende antall feilaktige substantivfraser på tvers av tekstene og informantene, må man basere seg på en prosentvis framstilling av dataene. Dominansen av underbruk av bestemthet strekker seg på en skala fra 97 % til 64 %. En nærmere analyse skal vise om det kan defineres noen utviklingsmønstre i bruk av bestemthet, for å deretter kunne drøfte resultatene i lys av teori om mellomspråk og tverrspråklig innflytelse (underkapittel 5.2.5 *Funnene i lys av teorien*).

5.2.1 Informant 1

| Informant 1 | Oppgave 1 | | Oppgave 2 | | Oppgave 3 | |
|---|-----------|--------|-----------|--------|-----------|--------|
| OVERBRUK | 1 (7 %) | | 3 (22 %) | | 4 (36 %) | |
| | feil | riktig | feil | riktig | feil | riktig |
| Demonstrativ som foranstilt adledd | - | - | - | - | - | - |
| Bestemthet etter demonstrativ (<i>hvilken, sånne m.fl.</i>) | - | - | - | 1 | 1 | - |
| Kvantorer og adjektiv (<i>mange m.fl.</i>) | - | 14 | 1 | 9 | - | 20 |
| Dobbelt bestemmelse (istedenfor enkelt) | - | - | - | - | - | 1 |
| Den ubestemte artikkelen | 1 | - | 1 | - | - | - |
| Bestemthet etter | - | - | - | - | - | - |

| | | | | | | |
|---|------------------|---------------|------------------|---------------|-----------------|---------------|
| riktig bruk av den ubestemte artikkelen | | | | | | |
| Bestemthet etter s-genitiv | - | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| Bestemthet etter bruk av foranstilt possessiv | - | 14 | - | 8 | - | 6 |
| UNDERBRUK | 14 (93 %) | | 11 (78 %) | | 7 (64 %) | |
| | feil | riktig | feil | riktig | feil | riktig |
| Bestemthet etter demonstrativene denne, dette m.fl. | 2 | 12 | 1 | 3 | 2 | 8 |
| Dobbelt bestemmelse: foranstilt adledd | 4 | 17 | - | 2 | 2 | 5 |
| Dobbelt bestemmelse: etterstilt adledd | 2 | 17 | 3 | 2 | 2 | 5 |
| Ubestemt artikkel | 5 | 29 | 6 | 25 | 1 | 19 |
| Bestemthet i til-genitiv | 1 | 1 | - | - | - | - |
| Bestemthet i bruk av etterstilt possessiv | - | 5 | 1 | 1 | - | 3 |

Tabell 11 Informant 1 - distribusjon av feilene i 2. kategori

Feildistribusjonen i tekstene til informant 1 kan sies å følge en tendens, der underbruk av bestemthet synker med hver oppgave. Det er også gjeldende for det generelle antallet feil i denne kategorien – respektivt 15, 14 og 11 feil. I den første teksten er de aller fleste feilene knyttet til **bruk av ubestemt artikkel**, f.eks.:

SF 111: **Annen betegnelse som er brukt på disse sagaene er ættesagaene.*

SF 210: **Det handler om romantisk konflikt mellom to skalder – Gunnlaug og Ravn...*

Denne tendensen øker i den andre oppgaven (seks feil), og blir redusert til kun én feil i den siste. Samtidig er det flere fraser i hver oppgave der den ubestemte artikkelen ble brukt på riktig måte (respektivt 29, 25, 19). Man kan anta at underbruk av ubestemt artikkel bunner i manglende ekvivalent på polsk, men informant 1 klarer seg forholdsvis bra med dette trekket.

Studenten hadde også utfordringer med riktig bruk av **dobbelt bestemmelse**, og droppet som oftest foranstilt adledd i den første oppgaven (fire feil), f.eks:

SF 140: **Islandske sagaene kan vi dele inn i tre grupper...*

SF 41: **Videre, skal jeg presentere tre viktigste karakterene...*

Samtidig var det også feil knyttet til manglende etterstilt adledd (2), f.eks.:

SF 94: *Disse genrene hadde stor betydning for den litterære utvikling.*

Her kan man observere en vakling mellom disse to feilaktige realiseringene av dobbelt bestemmelse. Det mest logiske avviket fra regelen er å glemme å sette substantivfrasens kjerne i bestemt form, et grep som kan virke overflødig for en innlærer som er kjent med ideen av artikkelspråk (f.eks. engelsk eller tysk). I den første oppgaven ble det likevel også observert problemer med å markere bestemthet med demonstrativ. Det var likevel ikke mange feil med hensyn til antallet riktige fraser med dobbelt bestemmelse (hele 17 fraser). Studenten brukte langt færre fraser med dobbelt bestemmelse i de andre to tekstene. I den andre oppgaven mangler tre fraser etterhengt artikkel, mens kun to fraser er riktige. I den siste teksten er det totalt fire feilaktige fraser (to feil per trekk), mens dobbelt bestemmelse ble brukt riktig i fem fraser. Hvorfor denne variasjonen oppsto, er vanskelig å si, spesielt hvis man tar hensyn til studentens varierende bruk av dobbelt bestemmelse på tvers av oppgavene.

Jo flere **s-genitiv**-fraser studenten brukte, desto flere feil det ble gjort. Det var to riktige fraser i den første oppgaven, én feil og to riktige fraser i den andre oppgaven, og tre riktige og tre ukorrekte fraser i eksamensoppgaven. Dette er enda et tegn på vakling i bruk av former, som trolig kan tilskrives fenomenet *fri variasjon*. Samtidig er det her at den største økningen av overbruk ble registrert. En mulig forklaring på dette er at studenten er usikker på regelen som gjelder for dette formelle trekket, og støttet seg mye på hjelpemidler under skrivingen av hjemmeoppgavene. I eksamensoppgaven er det dermed flere feil.

Det finnes en stor forskjell i bruk av **demonstrativene denne, dette m.fl.** på tvers av oppgavene (14 i den første, fire i den andre og ti i den siste). Uavhengig av det totale antallet fraser, gjør studenten én til to feil per oppgave. Informanten klarte seg imidlertid spesielt bra med to trekk – bruk av både **foran- og etterstilte possessiver** og bruk av **ubestemt form av substantivet etter kvantorer**. Det ble ikke gjort noen feil i bruk av foranstilte possessiver.

Tallene viser også at studenten foretrakk denne formen framfor etterstilte possessiver. Den etterstilte formen virker unaturlig for polske språkbrukere med kjennskap til engelsk (og andre europeiske språk), og samtidig er man nødt til å bruke den bestemte formen av substantivet. Studenten gjorde likevel kun én feil i bruk av dette trekket, i den andre oppgaven (SF 75 **Ambisjoner hans*). Bruk av ubestemt substantiv etter kvantorer kan også antas å være logisk med utgangspunkt i både polsk og engelsk (*dwa zadania, two books*), som tydeligvis genererer få feil.

De resterende kategoriene er svakt representert, både av korrekte og ukorrekte fraser. Man kan likevel nevne at studenten brukte en korrekt frase med **enkelt bestemmelse** (O3 SF 141 **Den dannede dagligtale*), som sannsynligvis ble memorert og brukt som fast uttrykk.

Oppsummering: Feilene i 2. kategori utgjorde respektivt 5 %, 8 % og 5 % av alle substantivfrasene i oppgavene til informant 1 (jf. 5.1.1), og oppgavene inneholder flest riktige fraser. Bruk av formelle trekk hos informant 1 preges av en god del variasjon (f.eks. bruk av ubestemt artikkel og dobbelt bestemmelse) og økende overbruk av bestemthet. Studenten viser spesielt god kjennskap til regler i bruk av foranstilt possessiv og kvantorer/adjektiv, noe som er fast knyttet til bruk av ubestemt substantiv. Resultatene blir drøftet med utgangspunkt i teorien i underkapitlet 5.2.5.

5.2.2 Informant 2

| Informant 2 | Oppgave 1 | | Oppgave 2 | | Oppgave 3 | |
|--|-----------|--------|-----------|--------|-----------|--------|
| OVERBRUK | 8 (29 %) | | 2 (20 %) | | 9 (27 %) | |
| | feil | riktig | feil | riktig | feil | riktig |
| Demonstrativ som foranstilt adledd | - | - | - | - | - | - |
| Bestemthet etter demonstrativ (<i>hvilken, sånne</i> m.fl.) | - | 1 | - | 4 | 1 | - |
| Kvantorer og adjektiv (<i>mange</i> m.fl.) | - | 10 | - | 11 | 4 | 14 |
| Dobbelt bestemmelse (istedenfor enkelt) | - | 1 | - | - | - | - |
| Den ubestemte artikkelen | 3 | . | 1 | - | 2 | - |
| Bestemthet etter riktig bruk av den | - | - | 1 | - | - | - |

| | | | | | | |
|---|------------------|---------------|-----------------|---------------|------------------|---------------|
| ubestemte artikkelen | | | | | | |
| Bestemthet etter s- genitiv | 1 | 3 | - | 2 | 2 | 1 |
| Bestemthet etter bruk av foranstilt possessiv | 4 | 9 | - | 4 | - | 1 |
| UNDERBRUK | 20 (71 %) | | 8 (80 %) | | 24 (73 %) | |
| | feil | riktig | feil | riktig | feil | riktig |
| Bestemthet etter demonstrativene denne, dette m.fl. | 3 | 4 | - | 8 | 4 | 8 |
| Dobbelt bestemmelse: foranstilt adledd | 8 | 6 | 3 | 7 | 5 | - |
| Dobbelt bestemmelse: etterstilt adledd | 3 | 6 | 2 | 7 | 3 | - |
| Ubestemt artikkel | 2 | 18 | 3 | 11 | 11 | 4 |
| Bestemthet i til- genitiv | 3 | 2 | - | - | 1 | - |
| Bestemthet i bruk av etterstilt possessiv | 1 | 9 | - | 1 | - | 3 |

Tabell 12 Informant 2 - distribusjon av feilene i 2. kategori

Som det ble opplyst i underkapitlet 5.1, finnes det store forskjeller i antall feilaktige substantivfraser mellom hjemmeoppgavene og eksamensoppgaven til informant 2. Jeg antok at studenten støttet seg på hjelpemidler under skrivingen av de to første tekstene, og forskjellene i feildistribusjonen i kategori 2 kan også bekrefte denne hypotesen.

Når det gjelder **under- og overbruk av bestemthet**, ble det observert en del variasjon på tvers av tekstene. Underbruk dominerer likevel i alle tre oppgavene, og utgjør henholdsvis 71 %, 80 % og 73 % av tilfellene. Det er likevel vanskelig å fastslå noe konkret mønster når det gjelder disse forskjellene. Det foregår også mye variasjon i feiltypene og riktig bruk av trekkene, noe som blir tatt opp i diskusjonsdelen (underkapittel 5.2.5).

Den største forskjellen mellom hjemmeoppgavene og eksamenen er **bruk av ubestemt artikkel**. I den første oppgaven ble trekket brukt riktig i 18 fraser, og kun to fraser inneholdt feil. Det er ikke stor forskjell i antall ukorrekt bruk i den andre oppgaven, mens fraser med korrekt bruk sank til 11. Den tredje teksten derimot gjenspeiler en omvendt

tendens. Informanten mangler ubestemt artikkel i 11 fraser, mens kun fire fraser inneholder den nødvendige artikkelen. Det er et av tegnene på et ekstensivt bruk av hjelpemidler som påvirket dette utfallet. Dette tyder på at kandidaten har vansker med markering av ubestemthet ved hjelp av ubestemte artikler, noe som anses å være en typisk feiltype for en person med slavisk morsmål. Samtidig ble trekket overbrukt noen få ganger i hver oppgave, noe som kan tyde på at studenten overtenker problemet og bruker ubestemt artikkel fordi hun/han utprøver en hypotese at norske substantiv trenger ubestemt artikkel, som er resultat av at han/hun ikke føler språklige nyanser i norsk.

O1 SF 88: «*...men etterpå Ravn brøt av vennlig og han truet Gunnlaug om en hevn.»

O2 SF 106: «*...kunngjorde norske parlamentet en slutt å eksperimentere løpet samnorsk»

Bruk av **dobbelt bestemthet** preges også av en god del usikkerhet og forskjellen mellom hjemmeoppgavene og eksamenen er tydelig. Det ble gjort flere feil (åtte i bruk av foranstilt demonstrativ og tre med etterstilt bestemthet) mens det var seks riktige fraser i den første oppgaven. Antall korrekte fraser steg til sju i den andre oppgaven, samtidig som det ble gjort færre feil (tre i foranstilt og to i etterstilt bestemthet). Denne distribusjonen kan trolig ikke skyldes en konkret type variasjon, men det er stor sannsynlighet for at antall substantivfraser med dobbelt bestemmelse var avhengig av de eksterne kildene studenten tok i bruk. Denne antakelsen har sin støtte i resultatene fra eksamensoppgaven, der informanten hadde fem feil knyttet til bruk av foranstilt demonstrativ, tre feil knyttet til bestemthet av kjernen, og ingen korrekte fraser. Dette tyder på at studenten ikke hadde lært seg regelen, og baserte seg på en rudimentær viten om dette formelle trekket at noe må være bestemt.

O3 SF 102 & 103: «*Det var den siste del av opprinnelig norsk språket.»

Informantens bruk av **demonstrativene denne, dette m.fl.** er også interessant. Tre av de fire riktige frasene i den første oppgaven er frasen «denne tiden». Også i den andre oppgaven forekommer frasen en gang. Riktig bruk av demonstrativ *denne* i oppgave tre er *kun* i uttrykket «denne tiden» eller «dette språket». Dette kan tyde på at frasen «denne tiden» har blitt til en slags formular, det vil si et uttrykk som har blitt lært av studenten utenat. Samtidig ble de fire feilene som forekom i den tredje oppgaven, gjort i nettopp uttrykket «*dette

språk». Studenten vakler mellom formene, og jeg antar at den eneste forklaringen på dette er *fri variasjon*. De resterende korrekte frasene i oppgave 1 og 2 (som «denne aksjonen», «denne organisasjonen») kan imidlertid antas å være tatt direkte fra hjelpemidlene.

Den første oppgaven inneholdt flest **possessiver**, med jevn fordeling mellom foran- og etterstilte possessiver. Det interessant er at studenten gjorde flere feil i forbindelse med foranstilte eiendomspronomen, der han/hun overbrukte bestemthet. En mulig forklaring på det er at informanten overgeneraliserte og brukte bestemt form av substantiv også i feil kontekst. Man kan heller ikke se bort fra at studenten rett og slett hadde problemer med å skille mellom de gjeldende reglene. De resterende oppgavene inneholdt ikke så mange possessiver, og det ble ikke gjort noen feil. I oppgave 2 foretrakk studenten (i samsvar med forventningene) foranstilte possessiver, mens, overraskende nok, det ble brukt flere etterstilte possessiver i eksamensoppgaven. Dette kan tyde på at studenten begynte å føle seg komfortabel med å bruke den kanskje litt unaturlige regelen, og kan ses som en utvikling i riktig retning.

På samme måte som hos informant 1 ble **kvantorer** brukt hyppig i alle oppgavene. Det ble ikke gjort noen feil i hjemmeoppgavene, mens eksamensoppgaven inneholder fire ukorrekte fraser. Samtidig er det der det ble brukt flest kvantorer. Igjen er det vanskelig å forklare årsaken til dette utfallet, men stress knyttet til eksamen kan være en avgjørende faktor:

O3 SF 87 «**Fra engelsk språk kom mange ordene fra kristendomheten.*»

O3 SF 65 «**Vikingene reiste på verden og forflyttet kulturen og språket deres til andre landene*»

Genitivsformene var ikke sterkt representert, og studenten foretrakk generelt å bruke s-genitiv. De fleste feilene (to av tre fraser med s-genitiv) ble gjort i eksamensoppgaven. De fleste til-genitivsformene ble brukt i oppgave 1, med tre feil og to korrekte fraser. **Til-genitiv** ble ikke brukt i oppgave 2, og den eneste frasen i hjemmeoppgaven viste seg å være feil.

Informanten hadde ingen store problemer med å bruke ubestemte former av substantiv etter **andre demonstrativer** som *hvilken* i hjemmeoppgavene, men gjør én feil i eksamensteksten.

Oppsummering: Feilene i 2. kategori utgjorde respektivt 14 %, 6 % og 11 % av alle substantivfrasene i oppgavene til informant 1 (jf. 5.1.1). Resultatene av feildistribusjonen hos informant 2 viser da en tydelig forskjell mellom oppgavene, og utviklinger går ikke i den

retningen man kunne forventet, nemlig at informanten burde vise høyere grad av beherskelse i slutten av opplæringen. Feilene i eksamensoppgaven kan for øvrig være forårsaket av stress og den korte skrive-tida, men kan også tyde på kandidatens manglende kjennskap til regler. Underbruk av trekkene dominerer i hver oppgave. Informanten hadde flest utfordringer knyttet til bruk av ubestemt artikkel og dobbelt bestemmelse, mens både foran- og etterstilte possessiver og kvantorer ofte ble brukt riktig. Oppgavene preges av en del variasjon, noe som blir drøftet i underkapitlet 5.2.5.

5.2.3 Informant 3

| Informant 3 | Oppgave 1 | | Oppgave 2 | | Oppgave 3 | |
|--|-----------|--------|-----------|--------|-----------|--------|
| OVERBRUK | 8 (20 %) | | 2 (14 %) | | 6 (20 %) | |
| | feil | riktig | feil | riktig | feil | riktig |
| Demonstrativ som foranstilt adledd | - | - | - | - | - | - |
| Bestemthet etter demonstrativ (<i>hvilken, sånne</i> m.fl.) | - | 3 | - | 1 | - | - |
| Kvantorer og adjektiv (<i>mange</i> m.fl.) | 2 | 5 | 2 | 1 | 3 | 13 |
| Dobbelt bestemmelse (istedenfor enkelt) | - | - | - | - | - | 1 |
| Den ubestemte artikkelen | 5 | - | - | - | 1 | - |
| Bestemthet etter riktig bruk av den ubestemte artikkelen | - | - | - | - | 1 | - |
| Bestemthet etter s-genitiv | - | 3 | - | 2 | - | 3 |
| Bestemthet etter bruk av foranstilt possessiv | 1 | 4 | - | - | 3 | 5 |
| UNDERBRUK | 33 (80 %) | | 13 (86 %) | | 25 (80 %) | |
| | feil | riktig | feil | riktig | feil | riktig |
| Bestemthet etter demonstrativene <i>denne, dette</i> m.fl. | 7 | 4 | 2 | 4 | 3 | 12 |
| Dobbelt bestemmelse: foranstilt adledd | 10 | 2 | 4 | 5 | 7 | 2 |

| | | | | | | |
|---|---|----|---|----|----|----|
| Dobbelt bestemmelse: etterstilt adledd | 4 | 2 | 2 | 5 | 2 | 2 |
| Ubestemt artikkel | 8 | 24 | 4 | 14 | 12 | 23 |
| Bestemthet i tilgenitiv | 1 | - | - | - | 1 | - |
| Bestemthet i bruk av etterstilt possessiv | 3 | 3 | 1 | 6 | - | 1 |

Tabell 13 Informant 3 - distribusjon av feilene i 2. kategori

Som det ble vist i 5.1.3, var den største forekomsten av feil i kategori 2 i den første oppgaven (41). Tallet sank i oppgave 2 (15 feil), og ble større igjen i eksamensoppgaven (33 ukorrekte fraser). I alle tre oppgavene er det likevel dominans av underbruk (mellom 80 % og 86 %). Man kan igjen observere en stor forekomst av feil knyttet til bruk av ubestemt artikkel, dobbelt bestemmelse og bestemthet etter demonstrativene.

I den første oppgaven manglet det **ubestemt artikkel** foran åtte substantiver, men samtidig ble trekket brukt korrekt i 24 fraser (75 %). I den andre oppgaven ble det oppdaget kun fire manglende artikler, og det var også færre korrekte fraser (14) enn i den første oppgaven (77 % av alle frasene i oppgaven). Flest feil var det likevel i eksamensoppgaven, der det manglet ubestemt artikkel i 12 fraser. Studenten brukte ubestemt artikkel riktig i 23 fraser, det vil si 65 % av gangene. Det at antall feil i eksamensoppgaven er størst (prosentvis) støtter påstanden om at studenten stolte på hjelpemidler under skrivingen av hjemmeoppgavene. Den store andelen riktige substantivfraser kan likevel være et tegn på at informanten forbedret sin forståelse av bruk av ubestemte artikler, et konsept som ikke har ekvivalent i polsk. Den ubestemte artikkelen ble også overbrukt fem ganger i den første oppgaven, noe som kan bety at studenten uttestet en hypotese om at substantivene i ubestemt form trenger ubestemt artikkel.

O1 SF 215: «*Denne kunnskap vil forsikre Grunnlaug en lykke i alle tiltaker.»

O1 SF 199: «*I tillegg var det en pur kunst.»

Overbruk av den ubestemte artikkelen fantes ikke i den andre oppgaven. Det forekom i kun én frase i den tredje oppgaven, noe som kan tyde på en viss systematisering av trekket og at hypotesen viste seg å være feil.

Problemer med **dobbelt bestemmelse** preget alle tre oppgavene. I alle de tre tekstene ble det også avdekket flere problemer med bruk av foranstilt demonstrativ enn bestemthet av substantivet. I den første oppgaven ble dobbelt bestemmelse brukt riktig to ganger, mens studenten glemte foranstilt demonstrativ ti ganger og bestemt substantiv fire ganger. Den andre oppgaven inneholdt flere korrekte fraser (5), og færre feil i begge trekkene (4 i foranstilt adledd og 2 i etterstilt adledd). I eksamensoppgaven hadde studenten samme antall feil i bruk av etterstilt adledd (2), mens det manglet foranstilt demonstrativ i sju fraser. Antallet korrekte fraser var to. Dette resultatet kan tolkes slik at studenten aldri helt klarte å forstå regelen bak bruk av dobbelt bestemmelse. Til tross for tilgang til hjelpemidler, var det flest feil i den første oppgaven. Situasjonen ble litt bedre i den andre teksten, der både antall riktige fraser økte og det var færre feil, noe som kan tyde på større påvirkning av eksterne kilder. Det kan sannsynligvis ikke være snakk om en stor utvikling i studentens forståelse, siden feilene «kom tilbake» i den andre oppgaven (samtidig som det var få riktige fraser).

Når det gjelder bruk av bestemthet etter **demonstrativer**, ble situasjonen bedre for hver oppgave. Det ble gjort flest feil i den første oppgaven (7). Der var det fire riktige fraser. I den andre oppgaven var antallet riktige fraser uforandret, samtidig som antallet feilaktige fraser falt til to. Studenten gjorde likevel størst framgang i eksamensoppgaven. Den hadde tre ukorrekte fraser og hele 12 riktige.

Hvorvidt man kan snakke om «riktige fraser» i bruk av bestemthet etter demonstrativer og dobbelt bestemmelse, er i stor grad avhengig av feildefinisjonen. I denne oppgaven tar jeg kun hensyn til trekket bestemthet, og ser samtidig bort fra feil knyttet til genus og tempus. Under analysen av disse to trekkene i substantivfraser kunne jeg ikke la være å legge merke til at mange av frasene som ble markert som riktig i den første teksten, ikke er i tråd med korrekt norsk, selv om bestemthet er markert:

O1 SF 283: «**Del av dette genrene utvikler seg utenfor Skandinavia.*»

O1 SF 31: «**...som rekker ulike mønstre fra dette europeiske norrøne sivilisasjonene.*»

O1 SF 254: «**Derfor det er Helga som er de mest tragisk helten i helle Sagaen.*»

Disse problemene ble forbedret i eksamensoppgaven, men noen av frasene inneholdt fortsatt feil tempus og genus. Denne oppdagelsen tyder på at studenten hadde flere utfordringer, ikke

bare med de formelle reglene for bruk av bestemthet, men også med de øvrige reglene knyttet til dobbelt bestemmelse og demonstrativer.

Når det gjelder bruk av **possessiver**, ble det registrert tydelig tilbakegang i bruk av foranstilte possessiver i eksamensoppgaven. I den første oppgaven ble det brukt 11 possessiver. Av disse var fire foran- og tre etterstilte riktig. Det ble gjort tre feil i bruk av etterhengte eiendomspronomen, og kun én feil i bruk av foranstilt. I den andre oppgaven ble det ikke brukt noen foranstilte possessiver, og sju etterstilte. Seks av frasene var riktig. Eksamensoppgaven inneholder ni fraser med possessiver, der åtte av dem er foranstilt. I tillegg er det tre fraser som inneholder feil, mens den eneste frasen med etterstilt eiendomspronomen er riktig. Denne distribusjonen av possessivene er et tegn på stor vakling mellom formene. Det er vanskelig å vite om studenten har en slags systematisert viten om hvordan dette trekket brukes – selv om det var fire riktige fraser med foranstilte possessiver i den første oppgaven, ble det gjort flere feil i den siste. Samtidig brukes ikke den foranstilte versjonen i den andre oppgaven. Det ble ikke gjort noen feil knyttet til bruk av etterstilte possessiver i eksamensoppgaven, men trekket ble også brukt kun én gang. I hjemmeoppgavene ble etterstilte possessiver brukt seks-sju ganger. Disse resultatene gjør det vanskelig å forstå informantens valg av possessiver, samtidig som det er vanskelig å avdekke noe utviklingsmønster grunnet stor vakling mellom formene som blir tatt i bruk.

Genitivformene var sjeldne i alle tre oppgavene. Informanten viste seg å beherske s-genitiv på fullstendig og gjorde ingen feil knyttet til denne formen. Til-genitiv ble brukt sjelden og aldri korrekt. Det fantes én feil i den første og én i den tredje oppgaven. Man ser her at studenten foretrakk et trekk som hun/han følte seg trygt med, og unngikk den andre. De få prøvene endte med feil.

Bruk av **kvantorer** førte til to-tre feil i hver oppgave. Men det var stor variasjon i korrekt bruk av frasene med kvantorene. Den første oppgaven inneholdt fem riktige fraser, den andre kun én riktig frase, mens det ble registrert 13 riktige fraser i eksamensoppgaven. Denne utviklingen kan tyde på at studenten følte seg tryggere og begynte å bruke kvantorer oftere. Det ble ikke gjort noen feil i bruk av øvrige demonstrativer, men samtidig finnes det heller ikke mange fraser med korrekt bruk (tre i den første, to i den andre og ingen i den tredje oppgaven).

Oppsummering: Feilene i 2. kategori utgjorde respektivt 14 %, 9 % og 11 % av alle substantivfrasene i oppgavene til informant 3 (jf. 5.1.3). Underbruk av bestemthet dominerte i alle oppgavene, og overbruk ble realisert i bruk av ubestemt artikkel og bestemthet etter foranstilt possessiv. Studenten hadde utfordringer knyttet til bruk av dobbelt bestemmelse og demonstrativer, mens regler knyttet til bruk av s-genitiv og kvantorer skapte minst problemer. Bruk av possessiver var preget av variasjon. Resultatene vil drøftes med utgangspunkt i teorien i underkapitlet 5.2.5.

5.2.4 Informant 4

| Informant 4 | Oppgave 1 | | Oppgave 2 | | Oppgave 3 | |
|--|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|---------------|
| OVERBRUK | 1 (33 %) | | 1 (20 %) | | 6 (40 %) | |
| | feil | riktig | feil | riktig | feil | riktig |
| Demonstrativ som foranstilt adledd | - | - | - | - | 1 | - |
| Bestemthet etter demonstrativ (<i>hvilken, sånne</i> m.fl.) | - | - | - | 1 | 3 | - |
| Kvantorer og adjektiv (<i>mange</i> m.fl.) | - | 13 | - | 11 | - | 17 |
| Dobbelt bestemmelse (istedenfor enkelt) | - | - | 1 | 2 | - | - |
| Den ubestemte artikkelen | - | - | - | - | - | - |
| Bestemthet etter riktig bruk av den ubestemte artikkelen | 1 | - | - | - | - | - |
| Bestemthet etter s-genitiv | - | 3 | - | 5 | 1 | 3 |
| Bestemthet etter bruk av foranstilt possessiv | - | 5 | - | 2 | 1 | 7 |
| UNDERBRUK | 2 (67 %) | | 4 (80 %) | | 9 (60 %) | |
| | feil | riktig | feil | riktig | feil | riktig |
| Bestemthet etter demonstrativene <i>denne, dette</i> m.fl. | - | 7 | - | 8 | 1 | 10 |
| Dobbelt bestemmelse: foranstilt adledd | 1 | 16 | 2 | 21 | 3 | 10 |

| | | | | | | |
|---|---|----|---|----|---|----|
| Dobbelt bestemmelse: etterstilt adledd | - | 16 | 2 | 21 | 3 | 10 |
| Ubestemt artikkel | - | 45 | - | 22 | - | 38 |
| Bestemthet i tilgenitiv | - | 8 | - | 3 | - | - |
| Bestemthet i bruk av etterstilt possessiv | 1 | 5 | - | 3 | 2 | 4 |

Tabell 14 Informant 3 - distribusjon av feilene i 2. kategori

Diskusjonen av resultatene til informant 4 må foregå med hensyn til antagelsen at store deler av hjemmeoppgavene produsert av kandidaten var direkte tatt fra ulike hjelpemidler og ferdige produksjoner. Denne uheldige oppdagelsen kan likevel vise seg å være til nytte i denne diskusjonen. Selv om de to første tekstene ikke gjenspeiler språket til studenten mesteparten av tiden, kan den kartlagte distribusjonen av de formelle trekkene tjene et annet formål. Den kan nemlig brukes som eksempel på språket til en person med norsk som morsmål, og forhåpentligvis avdekke hvilke forskjeller (eller likheter) i bruk av formelle trekk som gjelder på tvers av informantene. Eksamensoppgaven til kandidat 4 kan imidlertid antas å være upåvirket av eksterne kilder, og dermed være et godt eksempel på hvilke grammatiske strukturer kandidaten tar i bruk, og hvilke som blir unngått.

Det første trekket som skiller seg ut, er bruk av **ubestemt artikkel**. Det ble nemlig ikke gjort noen feil, hverken overbruk eller underbruk av trekket. Den ubestemte artikkelen ble brukt riktig respektivt 45, 22 og 38 ganger. Den hyppige og korrekte bruken er ikke overraskende i de to hjemmeoppgavene, mens de 38 riktige frasene (og ingen feil) i eksamensoppgaven bekrefter at studenten ikke har noen problemer med å sette inn ubestemt artikkel der den trengs. En mulig forklaring på det er at studenten kjenner til konseptet fra engelsk, der bruken av den ubestemte artikkelen er lik den norske. Denne antakelsen kommer jeg tilbake til i diskusjonen av tverrspråklig innflytelse.

Hyppig bruk av **dobbelt bestemmelse** kjennetegner hjemmeoppgavene. Trekket ble brukt henholdsvis 16 og 21 ganger i oppgavene 1 og 2, og det ble kun gjort én feil i den første teksten (manglende foranstilt artikkel) og fire feil i den andre oppgaven (to i bruk av foranstilt adledd, og to i bruk av etterstilt). Man merker at trekket dobbelt bestemmelse blir brukt oftere i tekster produsert av morsmålsbrukere enn innlærere, spesielt med hensyn til eksamensoppgavene til informantene 1, 2 og 3 (hjemmeoppgavene ble jo også påvirket av eksterne kilder i deres tilfelle). Eksamensoppgaven til informant 4 inneholder likevel relativt

mange fraser med dobbelt bestemmelse, der ti av dem er korrekte, mens seks av dem er feil (med tre feil per manglende adledd). Dette tyder på at studenten var på god vei mot å lære seg å bruke trekket, men samtidig hadde noen problemområder knyttet til både foran- og etterstilte adledd.

Det ble ikke notert større bruk av **demonstrativene** *denne, dette m.fl.* i oppgavene til informant 4 enn hos de andre informantene, det ble brukt mellom sju og elleve fraser med dette trekket. Hjemmeoppgavene inneholder ingen feil, mens det kun ble notert én ukorrekt frase i eksamensoppgaven. Dette utfallet er også et tegn på at studenten forstår regelen og ofte tar den i bruk. Samtidig ble det notert at uttrykket «denne tida» ble brukt seks av elleve ganger. På lik linje med informant 2, kan dette uttrykket regnes som formular som ble memorert og tatt i bruk etter hukommelsen.

Distribusjon av **foran- og etterstilte possessiver** skiller seg ikke ut fra resultatene hentet hos de tre andre informantene. Det ble brukt omtrent like mange foran- og etterstilte possessiver i hjemmeoppgavene (fem foran og seks etter i den første oppgaven, og tre foran og to etter i den andre). Det ble kun gjort én feil, og den ble registrert i bruk av etterstilt possessiv i den første oppgaven. Disse resultatene kan tyde på at den foretrukne formen blant morsmålsbrukere er etterstilt possessiv, men samtidig er forskjellen altfor liten og kan også antas å være tilfeldig. I eksamensoppgaven derimot dominerer det foranstilte adleddet svakt, og det ble også gjort flere feil: én av åtte foranstilte possessiver fikk overflødig bestemthet, mens to av seks etterstilte possessiver manglet bestemthet. Dette gjenspeiler en tendens til å foretrekke den foranstilte versjonen framfor den etterstilte, noe som godt kan være en forårsaket av både første- og andrespråket til studenten. Det ble også gjort noen flere feil i bruk av etterstilt pronomer, noe som kan tyde på at informanten fortsatt sliter litt med de gjeldende reglene.

Bruk av ubestemte substantiv etter **kvantorer** viste seg å ikke være problematisk for studenten. De ble brukt hyppig i alle oppgavene, med størst utslag i eksamensoppgaven (respektivt 13, 11 og 17 kvantorer i oppgavene), og det ble ikke gjort noen feil. Dette kan forklares med at studenten har forstått regelen helt fra begynnelsen, eller at den preges av direkte oversetting fra et av språkene studenten kan fra før. Det ble likevel brukt få øvrige **demonstrativer** – ingen i den første oppgaven, én (riktig) i den andre oppgaven, og tre ukorrekte fraser i eksamensoppgaven. Dette kan tyde på at studenten ikke har lært seg regelen, eller lærte den feil, og overbruker dermed bestemthet.

Hjemmeoppgavene til informant 4 skiller seg også ut i bruk av **til-genitiv**. Trekket ble brukt sjelden (og ofte ukorrekt) i oppgavene til de resterende informantene, mens jeg i oppgave 1 til den fjerde studenten har funnet hele åtte fraser med korrekt bruk av til-genitiv. Det var litt færre fraser i den andre oppgaven (3), mens det ikke ble brukt til-genitiv i eksamensoppgaven. Denne formelle regelen kan altså antas å være mer utbredt blant morsmålsbrukere. Den kan kanskje virke unaturlig for innlærere, som istedenfor velger å bruke s-genitiv, noe som sannsynligvis virker «tryggere» grunnet likhetene til genitivsmarkering i engelsk. S-genitiv ble også brukt hyppig i de to hjemmeoppgavene til informant 4 (respektivt tre og fem ganger), og jeg har også funnet fire fraser med denne genitivsformen i eksamensoppgaven. Der var tre korrekte fraser, mens én inneholdt overbruk av bestemthet.

En annen observasjon jeg gjorde mens jeg analyserte hjemmeoppgavene til studenten, og som er en betydningsfull forskjell mellom språket til morsmålsbrukere og innlærere, er forekomsten av sammensatte fraser, der to regler kombineres, som i det følgende eksemplet:

O2 SF 64: «På de mange reisene sine rundt om i landet...»

Bortsett fra å være feilfrie, inneholder altså tekstene mer avanserte strukturer som innlærerne fortsatt må lære seg å bruke.

Oppsummering: Feilene i 2. kategori utgjorde respektivt 1 %, 2 % og 4 % av alle substantivfrasene i oppgavene til informant 4 (jf. 5.1.4). Underbruk dominerte i alle oppgavene, men eksamensoppgaven inneholdt forholdsvis mye overbruk (40 %). Selv om hjemmeoppgavene til informant 4 stort sett var eksempler på grammatiske strukturer brukt av førstespråksbrukere, avdekket eksamensoppgaven hvilke problemområder studenten hadde og hva han/hun behersket best. Studenten hadde ingen problemer med bruk av ubestemt artikkel og kvantorer, og viste god kjennskap i bruk av demonstrativer *denne, dette* m.fl. Jeg oppdaget noen problemer med bruk av dobbelt bestemmelse og possessiver.

5.2.5 Diskusjon

Forskningsgrunnlaget i denne oppgaven er mellomspråket til fire polske informanter. Språkssystemet som enhver innlærer bygger opp og bruker på vei mot målspråket, karakteriseres av noen trekk som er felles for alle systemene hvis brukere etterstreber det samme målspråket (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 29-30). Disse trekkene er *enkelhet*,

overgeneralisering, variasjon, felles utviklingsmønstre og tverrspråklig innflytelse. Formålet med studier av mellomspråksteorien er å forklare hvordan språktilegnelse foregår. Forståelse for den enkelte innlærers individuelle mellomspråk kan gi læreren nyttig didaktisk informasjon. I de følgende seksjonene skal jeg diskutere om funnene som ble gjort i underkapitlene 5.2.1, 5.2.2, 5.2.3 og 5.2.4 kan, i lys av teorien, være eksempler på de karakteristiske trekkene for alle mellomspråk.

5.2.5.1 Enkelhet

Enkelhet er et av trekkene som sies å være felles for begynnerspråket, der utelatelse av markerte trekk kan forekomme hyppig (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 34-35; Ortega, 1999, s. 116). I teorikapitlet antok jeg at dette trekket kan være representert bl.a. i forbindelse med formelle regler i bruk av bestemthet, der de polske studentene skulle utelate markerte trekk (f.eks. dobbelt bestemmelse eller bestemthet etter demonstrativer *denne, dette* m.fl.). Antakelsen viste seg i noen grad å stemme med resultatene av analysen. Som vist i de foregående underkapitlene, hadde alle kandidatene større utslag av underbruk enn overbruk av formelle regler. Dette var spesielt synlig i bruk av dobbelt bestemmelse, der både det foran- og etterstilte adleddet ofte ble utelatt. Det samme, men til en mindre grad, gjaldt for bestemthet etter demonstrativene *denne, dette* m.fl., der regelen krever bestemte former av substantiver. Tre av informantene hadde utfordringer knyttet til bruk av ubestemt artikkel der det var behov for den. Bare informant 4 hadde ingen feil knyttet til bruk av ubestemte artikler, et trekk som også finnes på engelsk, et språk som informant 4 oppgir å beherske godt. Dette kan tyde på at denne studenten tok i bruk konsepter han/hun kjente fra andrespråket sitt, noe som de andre studentene manglet med basis i morsmålet. Dobbelt bestemmelse og bestemthet etter demonstrativene er likevel et særnorsk trekk, på lik linje med konseptet av en etterhengt artikkel, og utelatelse av disse markerte trekkene er et tydelig tegn på enkelhet i mellomspråket.

Mellomspråk karakteriseres av omfattende bruk av formularer og overbruk av kjente elementer. Jeg observerte at hos informant 2 og 4 kunne noen ganger bruk av bestemt form etter noen demonstrativer (*denne tiden, dette språket*) noen ganger ha blitt til en slags formular, fordi frasen ble gjentatt i de forskjellige tekstene så mange ganger at man kan anta at studentene hadde lært seg uttrykket utenat. I underkapitlet 3.3.2 bemerket jeg at det begrensede temaområdet som oppgavene handlet om kunne resultere i bruk av et spesialisert vokabular og mange gjentakelser. Det kan dermed hende at det var flere ord og uttrykk som

ble memorert og derfor ikke er en direkte gjenspeiling av studentenes forståelse av regelen. Ifølge teoriene er likevel bruk av redundante og faste former et naturlig steg i mellomspråket som er i stadig utvikling (Ortega, 2009, s. 116).

I mange av tekstene var det en synlig tendens til at studentene foretrakk de ubestemte, og for dem «logiske» versjonene av possessivene (*min oppgave* istedenfor *oppgaven min*, ettersom den eneste riktige formen på polsk lages med foranstilt possessiv, *moje zadanie*). Det gjelder spesielt for alle oppgavene til informant 1 og eksamensoppgavene til informant 3 og 4. Hos informant 2 ble det observert en motsatt tendens i eksamensoppgaven, der det ble funnet flere fraser med etterstilt possessiv, noe som kan tyde på at studenten har begynt å forstå regelen, og kanskje til og med antok den å være mer naturlig i norsk. Alle informantene viste også god kjennskap til bruk av ubestemte substantiver etter kvantorer. Disse ble brukt ofte av alle informantene, og i de fleste tilfellene ble det brukt riktig form av substantiv (jeg kommer tilbake til mulige årsaker av denne tendensen i seksjonen om tverrspråklig innflytelse). Alle foretrakk i tillegg s-genitiv framfor til-genitiv, en form som sannsynligvis virket mer naturlig siden alle hadde en viss (eller morsmåslignende, for informant 4) kjennskap til engelsk, der regelen brukes på lik linje med norsk (*the teacher's book*). Det kan også hende at s-genitiv virket lettere å lære grunnet sin enklere struktur og krav om ubestemt substantiv.

5.2.5.2 Overgeneralisering

På vei mot målspråket, bygger innlærere sakte opp kjennskapen til regler. Ofte blir de første reglene og formene anvendt i flere kontekster (Ortega, 2009, s. 117). Overgeneralisering av reglene kan føre til både korrekte og ukorrekte strukturer. Likevel, peker de avvikende overgeneraliserte formene på en positiv tendens, nemlig at innlæreren har oppdaget noen regelmessigheter i språket og dannet hypoteser om hvordan de skal brukes (Monsen & Randen, 2017, s. 61). I denne oppgaven er det snakk om overgeneralisering av bestemte former av substantiv. Som nevnt ovenfor, var feilene der trekket ble overbrukt i mindretall i alle oppgavene, og de fleste tilfellene forekom i bruk av s-genitiv, foranstilt possessiv og (hos informant 2 og 3) kvantorer. Feil i genitivsformene og foranstilte possessiver er sannsynligvis forårsaket av at det finnes en annen måte å uttrykke tilhørighet på, nemlig med til-genitiv og etterstilt possessiv. Det kunne dermed hende at studentene ble forvirret og blandet reglene med hverandre – det ble jo også påvist underbruk av bestemthet i forbindelse med etterstilte eiendomspronomen. En annen forklaring er at studentene begynte å overtenke, og siden de ikke husket hvilken form av substantivet som skal brukes, valgte de den bestemte formen av

substantivet. I teoridelen antok jeg at overbruk av bestemte former kan være forårsaket av at studentene kun kjenner til den bestemte formen av substantivet, noe som kunne forventes å dukke opp særlig i de første tekstene. Oppholdet i målspråkmiljøet skulle systematisere studentenes kjennskap til substantivets former. Likevel ble det observert mye variasjon i bruk av ubestemte og bestemte former i trekkene genitiv, possessiv og kvantorer i oppgavene, som sannsynligvis kan tilskrives fenomenet fri variasjon. Det er nemlig vanskelig å fastslå hvilke omstendigheter som lå til grunn for valget av substantivformen (kanskje det bare var uoppmerksomhet?). Men noen mulige forklaringer er dårlig skrivetid, lav prioritering av oppgavene og stress på eksamen.

Hos informant 1, 2 og 3 ble det også oppdaget overgeneralisering i bruk av ubestemt artikkel, f.eks.:

I2 O1 SF 88: **De var opprinnelig venner, men etterpå Ravn brøt av vennlig og han truet Gunnlaug om en hevn.*

I3 O1 SF 200: **Med en hjelp fra poesi man kan påvirke om folk...*

Feil i forbindelse med bruk av ubestemt artikkel grenser mot den pragmatisk/semantiske sammenhengen og det å «føle» språklige nyanser – hvor artikkelen må brukes, og hvor den må droppes. De tre første informantene hadde alle en del feil knyttet til underbruk av ubestemt artikkel, noe som trolig kan tilskrives tverrspråklig innflytelse fra polsk, f.eks.:

I1 O2 SF 87 & 88: **Han foreslo at de burde lege ut hovedspråk som skal bestå av sammenligning av mange dialekter.*

I2 O2 SF 91: **...og derfor nordmenn bestemte seg for å gjøre eksperimentet, som skal kombinere sammen bokmål og nynorsk i felles språk samnorsk.*

Siden språket ikke har artikkelsystem, føles det unaturlig for morsmålsbrukere å bruke et ekstra ord foran substantivene. Overgeneralisering av regelen kan tilskrives en motsatt mekanisme. Som jeg gjorde rede for i 3.3.2, bygges mellomspråk opp og utvikles ved å danne hypoteser om språket og prøve dem ut i sosiale kontekster. Informantene oppdaget at trekket «ubestemt artikkel foran substantiver» eksisterer og brukes ofte i norsk, og utprøver dermed hypotesen sin ved å bruke artikkelen foran ubestemte ord i entall. Ofte må likevel substantivene stå i sin «nakne» form, og de innlærerne som ikke føler språklige nyanser, ender derfor opp med å overbruke regelen. Hypotesen deres er dermed feil, og må revideres

(Monsen & Randen, 2017, s. 61). Informant 4 var den eneste som ikke hadde noen feil knyttet til bruk av den ubestemte artikkelen. Dette kan med stor sikkerhet tilskrives studentens morsmålsliknende kjennskap til engelsk, som har et likt konsept av ubestemte artikler.

5.2.5.3 *Variasjon*

Formene i mellomspråket til innlærerne er ofte preget av stor variasjon (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 231). Vakling mellom formene og variasjon er svært synlig i resultatene til informant 1, 2 og 3, og det er snakk om både den vertikale variasjonen (variasjon over tid hos en informant) og den horisontale (variasjon i bruk av trekkene på tvers av informantene på et bestemt tidspunkt) (Ellis, 2008, s. 129). Under analysen av tekstene konkluderte jeg ofte med at det er umulig å trekke fram noen generelle bruksmønstre eller systemisere bruken av de varierende formene, og har ofte valgt å tilskrive utfallene fenomenet *fri variasjon*. I tillegg til å analysere de ukorrekte frasene, har jeg også trukket fram frasene der et gitt trekk har blitt brukt korrekt. Denne oversikten viser at informantene er kjent med reglene som styrer bestemthet, men de brukes i ulike kontekster i varierende grad. Oversikten dannet et ganske kaotisk bilde av hvordan bruk av formelle trekk ble distribuert, og som nevnt ovenfor, ble det i de fleste tilfellene vanskelig å fastslå om informantene har systemisert sin bruk av formelle regler i norsk.

Som det ble beskrevet i teoridelen, avhenger ikke lingvistisk variasjon av oppgavetype eller datainnsamlingsmetode, og finnes på alle språklige nivåer (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 232). Den type variasjon stammer fra input innlærerne er utsatt for når de holder på å lære seg språket. I denne situasjonen kan det være snakk om to forskjellige språklæringsgrunnlag – språkkurset ved hjemmeinstitusjonen og de språklige møtene i målspråkmiljøet siden januar 2016. Kunnskapen studentene ble utrustet med før de ankom Norge og kursene ved utvekslingsinstitusjonen kombinerer andrespråks- og fremmedspråklæring. Den store overgangen kunne da være årsaken til studentenes forvirring og mangel på system i de brukte formene. En annen forklaring er at studentene ikke hadde gode nok norskkunnskaper for å kunne delta i et kurs rettet mot morsmålsbrukere, noe som skapte forskjellige psykolingvistiske og situasjonelle kontekster. Stressfaktoren kunne ha spilt en viktig rolle i oppgaveproduksjonen, og det er også mulig at noen studenter mistet motivasjonen grunnet det avanserte nivået på kurset og rettet fokuset sitt mot innholdet av oppgavene og det å formilde budskapet sitt, heller enn å finpusse de grammatiske strukturene. Det er også viktig å huske at de to første oppgavene i forskjellig grad ble påvirket av eksterne kilder, samtidig som

eksamensbesvarelsen ble dannet på kun noen få timer. Alle disse omstendighetene kan ha hatt betydning for graden av variasjon i produksjonene.

5.2.5.4 Utviklingsmønstre

I mellomspråksteorien skiller man mellom *læringsrekkefølge*, som omfatter språklige strukturer som faller på plass først, og *læringsløype*, det vil se overgangsformer innlærerne bruker på vei mot målspråket (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 40). Disse skal betegne generelle utviklingsmønstre hos hver innlærer. Denne oppgaven omhandler kun en liten del av den norske morfologien, men basert på resultatene ovenfor, merker man noen trekk som alle informantene slet med i oppgavene. Man kan da anta at alle fire studentene hadde felles læringsløype i forbindelse med læring av formelle trekk i norsk bestemthet. Blant dem finner vi først og fremst problemer med markerte trekk, som dobbelt bestemmelse og bestemthet etter demonstrativer. Det oppsto forvirring i bruk av bestemthet med foran- og etterstilte possessiver og genitiver i de fleste oppgavene, men informant 1 kan sies å beherske bruk av bestemthet i tilknytning til possessivene. Dette kan tyde på at denne studenten er lengre framme på læringsløypen enn de resterende studentene og at de feilaktige formene ble erstattet med nye, korrekte versjoner. Et felles problemområde for tre av informantene var riktig bruk av ubestemt artikkel, mens det ikke utgjorde problemer for den fjerde informanten. Når det gjelder læringsrekkefølge, kan man med utgangspunkt i resultatene anta at bruk av norske kvantorer er et trekk som faller på plass tidlig blant innlærerne. Det oppstår selvfølgelig variasjon i antall feil og korrekte fraser, og disse forskjellene kan tilskrives det at noen går gjennom utviklingsstadiene fortere enn andre. De resterende feilene kan klassifiseres som *variasjonelle trekk* som læres på forskjellige stadier av ulike innlærere. Felles L1 og felles læringsløype gir altså likevel ulik språkutvikling, noe som tyde på at individuelle faktorer er av stor betydning i S2-læring.

Undersøkelsen av språket til de fire studentene var basert på kun en kort 3-måneders periode. I løpet av denne tida har det ikke blitt dokumentert noen tydelig forbedring hos noen av studentene, som fortsatt gjorde en god del feil i den siste oppgaven i samlingen. Dette skaper derfor grunn til å tro at noen av feilene ble *fossilisert*. Ifølge mellomspråksteorien er det fullt mulig at noen deler av språkssystemet blir fossilisert allerede i begynnerstadiet av mellomspråket, mens hos andre skjer dette senere. Ifølge flere forskere er det nemlig uunngåelig at språket til voksne innlærere blir fossilisert (Ortega, 2009, s. 136; Tarone, 2014, s. 12). I teorikapitlet introduserte jeg likevel en annen term, *stabilisering*, som betyr at

utviklingen av trekket stopper opp midlertidig (Ellis, 2008, s. 30). Jeg antar at dette er en tryggere beskrivelse for studentenes vedkommende, grunnet den korte varigheten av studien og mangel på studieobjekt i form av spontan tale. Det kan nemlig hende at utviklingen tok seg opp etter at utvekslingsperioden var omme.

5.2.5.5 Tverrspråklig innflytelse

Transfer er et komplisert og sammensatt fenomen. Den enkleste, men samtidig den mest utbredte påstanden, er at jo nærmere et andrespråk er morsmålet på den typologiske skalaen, desto enklere vil det være for innlæreren å lære seg språket. Personer med morsmål fra en annen språkgruppe vil imidlertid oppleve flere problemer med områder som er spesielle for andrespråket, men ikke morsmålet. I teoridelen gjorde jeg greie for hvordan polsk og norsk skiller seg fra hverandre når det gjelder kategorien bestemthet, og analysen av dataene mine viste at informantene strever med denne kategorien. I det følgende vil jeg diskutere i hvilken grad informantenes utfordringer kan skyldes tverrspråklig innflytelse.

Jarvis & Pavlenko (2007, s. 61) skiller mellom *lingvistisk* og *konseptuell* transfer. Den første typen transfer fokuserer på likheter og forskjeller mellom lingvistiske former og strukturer i L1 og L2. Den andre typen tar for seg de mentale konseptene som utgjør grunnlaget for disse formene og strukturene. I denne delen av analysen har jeg tatt hensyn til formelle trekk i bruk av bestemthet, jeg velger derfor å drøfte de oppnådde resultatene med utgangspunkt i teorien om lingvistisk transfer. Jeg vil imidlertid ha i bakhodet at det er en rekke andre variabler som kan ligge til grunn for innlærernes strukturer (bl.a. begrensninger på transfer). Teorien om konseptuell transfer, samt Slobins *Thinking for Speaking* blir tatt opp under drøftingen av 3. kategori, altså bruk av referanse.

Transfer påvirker i utgangspunktet alle lingvistiske nivåer (Jarvis & Pavlenko, 2007, s. 111), og stammer fra både likheter og forskjeller mellom målspråket og de språkene innlæreren har fra før (Odlin, 1989, s. 27). Ifølge Odlin (1989, s. 36) kan tverrspråklig innflytelse både være positiv og negativ. Positiv transfer kan altså være forklaringen på noen av strukturene som ble brukt korrekt i innlærernes tekster. Det gjelder da spesielt strukturer der man skal bruke «logiske» løsninger, eller former som har sine direkte ekvivalenter på polsk – kvantorer med ubestemt substantiv, foranstilte possessiver med ubestemt substantiv, mangel på bestemthet etter øvrige demonstrativer (*hvilke, sånne...*). Grunnen til det er den manglende kategorien bestemthet på polsk, og formene som *to dager, min bok* og *hvilke problemer* kan bli direkte

oversatt til polsk (*dwa dni, moja książka, jakie problemy*). Janik (2015) trekker lignende konklusjoner i sin doktoravhandling *Adjektivbøyning i norsk – kongruenstilegnelse hos polskspråklige norskinnlærere*, der hun undersøker adjektivtilegnelsen hos innlærere med polsk, engelsk og tysk som morsmål. Undersøkelsen viser at personer med polsk som morsmål har en fordel i tilegnelsen av norsk samsvarbøyning, og at det i mange tilfeller foregår positiv transfer frå morsmålet. Det ble imidlertid påvist negativ transfer i den engelskspråklige kontrollgruppen, der feilene viste oftest samsvar med korrekte former av adjektiver i engelsk (uten bøyning) (Janik, 2015, s. 223). I undersøkelsen min hendte det også at det ved siden av korrekte fraser, oppsto ukorrekt bruk av de nevnte trekkene. Disse avvikene kunne bli forårsaket av en rekke forskjellige faktorer. Eksterne omstendigheter, som ekstensiv bruk av kilder og tidspress kunne ha ført til forvirring. Positiv transfer er ikke den eneste forklaringen på korrekt bruk av disse reglene. Det er naturlig at innlærerne etter hvert lærer seg korrekte former, og at noen faller på plass tidligere enn andre.

Negativ transfer kan både oppstå i form av underproduksjon og overproduksjon. Siden kategorien bestemthet mangler i polsk, kan tverrspråklig innflytelse kun representeres i form av underbruk av bestemthet. Som vi så i resultatene, dominerte underbruk av bestemthet i alle tekstene, ofte med stor margin, spesielt i bruk av ubestemt artikkel, bestemte former av substantiv etter determinativer *denne, dette* m.fl. og dobbelt bestemmelse. Informantenes feil samsvarer med regelen i polsk, og en kan derfor se transfer som en vanlig forklaring. Et avvik som går igjen hos de tre informantene med kun ett førstespråk, og forsterker en slik forklaring, er manglende ubestemt artikkel. En lignende observasjon ble gjort av Soboleva (2015) i masteroppgaven hennes *Bestemthet i norsk. Utfordringer voksne innvandrere med russisk som førstespråk møter når de bruker bestemthet i norsk mellomspråk*. I sin undersøkelse av produksjoene til russiskspråklige norskinnlærere, fant hun flere tilfeller der ubestemt artikkel ble utelatt (Soboleva, 2015, s. 81). Både russisk og polsk er et artikkelløse språk, og både bestemte og ubestemte substantiv står i samme form (som beskrevet nærmere i underkapitlet 3.6 *Bestemthet i polsk*):

Polsk: Czytam książkę. Książka jest ciekawa.

Norsk (direkte oversatt): Jeg leser bok. Bok er spennende.

Antakelsen støttes med det faktum at den eneste som ikke hadde noen avvik knyttet til bruk av ubestemte artikler, var informanten 4 som oppnådde morsmålslik kompetanse i engelsk i

tidlig alder, og i hans/hennes tilfelle kan man anta at det oppsto positiv transfer. Engelsk er nemlig et språk der bruken av de ubestemte artiklene er på lik linje med reglene i norsk:

Engelsk: I am reading a book. The book is interesting.

Norsk (direkte oversatt): Jeg leser ei bok. Boka er spennende.

Igjen har Janik (2010) oppnådd resultater som støtter antakelsene mine. I masteroppgaven sin *En polakk i norsk fortid. Om feil de polskspråklige norskinnlærere gjør i bruk av perfektum og preteritum* undersøker hun om feilene polske norskinnlærere gjør i bruk av preteritum og perfektum, har sitt opphav i tverrspråklig innflytelse. Observasjonene hun utfører bekrefter at polakker støtter seg på formene fra morsmålet, der det ikke finnes perfektum, men bare preteritum. I tillegg bekreftes antakelsen med observasjonen at engelske innlærere har svært få feil, som har sine røtter i at en perfektiv tempusform som finnes på engelsk – Present Perfect – brukes på samme måte som norsk perfektum (Janik, 2010, s. 72).

I underkapitlet 3.6 *Bestemthet på polsk* ble det gjort rede for at det finnes ekvivalenter for norske demonstrativer *denne, dette* m.fl. på polsk. Selv om substantivfraser med demonstrativer formes likt på begge språk, skal substantivet stå i bestemt form på norsk, mens det på polsk ikke blir noen forandring. Underbruk av bestemthet etter demonstrativene, en feil som oppsto i større og mindre grad hos alle informantene, kan være forårsaket av negativ overføring fra morsmålet.

Polsk: Ta książka jest ciekawa. Tamta książka jest nudna.

Norsk (direkte oversatt): Denne bok er spennende. Den bok er kjedelig.

Alle informantene hadde i tillegg bra eller veldig bra kjennskap til engelsk (jf. 4.1) Selv om det er et artikkelspråk, brukes artiklene i mindre grad i formelle trekk enn i norsk:

Engelsk: This book is interesting. That book is boring.

Norsk (direkte oversatt): Denne bok er spennende. Den bok er kjedelig.

Bruk av demonstrativer *denne, dette* m.fl. i engelsk bærer flere likheter til det polske systemet enn det norske, og kan dermed ha påvirket produksjonene til studentene.

Det er viktig å huske at det ofte er vanskelig å skille transfereffektene fra andre karakteristiske trekk for mellomspråk, som enkelhet og overgeneralisering (Jarvis & Pavlenko, 2007, s. 92). De ukorrekte strukturene kan også representere universelle

utviklingsmønstre og andre læringsfenomener, eller være resultat av diverse sosiale faktorer som påvirket skrivingen. En interessant utfylling av denne oppgaven ville derfor være å inkludere en kontrollgruppe, det vil si undersøke produksjoner til innlærere med andre morsmål (eks. tysk eller spansk), for å avdekke om det dreier seg om samme type feil. Tverrspråklig innflytelse skjer i tillegg på subjektivt grunnlag og kan foregå både bevisst og ubevisst (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 202), noe som gjør den til en svært individuell prosess. Jeg vil dermed være veldig forsiktig med å konkludere med at det helt uten tvil foregår lingvistisk transfer hos de tre første informantene i bruk av formelle trekk.

5.2.6 Oppsummering av analysen og diskusjonen

I denne oppgavedelen har jeg svart på det andre og tredje forskningsspørsmålet, nemlig hvilke karakteristiske mellomspråkstrekk som er synlige i informantenes bruk av substantivfraser, og om det finnes forskjeller mellom feiltypene og graden av tverrspråklig innflytelse på tvers av informantene. Analysen av bruken av de formelle trekkene hos informantene ga mangfoldige og varierende resultater. Hovedkonklusjonen var at alle informantene hadde et flertall av korrekte substantivfraser når det gjaldt bestemthet. Dette viser at alle studentene var oppmerksomme på denne kategorien og i ganske stor grad visste hvilke regler som gjaldt. De analyserte substantivfrasene var preget av mange ulike mellomspråkstrekk, som enkelhet, overgeneralisering og variasjon. Informantene 1, 2 og 3 vaklet mye mellom formene de tok i bruk.

Tverrspråklig innflytelse kan ikke påvises direkte, men dataene viser at informantenes bruk av substantivfraser kan på flere måter forklares i lys av trekk vi finner i polsk og engelsk. Det oppsto spørsmål om de formelle trekkene som var riktige, var et resultat av korrekt læring, eller heller direkte overføring fra morsmålet eller andrespråket. Det samme gjelder for formene som var ukorrekte. Der det ble påvist underbruk av bestemthet (spesielt bruk av ubestemt artikkel), kan transfer fra morsmålet være årsaken. Frasene der det oppsto overbruk av bestemthet, kan derimot ikke ha vært påvirket av transfer (hverken positiv eller negativ) fra polsk, i og med at bøyingskategorien bestemthet ikke eksisterer i de fleste slaviske språkene. En mulig forklaring på overbruk er overgeneralisering og «overtenking» i forbindelse med innlæring av en ny form – bestemte former av substantiv er såpass markerte i norsk at innlærerne kan vise tendens til å bruke dem oftere enn nødvendig. Denne variasjonen i seg selv viser at informantene er usikre på kategorien bestemthet. Siden dette trekket representerer det som Stockwell, Bowen og Martin (1965) kaller *nyhet*, er slik

variasjon å forvente, og det kan ses som informantenes aktive utprøving av hypoteser de danner som om norsk, slik vi finner det i tråd med mellomspråksteoriens språksyn. Det at informanten som oppgir å ha morsmålslike ferdigheter i engelsk ikke har den samme variasjonen i sine tekster, underbygger påstanden om at manglende kjennskap til bestemthet kan være en mulig årsak både til formelle feil og til variasjon. Forvirring i forbindelse med substantivparadigmet og bøyningsformene er også en mulig forklaring, spesielt i forbindelse med ord som innlærerne er blitt vant til å se kun i bestemt form.

Det er dessverre vanskelig å snakke om forbedringsmønstre i løpet av den korte tremånedersperioden. Eksamensoppgavene inneholder generelt flere avvik, trolig grunnet tidspress, generelt stress og færre hjelpemidler. Hos informant 1 ble det observert en svak reduksjon av totalt antall feil, men samtidig er det stor variasjon i typer feil. Informant 2 gjorde flest feil i den siste oppgaven, men jeg konkluderte med at denne store forskjellen skyldes heller ekstensiv bruk av hjelpemidler under skrivingen av de to første oppgavene. Det samme gjelder for informant 3, der antall feil vokste betydelig i den siste oppgaven sammenlignet med den andre teksten. Informant 4 gjorde minst feil av hele gruppa i eksamensoppgaven der det ikke var tilgang til hjelpemidler, noe som pekte på at mange av konseptene som gjelder for både norsk allerede var på plass, eller at studenten hadde det i utgangspunktet lettere å lære seg reglene enn kameratene med kun ett førstespråk, grunnet sin morsmålslike kjennskap til engelsk.

I det følgende underkapitlet rettes søkelyset mot det semantiske begrepet *referanse*, der prosessene som trer i kraft er av forskjellig art enn de som finner sted i bruk av formelle regler.

5.3 Analyse av 3. kategori – markering av referanse

I denne oppgavedelen vil jeg fortsette drøftingen av den tredje problemstillingen, nemlig hva som kjennetegner mulig tverrspråklig innflytelse i informantenes mellomspråk, og om det finnes forskjeller mellom feiltypene og graden av tverrspråklig innflytelse hos de fire studentene. Markering av referanse styres ikke av forutbestemte mønstre på lik linje med de formelle trekkene, men er heller avhengig av de mentale prosessene som er knyttet til hvorvidt referenten er kjent for mottakeren i det felles diskursuniverset begge befinner seg i (Hagen, 2002, s. 51). Som Slobin (1996) påpeker, har de språklige strukturene som faller på plass når vi som barn tilegner oss førstespråket, gjennomgripende effekter på alle språkene vi

kommer til å lære oss i voksen alder. Hovedgrunnen for valg av det grammatiske området for denne oppgaven var den avgjørende forskjellen mellom det polske og norske systemet når det gjelder markering av bestemthet og referanse. Før analysen ble satt i gang, var en av påstandene mine at de polske norskinnlærerne måtte lære seg nye måter «å tenke på for å snakke» når de skulle lære seg norsk. Strukturene som er ansvarlige for den «polske» måten å konseptualisere verden på, måtte plutselig omjusteres, siden norsk formidler budskapet gjennom en «ny» kategori (jf. Stockwell, Bowen og Martin, 1965). Den overordnede forventningen til utfallet av denne prosessen var omfattende – det å måtte lære seg å markere referanseforhold grammatisk kunne forårsake både under- og overproduksjon. Jeg antok også at istedenfor å lære seg det norske konseptet, ville studentene basere seg på direkte overføring fra morsmålet, noe som ville resultere i underproduksjon.

I underkapitlet 5.3.1 vil jeg beskrive kategoriseringen av dataene i 3. kategori. Deretter presenterer jeg utvalgte eksempler av overbruk og underbruk av bestemthet hos hver informant, for å så drøfte resultatene med utgangspunkt i teorien om konseptuell transfer og Slobins *Thinking for Speaking*.

5.3.1 Kategorisering av dataene i 3. kategori

I underkapitlet 3.5.2 *Bestemthet og referanse* gjorde jeg rede for det semantiske begrepet referanse og de pragmatiske omstendighetene knyttet til bruk av definitiv, indefinitiv og generisk referanse. På lik linje med den 2. kategorien, som inneholdt eksempler av bruk av formelle trekk i norsk, prøvde jeg å kategorisere substantivfrasene der det ble påvist feil bruk av referanse med hensyn til de pragmatiske forholdene de skulle stå i: absolutt unik referanse, anaforisk referanse, deiktisk referanse, indefinitiv referanse og generisk referanse (jf. 3.5.2). Oppgaven viste seg likevel å være vanskeligere enn først antatt, i hovedsak grunnet den tvetydige rollen mange av frasene spilte i det relativt begrensede diskursuniverset (korte skriftlige tekster). Under forsøket på å kategorisere frasene, tvilte jeg ofte på om avgjørelsen jeg tok for å klassifisere en gitt referansetype, var riktig. Dette dilemmaet gjaldt hovedsakelig for absolutt unik referanse, der referenten er absolutt unik i mottakerens diskursunivers, og deiktisk referanse, som oppstår når taleren refererer til en unik gjenstand i diskursuniverset han eller hun deler med mottakeren (Hagen, 2002, s. 53-54). Dette kan illustreres ved hjelp av den følgende setningen, skrevet av informant 2 i den tredje oppgaven:

**Historie av norske språk begynte med urnordisk.*

I denne korte setningen finnes det to substantivfraser der referanseforholdene er feil. Den korrekte setningen ville vært: Historien til det norske språket begynte med urnordisk. Vi ser altså at det er behov for definit referanse i den første frasen. Men er det på grunn av at denne historien er absolutt unik i diskursuniverset, eller ligger årsaken heller i den felles referanserammen som er gjeldende for taleren og tilhøreren i kommunikasjonsøyeblikket? Det mangler også definit referanse i den andre frasen. Her kan man anta at det dreier seg om absolutt unik referanse, siden det kun finnes ett norsk språk (i generell forstand, uten å gå inn i dybden på skillet i skriftspråkene). Et annet eksempel finner man i det følgende tekstutdraget, skrevet av informant 1 i oppgave 3 (den gjeldende setningen for denne diskusjonen er uthevet):

Først og fremst kan vi delles dialekter inn på grunn av tonemer. Lagtone er karakteristisk til Østlandet og Trøndelag. Høytone tilhører til Vestlandet og Nord-Norge. **Trykk på stavelse er også forskjellige. I Østnorsk finner vi trykk på den første stavelsen. I Vestnorsk – på den siste.*

Den korrekte versjonen av denne setningen ville vært: Trykket på stavelsene er også forskjellig. Selv om verken *trykk* eller *stavelse* ble nevnt tidligere i denne teksten, må det dreie seg om enten absolutt unik eller deiktisk referanse. Jeg opplevde likevel at det ble vanskelig å bestemme hvilke pragmatiske omstendigheter som er gjeldende for at substantivene *trykk* og *stavelse* må stå i bestemt form i denne konteksten. I den etterfølgende setningen kan leksemet *trykk* derimot stå i ubestemt form. På grunn av slike dilemmaer, som jevnt og trutt dukket opp under hele analysen, bestemte jeg meg for å ikke dele inn substantivfrasene fra den 3. kategorien i underkategorier basert på pragmatiske forhold og risikere at de presenterte tallene ville inneholde feil. Jeg har derfor basert analysen på antall fraser med ukorrekt bruk av referanse som ble påvist i tekstene til informantene, og om det dreier seg om overbruk eller underbruk av referanse.

Før jeg setter i gang analysen og diskusjonen av studentenes bruk av referanse, vil jeg vise til tallene som ble presentert i underkapitlet 5.1 *Bruk av substantivfraser over tid*:

| | | | | |
|-------------|-------------|-----------|-----------|-----------|
| Informant 1 | 2. kategori | 15 (5 %) | 14 (8 %) | 12 (5 %) |
| | 3. kategori | 19 (6 %) | 15 (9 %) | 19 (9 %) |
| Informant 2 | 2. kategori | 28 (14 %) | 10 (6 %) | 33 (11 %) |
| | 3. kategori | 11 (5 %) | 17 (10 %) | 70 (24 %) |
| Informant 3 | 2. kategori | 41 (14 %) | 15 (9 %) | 33 (11 %) |
| | 3. kategori | 54 (18 %) | 22 (14 %) | 58 (20 %) |
| Informant 4 | 2. kategori | 3 (1 %) | 5 (2 %) | 14 (4 %) |
| | 3. kategori | 5 (2 %) | 1 (1 %) | 25 (6 %) |

Tabell 15 Oversikt over feilfordelingen i 2. kategori og 3. kategori

Feilprosenten i tekstene til informantene er i hovedsak ikke høy, men tabell 15 viser at det dominerer feil i 3. kategori, bruk av referanse i nesten hver oppgave. I de to første tekstene til informant 1, er det noen flere feil i bruk av referanse enn feil knyttet til formelle trekk. Det blir flere referansefeil i eksamensoppgaven. En svært ujevn fordeling finner vi hos informant 2. I den første oppgaven dominerer feil i 2. kategori (9 % flere feil), mens det i den andre ble gjort flere referansefeil. Den siste oppgaven viser likevel at informanten hadde større utfordringer med riktig markering av referanse enn med formelle trekk. Hos informant 3 er det svak dominans av fraser med feil bruk av referanse (4-5 % flere), som øker til 9 % i eksamensoppgaven. Hjemmeoppgavene til informant 4 inneholder svært få avvik, samtidig som det ble funnet flere feil i både 2. og 3. kategori i eksamensoppgaven. Feil knyttet til bruk av referanse dominerte med 2 %. Denne generelle oversikten skulle tjene som en påminnelse om at alle fire informantene generelt hadde større utfordringer knyttet til bruk av referanse enn bruk av formelle trekk. Dette har sin begrunnelse først og fremst i studentenes tredje oppgave, som ble skrevet uten tilgang til hjelpemidler, og kan antas å være det mest pålitelige eksemplet på studentenes selvstendige produksjon. Med utgangspunkt i denne observasjonen og diskusjonen gjort i underkapitlet 5.2.5.5, velger jeg å basere meg på en generell antakelse om at det foregikk konseptuell transfer hos alle fire studentene. Jeg vil diskutere denne påstanden i de følgende underkapitlene.

5.3.2 Eksempler på overbruk og underbruk av referanse

I tabellene 16, 17, 18 og 19 presenteres distribusjon av ukorrekt markering av referanse med hensyn til overbruk og underbruk. Tallene oppgitt i parentes ved siden av oppgavetall betegner det generelle antallet fraser i hele oppgaven der det ble påvist ukorrekt referanse. I de underkapitlene 5.3.2.1, 5.3.2.2, 5.3.2.3, 5.3.2.4 vil jeg vise til noen eksempler på bruk av ukorrekt referanse hos hver kandidat, og argumentere for klassifiseringen.

5.3.2.1 Informant 1

| Informant 1 | Overbruk | Underbruk |
|----------------|----------|------------|
| Oppgave 1 (19) | 8 (42 %) | 11 (58 %) |
| Oppgave 2 (15) | - | 15 (100 %) |
| Oppgave 3 (19) | 2 (11 %) | 17 (89 %) |

Tabell 16 Distribusjon av ukorrekt referanse hos informant 1

Som vist i tabell 16, dominerer underbruk i hver oppgave. Dominansen er spesielt stor i den andre og tredje oppgaven, mens den første oppgaven inneholder mange fraser der definitivt referanse ble overbrukt (42 %). Disse resultatene blir diskutert med utgangspunkt i teorien i underkapitlet 5.3.3. Nedenfor skal jeg presentere to eksempler på overbruk og to eksempler på underbruk av trekket.

O1 SF 38: **En av mest kjente islandske sagaen er Gunnlaug Ormstunge sagaen, som handler om to skalder som kjempet i holmgang om den samme jenta. Begge døde i en holmgang, og jenta som elsket en av dem, døde senere av kjærlighet.*

I dette kortet tekstutsnittet finner vi eksempel på underbruk av definitivt referanse. «Holmgang» blir introdusert i den første setningen ved bruk av en indefinit substantivfrase. I den andre setningen burde derfor frasen «en holmgang», som refererer anaforisk til samme objekt, stå i definitivt form. Denne relasjonen er avhengig av konteksten og bør kun fortolkes i denne (Faarlund et al., 1997, s. 283).

O2 SF 21: **En del av nordmenn, først og fremst fra Oslo, politikere, forskere, overklasse snakket dansk.*

I denne setningen er referanseforholdene i alle substantivfrasene korrekt, bortsett fra «overklasse», som burde stå i bestemt form. Både «nordmenn», «politikere» og «forskere» er generisk refererende og står i sin korrekte ubestemte form. Det refereres likevel bare til én «overklasse», som er absolutt unik i tekstens diskursunivers. Frasen mangler derfor definitivt referanse, og er klassifisert som underbruk.

O1 SF 125: **Konflikten årsak bunner er ofte fornærmelser eller kjærligheten men kan utløses også av rene bagateller.*

Substantivfrasen «kjærligheten» er et eksempel på overbruk av definitivt referanse. Den viser ikke til noe individuelt eksemplar, og i denne situasjonen er det heller snakk om en generell

type. Frasen burde heller stå i ubestemt form, på lik linje med den foregående frasen «fornærmelser» som står i riktig form.

O3 SF 14: **Denne tilstanden skapte spørsmålet på hvilken måten burde nordmennene skrive og tale.*

I denne setningen refererer ikke frasen «nordmennene» til noen spesifikke personer med norsk statsborgerskap, men viser heller til referenter i «sin blotte alminnelighet» (Hagen, 2002, s. 59). For å markere dette skillet, bør frasen stå i ubestemt form. Definit referanse blir overbrukt i denne substantivfrasen.

5.3.2.2 Informant 2

| Informant 2 | Overbruk | Underbruk |
|----------------|----------|-----------|
| Oppgave 1 (11) | 1 (9 %) | 10 (91 %) |
| Oppgave 2 (17) | 2 (12 %) | 15 (88 %) |
| Oppgave 3 (70) | 6 (9 %) | 64 (91 %) |

Tabell 17 Distribusjon av ukorrekt referanse hos informant 2

Distribusjonen av avvik i bruk av referanse hos informant 2 viser et jevnt mønster, der underbruk dominerer sterkt i hver oppgave. Denne fordelingen blir tatt opp i diskusjonen i 5.3.3, mens i det følgende presenterer jeg to eksempler på underbruk og to eksempler på overbruk av definit referanse.

O2 SF 1 & 2: **Et tema om som jeg skal skrive, er forbundet med norsk språkkonflikt.*

I denne setningen er det to eksempler på underbruk av definit referanse. Frasen «Et tema» inngår i en utbygd substantivfrase «*Et tema om som jeg skal skrive» som er unikt refererende i denne konteksten, og burde derfor stå i bestemt form (fordi det kun er ett tema studenten skal ta opp i oppgaven). Frasen «*norsk språkkonflikt» mangler definit referanse, siden frasen refererer unikt til en spesiell hendelse i den norske språkhistorien.

O3 SF 115 – 118: **Men da begynte personalunion med Danmark, det var Kalmarunion, altså en kultur og et språk begynte å påvirke på hverandre.*

I denne setningen mangler alle frasene definit referanse (underbruk). Både «personalunion» og «Kalmarunion» refererer til to unike historiske foreninger som er absolutt unike i diskursuniverset. Frasene «en kultur» og «et språk» er eksempler på deiktisk refererende

objekter, som er kjent for mottakeren ut fra referanserammen. Leseren vet at det dreier seg om en spesifikk kultur og et spesifikt språk som var gjeldende under Kalmarunionen. Disse feilene kan tyde på at studenten ikke føler referansekonseptet og tyr til bruk av de mer morsmålsliknende ubestemte former.

O1 SF 26: **Islandske sagaene, som ble først kun muntlige verkene, var forfattet i tiden 1200-1350.*

Frasen „muntlige verkene” er et eksempel på overbruk av definit referanse. Den brukes i setningen for å beskrive frasen „islandske sagaer”, og refererer ikke til noe i den øvrige konteksten. Dette tilfellet kan være eksempel på forveksling av substantivformene, der studenten velger feil form i forbindelse med dårlig kjennskap til bøyingsparadigmet.

O2 SF 60: **Han reiste over hele Norge, skrev ned ordene i dialekts og sammenligne med en annen språk innbyggere.*

I frasen «ordene» er bestemthet overbrukt, fordi frasen ikke refererer til noe objekt i den foregående konteksten, men er heller generisk refererende.

5.3.2.3 Informant 3

| Informant 3 | Overbruk | Underbruk |
|----------------|----------|------------|
| Oppgave 1 (54) | 6 (11 %) | 48 (89 %) |
| Oppgave 2 (22) | - | 22 (100 %) |
| Oppgave 3 (58) | 5 (9 %) | 53 (91 %) |

Tabell 18 Distribusjon av ukorrekt referanse hos informant 3

Tabell 18 viser at underbruk av definit referanse dominerte i høy grad i alle oppgavene til informant 3. Distribusjonen diskuteres i 5.3.3, og nedenfor oppgis det to eksempler på underbruk og to eksempler på overbruk av definit referanse hos informanten.

O1 SF 42: **Større role i dannelsen av skandinavisk kultur har norrøn litteratur.*

Frasen «skandinavisk kultur» mangler dobbelt bestemmelse, for den er absolutt unikt refererende (den skandinaviske kulturen).

O2 SF 147-149: **Analyse av en dikt i dialekt og prøve å sammenligne den med andre versjon av språk viser svær mangfoldighet av norsk språk.*

Her mangler alle de understrekede frasene definitivt referanse. Frasen «Analyse» burde referere anaforisk, siden leseren vet at taleren har nettopp utført en analyse av et dikt. Frasen «språk» mangler bestemt form, for den refererer deiktisk til en unik gjenstand (det norske språket) i referanserammen (teksten). Frasen «*svær mangfoldignet» er også deiktisk refererende, og mangler dobbelt bestemmelse («den svære mangfoldigheten»). Det samme gjelder for frasen «norsk språk», som er absolutt unikt refererende.

O1 SF 177: **Gunnlaug er helt positivt helten, hvis Ravn vises seg veldig dårlig ut.*

I denne setningen blir definitivt referanse overbrukt. Gunnlaug introduseres som en positiv helt, og substantivfrasen burde derfor bli innledet med determinativet *en*, «en helt positiv helt».

O1 SF 232: **Begge har veldig større ære for lover og skikker: når tingen har forbudt kampene mot hverandre, drar de utenlands bare for ikke å bryte reglene.*

Frasen «kampene» er et eksempel på overbruk av definitthet. Tingens forbud gjelder for kamper generelt, det trengs derfor generisk referanse realisert av et ubestemt substantiv. Imidlertid er både frasen «tingen» og «*reglene» gitt den korrekte, bestemte formen. Det finnes kun én ting (absolutt unik referanse), og reglene er kjent ut fra det felles diskursuniverset som gjelder for konteksten.

5.3.2.4 Informant 4

| Informant 4 | Overbruk | Underbruk |
|----------------|-----------|-----------|
| Oppgave 1 (5) | 2 (40 %) | 3 (60 %) |
| Oppgave 2 (1) | 1 (100 %) | - |
| Oppgave 3 (25) | 4 (16 %) | 21 (84 %) |

Tabell 19 Distribusjon av ukorrekt referanse hos informant 4

Informant 4 hadde færrest feil i bruk av definitivt referanse blant alle deltakerne. I oppgave 1 og 3 dominerte underbruk, mens det eneste avviket som ble oppdaget i den andre oppgaven er et eksempel på overbruk av definitivt referanse. Resultatene diskuteres i 5.3.3, og nedenfor presenterer jeg to eksempler på underbruk, og to eksempler for overbruk av definitivt referanse.

O1 SF 24: **Viktigst av det som er bevart er Eddakvadene, skaldediktene og sagalitteraturen. Viktigste sjanger er: sagaen, lovttekster og religiøs prosa.*

Her presenterer studenten noen kjente elementer innenfor den norrøne litteraturen. De viktigste sjangrene er absolutt unike i referanserammen, frasen mangler derfor dobbelt bestemmelse.

O3 SF 107: **Mellomnorsk er en overgangstid mellom gammalnorsk til nyere norsk, og dialektforskjeller var store.*

Frasen «dialektforskjeller» mangler markering av deiktisk referanse – selv om forskjellene mellom dialektene ikke ble nevnt i den foregående konteksten, er de kjent i diskursuniverset.

O2 SF 3: **Temaet for mitt arbeid er å analysere utdraget fra essayet «Om vort Skriftsprog», skrevet av Ivar Aasen og gi innsikt til språksituasjonen i Norge på 1800-tallet.*

Den eneste feilen i markering av referanse funnet i den andre oppgaven, er overbruk. Setningen åpner oppgaven og introduserer temaet for oppgaven. Utdraget fra essayet som studenten skal analysere blir nevnt for første gang, og bør heller markeres med indefinitt referanse. I den etterfølgende teksten ville det være korrekt å referere til objektet ved å bruke en definitt substantivfrase.

O3 SF 194: **I 1848 innførte Ivar Aasen sin grammarboka og ordboka.*

Frasen «ordboka» introduseres for første gang, og bør derfor markeres med indefinitt referanse, «ei ordbok». Det kan imidlertid hende at studenten ville at frasen skulle inkluderes i den foregående frasen, «sin grammarboka», med foranstilt possessiv, der bruken av regelen uansett var ukorrekt.

5.3.3 Diskusjon

I denne oppgavedelen skal jeg diskutere resultatene av analysen av informantenes bruk av referanse, og basere meg på teorien om konseptuell transfer og Slobins *Thinking for Speaking*. Mens studier av lingvistisk transfer dreier seg om identifisering av potensielle problemområder for en andrespråksinnlærer, forsøker studier om konseptuell transfer å avdekke hvordan forskjellene og likhetene i konseptuelle kategorier i morsmålet og målspråket påvirker hverandre (Jarvis & Pavlenko, 2007, s. 111-112). Språkformidlede konsepter er realisert av leksikalske og grammatiske kategorier. I norsk er fenomenet referanse realisert av bestemte og ubestemte artikler, mens det på polsk ikke finnes noen

grammatisk kategori for å markere om noe er kjent eller ukjent i det felles diskursuniverset. Dette kan illustreres ved hjelp av et eksempel:

Polsk: Kupiłam nową sukienkę. Sukienka jest czarna w białe kropki.

Norsk (direkte oversettelse): Jeg kjøpte ny kjole. Kjole er svart med hvite prikker.

Det å påvise konseptuell transfer fra et språk som ikke markerer referanseforholdene grammatisk, kan være en vanskelig oppgave (Nordanger, 2009, s. 25). Jeg antok likevel at hypoteser presentert av Slobin i hans *Thinking for Speaking* teori, kunne hjelpe til å identifisere om det foregår konseptuell transfer i produksjonene til de fire informantene.

Ifølge Slobin har de konseptuelle strukturene som faller på plass når barna lærer seg førstespråket sitt, gjennomgripende kognitive effekter. Strukturen i språkene vi kjenner påvirker måten vi tenker på når vi snakker. Disse strukturene er knyttet til de mentale prosessene som foregår når vi formulerer utsagn. Brukere av forskjellige morsmål tar dermed i bruk ulike grammatikaliserte aspekter av konseptene de formidler. Hvis et andrespråk har andre strukturelle trekk enn morsmålet (som grammatisk markering av referanse på norsk), er innlæreren nødt til å lære seg nye måter «å tenke på for å snakke».

Den første antakelsen jeg gjorde under presentasjonen av Slobins teori, var at de polske norskinnlærerne måtte lære seg å tenke på en ny måte for å snakke riktig, dvs. markere referanseforholdene grammatisk. Dette kunne forårsake både under- og overbruk av referanse, men kunne også resultere i korrekte utsagn. Den generelle oversikten over bruk av substantivfraser som jeg presenterte i underkapitlet 5.1 viser at de fleste substantivfrasene i alle oppgavene ble klassifisert som riktig. Hvis man trekker antallet riktige fraser med formelle trekk fra det totale antallet riktige fraser, får man følgende antall fraser med riktig markering av referanse:

| | Oppgave 1 | Oppgave 2 | Oppgave 3 |
|-------------|------------|------------|------------|
| Informant 1 | 170 (60 %) | 89 (62 %) | 125 (64 %) |
| Informant 2 | 92 (57 %) | 81 (59 %) | 155 (83 %) |
| Informant 3 | 154 (75 %) | 81 (68 %) | 139 (69 %) |
| Informant 4 | 202 (63 %) | 134 (63 %) | 272 (73 %) |

Tabell 20 Oversikt over fraser med riktig markering av referanse

Som oversikten viser, er mesteparten av alle de riktige substantivfrasene i alle tolv oppgavene knyttet til markering av referanse (i eksamensoppgaven til informant 2 er det så

mye som 83 % av alle de riktige frasene). Dette tyder på at innlærerne har begynt å tenke på en ny måte, som resulterer i mange korrekte fraser. Samtidig ble det påvist flere feil i bruk av referanse enn i bruk av formelle trekk hos alle informantene (jf. 5.3.1). Det er tegn på at informantene fortsatt støter på noen utfordringer i prosessen av å identifisere referanseforholdene.

Den andre antakelsen var at informantene skulle overføre strukturene fra morsmålet istedenfor å lære seg å tenke «på norsk», noe som ville føre til underproduksjon. Resultatene presentert i tabellene 16, 17, 18 og 19 viser distribusjonen av frasene der jeg oppdaget feil knyttet til bruk av referanse. Underbruk av referanse dominerte i de fleste oppgavene, men analysen av tekstene avdekket også overproduksjon. Hos tre av kandidatene (2, 3 og 4) ble det notert økning av feil knyttet til markering av referanse i eksamensoppgavene som ble skrevet uten tilgang til hjelpemidler. Det å omjustere de mentale prosessene som er ansvarlige for å produsere utsagn førte til mange korrekte fraser, men resulterte i både over- og underbruk av definitiv referanse. Underbruk kan også være forårsaket av direkte overføring av strukturer fra morsmålet til norsk. Basert på begge antakelsene og med hensyn til omstendighetene oppgavene ble skrevet under, velger jeg å svare bekreftende på spørsmålet om det foregår konseptuell transfer i de skriftlige produksjonene til de polske innlærerne.

Jeg spurte i forskningsspørsmål 3 om hva som kjennetegner transfer i de polske innlærernes mellomspråk, og om det finnes forskjeller mellom feiltypene og graden av tverrspråklig innflytelse. I de aller fleste oppgavene på tvers av alle informantene ble det påvist flere fraser med underbruk av referanse enn overbruk. Hos informant 1 ble det oppdaget en interessant fordeling av feilene i den første og andre oppgaven. Den første teksten inneholder åtte fraser der definitiv referanse ble overbrukt (42 %), og elleve fraser der den ble underbrukt (58 %). I den andre teksten, derimot, inneholder alle frasene med ukorrekt markering av referanse underproduksjon. Denne store variasjonen kan tilskrives ulike mentale prosesser som foregikk under skrivingen av hjemmeoppgavene. En hypotese er at under skrivingen av den første oppgaven, prøvde studenten å tenke «på norsk», noe som resulterte i stor vakling mellom formene. Et eksempel på det kan være den følgende setningen:

II O1 SF 296: To skalder kjemper fordi de vil ha den samme kvinnen som sin kone.

**Motivet er trekantdramaet mellom dem.*

I denne konteksten burde substantivfrasen «trekantdramaet» stå i ubestemt form, fordi den presenteres for leserne for første gang. Informanten velger likevel bestemt form av substantivet, noe som kan være et resultat av utprøving av hypoteser (jf. 3.3.2). Hvis man oversatte denne frasen til polsk, ville alle komponentene stå i ubestemt form: *Motywem jest dramatyczny trojkąt między nimi*. Informanten har likevel oppdaget noen regler i bruk av bestemt form i norsk, og viser en tendens til bruke den selv i ukorrekte kontekster.

Den andre oppgaven viste seg å inneholde generelt flere feil enn den første (se underkapittel 5.1.1), og det er mulig at eksterne omstendigheter påvirket skrivingen. En annen mulig forklaring på resultatet er at studenten i stor grad baserte seg på polske konsepter. Den følgende setningen kan oversettes direkte til polsk, og kan tjene som eksempel på overføring av polske konsepter til norsk:

I1 O1 SF 120 & 121: **For eksempel menn som står mot hverandre, individ og samfunn.*

| | | | | | | | |
|--------|--------------|--------|--------|-------|------------------|-----------|-------------------|
| Norsk | For eksempel | menn | som | står | mot hverandre, | individ | og samfunn. |
| Polisk | Na przykład | ludzie | którzy | stoją | przeciwko sobie, | jednostce | i społeczeństwie. |

I eksamensoppgaven dominerte underbruk av referanse (89 %), noe som også peker mot overføring av strukturer fra morsmålet. Det er imidlertid viktig å understreke at denne studenten i alle tre tekstene hadde overvekt av korrekt referansebruk. Det ble heller ikke oppdaget store forskjeller i antall feilaktige fraser mellom hjemmeoppgavene og eksamensoppgaven, noe som kan tolkes slik at studenten var på god vei mot å mestre bruken av referanse.

Hos informant 2 og 3 varierte dominansen av underbruk mellom 88 % og 100 % av feilene i alle oppgavene. Informantene brukte konsekvent ubestemte former i kontekster som krevde definit referanse. Dette kan tyde på at i mange tilfeller støttet de to studentene seg på strukturene fra morsmålet *thinking for speaking*, istedenfor å prøve å tenke «på norsk», f.eks:

I2 O3 SF 1 & 2: **Historie av norske språk begynte med urnordisk.*

| | | | | |
|--------|----------|--------------------|----------------|-------------------|
| Norsk: | Historie | av norske språk | begynte med | urnordisk. |
| Polsk: | Historia | norweskiego języka | zaczęła się od | staronordyckiego. |

Setningen ovenfor er tatt fra oppgave 3, der det ble funnet flest fraser som inneholdt ukorrekt markering av referanse. I den første setningen mangler frasene «Historie» og «norsk språk» bestemthet, siden det dreier seg om absolutt unik referanse. Sammenlignet med den polske oversettelsen, merker man at frasene «Historia» og «norweskiego języka» ble oversatt ord for ord til norsk (med unntak av preposisjonen *av*, som ikke trengs på polsk), uten hensyn til hverken bestemte eller ubestemte artikler.

I3 O3 SF 270 & 271: *Resultater var alle reformer som var i Norge i 1900-tallet.

| | | | | | | | |
|-------|------------|------|-------------------|-------|------|------------|-------------------------|
| Norsk | Resultater | var | alle reformer | som | var | i Norge | i 1900-tallet. |
| Polsk | Rezultatem | były | wszystkie reformy | które | były | w Norwegii | w dziewiętnastym wieku. |

Frasen «resultater» mangler bestemthet, siden frasen er unikt refererende i den felles referanserammen. Frasen «alle reformer» ville vært korrekt hvis frasen var generisk refererende. Her dreier det seg imidlertid om noen konkrete reformer som skjedde i Norges historie på 1900-tallet, og frasen burde derfor inneholde bestemt form pluralis, «alle reformene». Igjen kan man se at frasene ble direkte oversatt fra polsk til norsk.

I alle oppgavene (med unntak av den andre oppgaven til informant 3), ble det også funnet noen eksempler på overbruk av bestemte former. Basert på forventningen om at prosessen med å lære seg å tenke kan føre til både over- og underproduksjon, kan man heller ikke se bort fra muligheten at studentene var klar over reglene bak realisasjonen av referansekonseptet i norsk. Hvis man ser på eksamensoppgavene til studentene, ser man at over halvparten av alle substantivfrasene i tekstene var riktige (64 % hos informant 2 og 68 % hos informant 3, se underkapitler 5.1.2 og 5.1.3). Vi finner mange korrekte fraser igjen der referanseforholdene ble markert på riktig måte (155 hos informant 2, som utgjør hele 83

% og 139 hos informant 3, som utgjør 69 %). Dette kan tolkes slik at informantene 2 og 3 var i ferd med å lære seg å markere referanseforhold grammatisk.

Under skrivingen av hjemmeoppgavene baserte informant 4 seg i stor grad på andre kilder. Likevel oppsto det noen få feil knyttet til markering av referanse. I den første oppgaven ble det oppdaget to feil der definitivt referanse ble overbrukt, og 3 feil der den manglet. I den andre oppgaven var det kun én feil knyttet til overbruk av definitthet. Eksamensoppgaven gir den beste oversikten over studentenes bruk av referanse, i og med at den ble skrevet uten tilgang til eksterne hjelpemidler. Der ble det avdekket flere avvik fra regelen, f.eks:

I4 O3 SF 61: **Eldste bevarte verker er fra 1150.*

| | | | |
|-------|-----------------------------|------|-----------|
| Norsk | Eldste bevarte verker | er | fra 1150. |
| Polsk | Najstarsze zachowane dzieła | jest | z 1150. |

Setningen ovenfor er et eksempel på inkorporering av regler fra morsmålet i norske strukturer. I utgangspunkt i dette kan man altså anta at underbruk av bestemthet, som dominerte i eksamensoppgaven, er forårsaket av direkte oversettelse av former fra polsk. Informant 4 var likevel den eneste som behersket engelsk på et morsmålslikt nivå. Siden konseptet referanse markeres ved hjelp av grammatiske strukturer på engelsk, kan man anta at studenten ville ha mindre problemer med det tilsvarende konseptet på norsk, noe som ble bekreftet i forbindelse med bruk av den ubestemte artikkelen (se underkapittel 5.2.4). Denne antakelsen har også sin støtte i oversikten over feil hos studentene (se tabell 14), der man ser at informant 4 hadde færrest feil knyttet til markering av referanse. Samtidig kan man ikke se bort fra det faktum at 6 % av alle frasene i eksamensoppgaven inneholder feil på det området. En mulig forklaring er at til tross for sin morsmåslige kjennskap til engelsk, baserer studenten seg i en viss grad på strukturer fra polsk. Det følgende eksemplet viser at til tross for sine engelskkunnskaper, velger informanten strukturer som ligner på polsk:

O1 SF 81: **Juridisk bakgrunn er også viktig. Lovene var regler for kjøp og salg, giftemål, tyveri og lignende.*

| | | | | |
|---------|-----------------------------|----|------|------------|
| Norsk | Juridisk bakgrunn | er | også | viktig. |
| Engelsk | The legal background | is | also | important. |

| | | | | |
|--------|-------------|----|---------|--------|
| Polisk | Ramy prawne | są | również | ważne. |
|--------|-------------|----|---------|--------|

Frasen «Juridisk bakgrunn» mangler definitivt referanse i form av dobbelt bestemmelse. Frasen refererer til en konkret, avgrenset del av handlingen til en saga, og bør markeres med både foran- og etterstilt bestemt artikkel. En tilsvarende frase på engelsk inneholder foranstilt artikkel, «**The** legal background». Den polske formen er derfor nærmere måten informantene velger å realisere frasen på.

I masteravhandlingen til Marte Nordanger om markering av grammatikalisert definitivt referanse i norsk blant russiskspråklige innlærere (2009), fungerer tekster skrevet av engelske norskinnlærere som kontrollgruppe. En av konklusjonene er at de engelskspråklige informantene markerer referanseforholdene grammatisk og baserer seg på *kunnskap*, mens de russiskspråklige ikke gjør det og baserer seg på *bevissthet*. Konseptuell transfer foregikk likevel i begge grupper. Siden informant 4 var en kompetent bruker av både polsk og engelsk, kunne referansekonseptene samhandle i underbevisstheten til studenten og føre til det utslaget som ble synlig i eksamensoppgaven. En annen mulighet (som trolig også kan gjelde de andre informantene) er at studenten opplever forvirring i valg av riktig bøyingsform.

5.3.4 Oppsummering av analysen og diskusjonen

I underkapitlet 5.3 rettet jeg oppmerksomhet mot den 3. kategorien, det vil si markering av referanse i norsk. Under analysen og diskusjonen av bruk av referanse hos de fire informantene forsøkte jeg å besvare det tredje forskningsspørsmålet, altså hva som kjennetegner mulig tverrspråklig innflytelse i informantenes mellomspråk, og om det finnes forskjeller mellom feiltypene og graden av tverrspråklig innflytelse hos de fire studentene. Hovedkonklusjonen var at i de fleste substantivfrasene ble referanseforholdene markert korrekt, og at alle informantene er på god vei mot å lære seg å markere referanseforholdene grammatisk. Når det gjelder feiltypene, dominerte underbruk av bestemthet i de fleste oppgavene hos alle informantene. Drøftingen med utgangspunkt i teori om konseptuell transfer og Slobins *Thinking for Speaking* teori førte meg til den konklusjonen at det foregår konseptuell transfer hos alle innlærerne. Underbruk av det semantisk/pragmatiske konseptet referanse peker mot negativ transfer fra morsmålet hos alle innlærerne. Graden av tverrspråklig innflytelse varierer blant innlærerne (spesielt i eksamensoppgaven som var den

mest pålitelige teksten til alle informantene). Informant 4 viste minst problemer med markering av referanse, som kan forklares med at studenten behersker engelsk på et veldig høyt nivå. Feilene studentene gjorde har likevel sitt opphav i polske strukturer. Informant 1 hadde et forholdsvis lavt antall fraser med feil bruk av referanse i alle oppgavene og viste liten variasjon. Informant 2 og 3 hadde flest eksempler av ukorrekt markering av referanse, spesielt i eksamensoppgaven, noe som viser at det å markere referanseforhold grammatisk byr på utfordringer. Språklige trekk som befinner seg på det konseptuelle nivået og har sterke røtter i ens bevissthet, er ikke lett å restrukturere. Dette ble bekreftet av bl.a. Szymanska (2010) som studerte tilegnelse og bruk av påstedspreposisjonene *i* og *på* hos polske norskinnlærere. De iboende strukturene i polsk preget deres S2-preformanse.

Det er imidlertid viktig at oppmerksomheten ikke bare blir rettet mot feilmønstrene. Som vist i 5.1, inneholdt alle de tolv tekstene et stort flertall substantivfraser der referanseforholdene ble markert korrekt. Det dreier seg dermed ikke bare om negativ transfer fra polsk, men aktive (og til dels vellykkede) forsøk på *thinking for speaking*. I noen situasjoner ble morsmålets strukturer synlige i produksjonene, og andre steder ga de mentale prosessene som ble aktivert under skrivingen resultater i form av overbrukt definitthet, men også riktige strukturer. Selv om tverrspråklig innflytelse antas å være en betydningsfull faktor, er det andre forhold som kan ha ført til feil. Eksempelvis, kan både over- og underproduksjon være knyttet til forvirring med hensyn til bruk av former. Dårlig kjennskap til bøyingsparadigmet kan være årsaken til feil bruk av bestemte og ubestemte former. Øvrige omstendigheter, som skrivetiden og grad av motivasjon, spilte sannsynligvis også en rolle i skriveprosessen.

Det å lære seg et nytt språk er en aktiv prosess. Som Janik (2015) fant i sin undersøkelse av adjektivbøyning i norsk hos personer med polsk som morsmål, korrelerte CEFR-nivået med riktig bruk av adjektivformene. Jo høyere språknivå, desto mindre feil. Basert på antallet riktige substantivfraser per tekst som ble presentert i underkapitlet 5.1 *Bruk av substantivfraser over tid*, antar jeg at studentene var på god vei mot å lære seg «å tenke for å snakke på» på norsk.

6. Didaktiske perspektiv

I denne oppgavedelen vil jeg diskutere hvilke didaktiske konsekvenser funnene som ble avdekket gjennom analysen har for undervisning av polske innlærere av norsk.

6.1 Ulike metodiske syn på andrespråklæring blant voksne

I begynnelsen av det teoretiske kapitlet snakket jeg om forskjellen mellom fremmed- og andrespråklæring. Det går et skarpt skille mellom styrt og spontan læring, som er avhengig av læringskonteksten innlærerne befinner seg i (Ryen, 1999, s. 17). Mens noen møter norsk språk kun gjennom undervisningen, lærer andre bare gjennom å delta i målspråkmiljøet. Disse to kontekstene er dermed veldig forskjellige i forhold til bl.a. språklig eksponering. Det er også mulig å kombinere formell og uformell læring. De fire studentene som deltok i dette prosjektet kan sies å ha deltatt i begge kontekstene – først ved hjemmeinstitusjonen der de deltok på norskkurs i den tradisjonelle betydningen, deretter i målspråkmiljøet, der målet var å være aktive deltakere av det norske samfunnet. Den overordnede ideen bak utvekslingen var at studentene skulle ha nok kjennskap til både de grammatiske strukturene og ordforrådet i det norske språket for å kunne finne seg til rette i «de naturlige omgivelsene».

Det har alltid vært mye diskusjon rundt hvilken undervisningsmetode som er best egnet for voksne innlærere. Tilhengere av læring i frie, sosiale kontekster står i strid med dem som støtter tradisjonell klasseromsundervisning. De mener at begreper som *meningsfull kommunikasjon* og *åpen interaksjon* er mer målrettet enn språkets korrekte form, og at grammatiske regler heller skal læres *induktivt* enn gjennom styrt undervisning (Ryen, 1999, s. 20). Stephen Krashen er blant dem som sterkest kritiserer tradisjonell språkundervisning, og mener at evnen til å kommunisere flytende på et fremmed språk er avhengig av mengden av språklig eksponering, og at de formelle reglene bør først og fremst brukes av innlærerne til å korrigere seg selv (Ryen, 1999, s. 24). Krashen poengterer også viktigheten av *forståelig input* – språket må være forståelig, men må samtidig utfordre innlæreren; det språklige nivået bør dermed være et hakk høyere enn innlærerens språklige nivå. Samtidig mener Krashen at formell undervisning kan vise seg å være nyttig for voksne begynnere, der den spesielt tilpassede undervisningsrammen legger til rette for å få kvalitativ input på rett nivå, og forbereder innlærerne på naturlige og spontane situasjoner i målspråkmiljøet.

Studentutveksling er derfor, slik jeg vurderer det, en god læringssituasjon for personer som ønsker å lære seg et nytt språk. Studentene mottar formell opplæring, samtidig som de også har tilgang til å prøve ut språkferdighetene sine på morsmålsbrukere av målspråket.

Med utgangspunkt i Krashens teori, kan man altså anta at undervisningsløypen til de fire polske studentene la grunnlag for vellykket andrespråklæring. Utrustet med basiskunnskap om reglene i det norske språket, skulle studentene utvikle språkferdighetene sine i naturlige situasjoner. I dette prosjektet var fokuset rettet mot utvikling av et bestemt trekk i det norske språket, bestemthet, og resultatene presentert i det forrige kapitlet viser ikke noe konkret utviklingsmønster verken i bruk av de formelle reglene eller referanse. Det første kritiske spørsmålet man kan stille seg i forhold til den didaktiske metoden, er om inputen studentene fikk i målspråkmiljøet var forståelig. Ifølge Krashen bør språket i miljøet kun være ett nivå høyere enn språket til studentene. Det kan imidlertid hende at språket studentene møtte i de naturlige situasjonene var flere nivåer vanskeligere, både med hensyn til ordforrådet, uttalen og tematikken. Dette kunne føre til at studentenes *affektive filter* (Ryen, 1999, s. 25) ble forsterket, det vil si at faktorer som skaper angst og minker motivasjonsnivået for språklæringen, ble dominerende i innlærerens bevissthet. Mestring av et såpass sammensatt fenomen som bestemthet kunne bli påvirket av de ugunstige omstendighetene.

6.2 Perspektiver på grammatikkundervisning

Gjennom hele oppgaven er det lagt stor vekt på skillet mellom det grammatiske begrepet *bestemthet* og det pragmatiske begrepet *referanse*, og jeg mener at det er viktig å beholde skillet under drøftingen av den didaktiske metoden. De formelle trekkene i bruk av bestemthet er et sett av forutbestemte regler i bruk av (u)bestemte substantiv. Innlæreren kan lette læreprosessen sin ved å sette seg grundig inn i reglene, der utdypende kjennskap til substantivets bøyingsparadigme burde stå sentralt. Deretter kan vedkommende begynne å bli kjent med de andre formelle trekkene ved bruk av bestemthet. Læreren burde altså legge vekt på viktigheten av den grunnleggende grammatiske problematikken, og følge med på innlærerens framgang. Analysen av bruken av de formelle trekkene hos de fire polske studentene avdekket noen problemområder, blant annet bruk av dobbelt bestemmelse, genitivsformene og eiendomspronomen. I de fleste tilfellene ble det ikke avdekket noe forbedringsmønster over tid, noe som kan skyldes en rekke forhold. Et av dem kan være manglende grammatikkundervisning i løpet av oppholdet.

Termen *grammatikk* kan defineres som «de formelementene i språket som har med ordbøyning (morfologi) og setningsbygning (syntaks) å gjøre» (Ree & Furre, 1999, s. 174). Det å tilegne seg grammatiske ferdigheter fører til økt presisjonsnivå og letter kommunikasjonen i det lange løp. Formell grammatikkundervisning forbindes dermed ikke bare med språkferdighet, men også med *språkbevissthet* (med andre ord *metaspråklig bevissthet*), det vil si evnen til å være oppmerksom på språket som medium (Hertzberg, 2015, s. 21). Den gjør det lettere å finne alternativer for et språklig uttrykk og vurdere andre og egne valg. Ved å overføre dette teoretiske grunnlaget til situasjonen til de polske studentene, har jeg kommet fram til følgende konklusjon: I tillegg til å være utsatt for spontan læring, ville studentene ha dratt stor nytte av ekstra oppfølging i grammatikk. Mengden av input som fanges opp i de naturlige omgivelsene bør etterpå systematiseres i et klasserom. Som Ree (1999) skriver, har et naturlig miljø stor betydning for språklæring og input bearbeides best med kyndig veiledning. Grammatikk burde altså være en naturlig del av undervisningsforløpet, og en godt forberedt presentasjon av de grammatiske forholdene gjør læringsprosessen mye lettere for de fleste innlærerne (Ree & Furre, 1999, s. 185). Dette gjelder spesielt for fenomener som er markerte i målspråket, og disse bør påpekes med stor hyppighet og grundig forklaring.

Markering av referanse styres derimot ikke av faste mønstre, men er en iboende del av de språklige strukturene som hører til det mentale nivået. Mangel på grammatisk kategori som skulle markere referanseforholdene i polsk, påvirket innlærerens S2-prestand. Under drøftingen av resultatene antok jeg at de språklige strukturene i polsk må omjusteres og omdannes, slik at innlærerne lærer seg å ta i bruk den uvante grammatiske kategorien bestemt. Som Szymanska (2010, s. 192) konkluderer, forekommer restruktureringen av domene som har sterke røtter i innlærerens bevissthet, «på basis av mangfoldig input både fra formell undervisning og omgang med innfødte S2-brukere». Læreren kan bistå i den lange og kompliserte prosessen ved å rette oppmerksomhet mot korrekt bruk og potensielle feilområder og greie ut om de forskjellige semantiske begrepene. Til og med den teoretiske delen av denne oppgaven og litteraturen jeg baserte meg på, kan utruste innlærerne med bevisst basiskunnskap om referansetypene, som de kan dra nytte av i praktiske situasjoner. Jeg må likevel si meg mest enig i påstanden om at størst mulig omgang med innfødte S2-brukere sannsynligvis er den beste metoden for å oppnå høy kommunikativ kompetanse, men når det gjelder studenter i høyere utdanning som skal bruke språket som verktøy i læreprosessen, er det også helt avgjørende å beherske språkets formelle sider korrekt. Siden

det i utgangspunktet dreier seg om prosesser som foregår ubevisst hos innlæreren, burde han eller hun omgi seg med språklig input i størst mulig grad og sette de underbevisste prosessene i gang gjennom mye praktisk øvelse. Mye er likevel avhengig av innlæreren selv, som selv må sørge for å skaffe seg så mye input som mulig, både muntlig og skriftlig. Lærers rolle her er å ha en tilretteleggingsfunksjon (Ree & Furre, 1999, s. 184).

7. Konklusjoner

Denne oppgaven har som mål å belyse det kompliserte fenomenet bestemthet, både med hensyn til de formelle grammatiske trekkene, det semantisk/pragmatiske begrepet referanse, og utfordringer innlærere med polsk som morsmål støter på i forbindelse med denne kategorien. Undersøkelsen er en liten longitudinell kassustudie, og analysen av tolv skriftlige tekster gjør det mulig å finne svar på forskningsspørsmålene jeg stilte i begynnelsen av oppgaven.

Det første forskningsspørsmålet dreier seg om hva som kjennetegner informantenes bruk av bestemthet over tid. Med utgangspunkt i tre tekster per informant, som ble dannet under forskjellige omstendigheter og i løpet av en kort periode, er det vanskelig å fastslå om det skjedde en forbedring i norsken til de fire studentene. Det ble ikke observert noe tydelig forbedringsmønster hos noen av informantene, tvert imot, det ble begått flere feil i den aller siste teksten hos tre av informantene. Den siste teksten var nemlig en eksamensoppgave, og ble dannet under forskjellige omstendigheter og uten tilgang til hjelpemidler. De fleste substantivfraserne i alle oppgavene hos alle informantene var likevel korrekte, noe som tyder på at informantene allerede behersker bestemthet i stor grad.

Det andre forskningsspørsmålet spør hvilke karakteristiske trekk for mellomspråk som er synlige i informantenes bruk av substantivfraser. Analysen av 2. kategori, altså bruk av formelle trekk i norsk, avdekket at de analyserte substantivfraserne var preget av mange ulike mellomspråkstrekk, som enkelhet, overgeneralisering og variasjon. Informantene 1, 2 og 3 vaklet mye mellom formene de tok i bruk. Noen regler falt på plass tidligere enn andre hos alle informantene, noe som kan peke mot felles læringsrekkefølge.

Det tredje forskningsspørsmålet spør hva som kjennetegnet mulig tverrspråklig innflytelse i de polske innlærernes mellomspråk. Produksjonene var preget av både under- og overbruk av bestemthet, med tydelig tendens til økt underbruk. I forbindelse med analysen av 2. kategori, altså feil i bruk av formelle trekk, antok jeg at underbruk av bestemthet kan være forårsaket av lingvistisk transfer fra morsmålet, som ikke inneholder kategorien bestemthet. Det kan likevel også være tegn på naturlige utviklingssteg som oppstår hos enhver norskinnlærer, uavhengig av språklig bakgrunn. Overbrukte former kan i sin tur være en konsekvens av utprøving av hypoteser, eller dårlig kjennskap til bøyingsparadigmet av norske substantiv. Det må også nevnes at informanten som hadde morsmålslik kjennskap til

engelsk, ikke hadde problemer med bruk av ubestemt artikkel, noe som bød på utfordringer for kandidatene med kun ett førstespråk.

Under analysen av 3. kategori, ukorrekt markering av referanse, argumenterte jeg for at det foregikk konseptuell transfer hos alle innlærerne. Underbruk av det semantisk/pragmatiske konseptet referanse dominerte hos alle studentene, noe som peker mot negativ transfer fra morsmålet. Graden av tverrspråklig innflytelse varierte mellom informantene, og informanten med engelsk som andrespråk hadde færrest avvik. Alle studentene hadde likevel stort antall korrekte fraser i hver oppgave, som førte meg til en optimistisk konklusjon om at alle er på god vei mot å lære seg å bruke bestemthet på norsk.

I lys av funnene og drøftingen med hensyn til teori, vurderte jeg til slutt det didaktiske grunnlaget studentene fikk under sitt korte oppholdt i Norge. Utrustet med basiskunnskap, skulle studentene finpusse norskferdighetene sine ved å bytte kontekst fra styrt til spontan læring. Mangelen på et tydelig utviklingsmønster i studentenes produksjoner kunne likevel tyde på at det språklige nivået studentene ble møtt med var for høyt, noe som skapte ugunstige omstendigheter for språklæringen. I tillegg manglet det formell undervisning med hensyn til grammatiske trekk, noe som kunne ha bedret forståelsen og lettet kommunikasjonen. Under oppholdet manglet studentene et opplegg som kunne systematisere kunnskapen og øke deres metaspråklige bevissthet, med spesiell vekt på markerte trekk. Samtidig konkluderte jeg med at omgang med morsmålsbrukere er uunnværlig for å utvikle språket, spesielt med hensyn til strukturene som finnes på det ubevisste, mentale nivået.

Datamaterialet som ble valgt for denne undersøkelsen viste seg likevel å ha noen svake sider. Perioden datainnsamlingen ble gjennomført under, var for kort for å kunne fastslå om det skjedde noen utvikling i bruk av bestemthet over tid. Feildistribusjonen var i tillegg avhengig av eksterne omstendigheter, som bruk av hjelpemidler, skrivetid og personlig holdning. Et ekstensivt bruk av pensumposisjonene og internettkilder kom spesielt til syne i de to første oppgavene, som var hjemmeoppgaver og ble skrevet uten tilsyn.

Under skrivingen la jeg merke til både svakheter og styrker med hensyn til oppgavens omfang og form. Det å utføre en liten longitudinell kase studie gjorde det mulig å fokusere på utviklingen av de språklige strukturene hos et lite antall informanter og vie større oppmerksomhet mot detaljene enn hva som ville vært mulig i en tverrsnittstudie. Undersøkelsen kunne likevel ha tjent på utvidet forskningsperiode og flere tekster. Man

kunne også sikre tekstenes kvalitet ved å introdusere strengere krav til omstendighetene de skulle bli skrevet under (f.eks. ingen tilgang til hjelpemidler). Å innføre en kontrollgruppe i form av innlærere med et førstespråk som markerer referanse grammatisk (som engelsk, tysk eller fransk), kunne skaffet bedre innsikt i prosesser og forhold som har innflytelse på feildistribusjonen.

Med denne oppgaven ønsker jeg å poengtere at bestemthet er en kategori som skaper noen utfordringer blant innlærere med polsk som morsmål (og sannsynligvis andre slaviske språk). Polske innvandrere spiller en stor rolle på det norske arbeidsmarkedet, og økt innsyn i problemområder vil forhåpentligvis føre til bedre tilrettelegging av undervisning, og etter hvert bedre språkferdigheter.

Litteraturliste

Axelsson, M. (1994). *Noun Phrase Development in Swedish as a Second Language, A study of adult learners acquiring definiteness and the semantics and morphology of adjectives*. (Doktorgradsavhandling). Stockholm University, Stockholm.

Berggreen, H. & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition. Second Edition*. Oxford: University Press.

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

Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. I Z. Dörnyei & Schmidt, R.W. (Red.), *Motivation and Second Language Acquisition*. (2. utg., s. 1-20). Honolulu: University of Hawai'i.

Hagen, J.E. (2002). *Norsk grammatikk for andrespråklærere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Han, Z. (2014). From Julie to Wes to Alberto. Revisiting the construct of fossilization. I Han, Z. & Tarone, E. (Red.), *Interlanguage: forty years later* (1. utg., s. 47-74). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I Nergård, M.E. & Tonne, I. (Red.), *Språkdiraktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen* (3. utg., s. 17-25). Oslo: Universitetsforlaget.

Hua, Z. & David, A. (2008). Study Design: Cross-sectional, Longitudinal, Case, and Group. I Wei, L. & Moyer, M.G. *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. (1. utg., s. 88-107). Melbourne: Blackwell Publishing.

Janik, M. O. (2010). *En polakk i norsk fortid. Om feil de polskspråklige norsksinnlærere gjør i bruk av perfektum og preteritum*. (Masteroppgave). Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznan.

Janik, M. O. (2015). *Adjektivbøyning i norsk – kongruenstilegnelse hos polskspråklige norsksinnlærere*. (Doktorgradsavhandling). Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznan.

Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer: identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning*, 50, 245-309.

Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2007). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. Abingdon: Routledge.

Kulbrandstad, L.I. (1999). Norsk for språklige minoriteter i grunnskolen. I Hagen, J.E. & Tenfjord, K. (Red.), *Andrespråksundervisning. Teori og praksis* (1. utg., s. 59-119). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lanza, E. (2008). Selecting individuals, groups and sites. I Wei, L. og Moyer, M.G. (Red.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. (1. utg., s. 73-87). Melbourne: Blackwell Publishing.

Michalsen, B.A. (1993). Substantivet. Om bruk av artikler på norsk. En semantisk innfallsvinkel. *NOA Norsk som andrespråk*, 16, 23-47.

Monsen, M. & Randen, G.T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

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

Odlin, T. (1989). *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Applied Linguistics.

Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Hodder Education.

Orzechowska, A. (1984). Rzeczownik. I Grzegorzycowa, R., Laskowski, R., & Wrobel, H. (Red.), *Gramatyka wspolczesnego jezyka polskiego. Morfologia*. (1. utg., s. 125-148). Warszawa: Panstwowe Wydawnictwo Naukowe.

Ree, N.A & Furre, A. (1999). Fokus på form i undervisningen av voksne fremmedspråklige. I Hagen, J.E. & Tenfjord, K. (Red.), *Andrespråksundervisning. Teori og praksis*. (1. utg., s. 171-208). Oslo: Gyldendal Akademisk.

-
- Ryen, E. (2002). Didaktiske perspektiver i norsk som morsmål. I Hagen, J.E. & Tenfjord, K. (Red.), *Andrespråksundervisning. Teori og praksis*. (1. utg., s. 15-55). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Seliger, H.W. & Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209–231.
- Slobin, D. (1996). From «thought and language» to «thinking for speaking». I Gumperz, J.J. & Levinson S.C. (Red.), *Rethinking linguistic relativity* (1. utg., s. 70-96). Cambridge: University Press.
- Soboleva, E. (2016). *Bestemthet i norsk. Utfordringer voksne innvandrere med russisk som førstespråk møter når de bruker bestemthet i norsk mellomspråk*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Statistisk sentralbyrå. (2017). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1 januar 2016. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvbef>
- Stockwell, R., Bowen, J. & Martin, J. (1965). *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: Chicago University Press.
- Szymanska, O. (2010). *Konseptualisering av rommet hos polske norskinnlærere – utfordringer og diagnoser. En korpusbasert studie med i og på i fokus*. (Doktorgradsavhandling). Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznan.
- Tarone, E. (2014). Enduring questions from the Interlanguage Hypothesis. I Han, Z. & Tarone, E. (Red.), *Interlanguage: forty years later* (1. utg., s. 7-26). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Tenfjord, K. (1997). *Å ha en fortid på vietnamesisk. En kasusstudie av fire vietnamesiske språkinnlæreres utvikling av grammatisk fortidsreferanse og perfektum*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Vinje, F. (2005). *Norsk grammatikk: det språklige byggverket*. Oslo: Kunnskapsforlaget.

Norsk sammendrag

Bestemthet er en utfordrende kategori som alle norskinnlærere møter på sin vei mot å bli flytende språkbrukere. Voksne læretakere hvis morsmål ikke markerer referanseforholdene grammatisk, er spesielt utsatt for feil og misoppfatninger underveis. Denne oppgaven har som mål å undersøke tilegnelsen av bestemthet blant fire polske norskstudenter i form av en liten longitudinell kasusstudie. Analysegrunnlaget er tre skriftlige tekster per informant, levert med ca. én måneds mellomrom i løpet av en tre måneders utvekslingsperiode i Norge. I begynnelsen formulerer jeg fire forskningsspørsmål. De tre første tar hensyn til avdekking av forandringer i bruk av bestemthet over tid, karakteristiske trekk for mellomspråk og tegn på tverrspråklig innflytelse hos hver informant. Det fjerde spørsmålet gjelder vurderingen av det didaktiske grunnlaget som prosjektdeltakerne fikk erfaring med under oppholdet.

Dataanalysen baserer seg på mellomspråksteori og transferteori (både lingvistisk og konseptuell), og metoden som ble anvendt for å samle inn data er kvalitativ med kvantitative trekk. Substantivfrasene i hver skriftlige tekst ble kategorisert med hensyn til det grammatiske begrepet *bestemthet*, og det semantiske begrepet *referanse*. Ved hjelp av denne metoden ble det påvist at de polske studentene har utfordringer knyttet til både bruk av de formelle trekkene som gjelder i norsk, og med riktig markering av semantiske forhold. Innlærerne hadde generelt større problemer med markering av referanse, et konsept som ikke markeres ved hjelp av en grammatisk kategori i morsmålet, og det ble oppdaget større underproduksjon enn overproduksjon av trekket. Disse resultatene førte til den konklusjonen at det foregikk konseptuell transfer fra morsmålet. Analysen av de formelle trekkene ga mangfoldige resultater, og førte til den hovedkonklusjonen at mellomspråket er et enkelt, ustabil system som preges av en god del variasjon. Den dominerende underproduksjonen av bestemte former kan være forårsaket av lingvistisk transfer fra polsk. Det ble ikke observert noen utvikling i bruk av bestemthet over tid i løpet av den korte perioden.

Vurderingen av det didaktiske grunnlaget viste at studentene manglet tydelig veiledning i form av en systematiserende oppfølging i grammatikk under oppholdet. Hyppig omgang med innfødte S2-brukere er likevel uunnværlig for å oppnå høy kommunikativ kompetanse.

Engelsk sammendrag (abstract)

Definiteness is a challenging category that all students of Norwegian encounter on their path to becoming fluent language users. Adult learners whose mother tongue does not recognize this grammatical category, which is responsible for marking definiteness, are especially prone to mistakes and misconceptions during the learning process. The goal of this thesis is to study the acquisition of definiteness amongst four Polish students of Norwegian in the form of a small longitudinal case study. The basis of the analysis is three written texts per informer, delivered approximately one month apart during an exchange period of three months in Norway. In the beginning, I formulate four research questions. Three of them concern exposing changes in the use of definiteness over time, characteristics of interlanguage and signs of cross-linguistic influence of each informant. The fourth question concerns the evaluation of the didactic approach the project participants received during their exchange period.

The data analysis is based on the theory of interlanguage and transfer theory (both linguistic and conceptual), whilst the method used to gather data is qualitative with quantitative traits. The noun phrases in each written text were categorized with regard to both the grammatical and semantical aspects of definiteness. The results showed that the Polish students had difficulties connected to both formal traits on the grammatical level, and the pragmatic concept of definiteness. The students struggled more with marking the semantic aspects of definiteness, a concept which is not realized by the grammatical category of articles in Polish. Underuse of the definite articles dominated, which led me to the conclusion that conceptual transfer took place. The analysis of the grammatical formal traits gave diverse results, and led to the main conclusion that interlanguage is a simple, unstable system that is characterized by extensive variation. The underuse of definite articles could be caused by linguistic transfer from Polish. No development was observed in the use of definiteness over time during the short exchange period.

The evaluation of the didactic approach showed that the students lacked guidance in the form of a follow-up that would systematize the acquired grammatical knowledge. Frequent contact with native S2 users is nevertheless indispensable in the process of achieving high communication skills.

Vedlegg – oppgavene til informantene

Informant 1, oppgave 1

Norrøn litteratur er diktning og litterære fortellinger fra norrøne perioder (ca. 800 til 1350). Denne prosa er vanskelig å klassifisere i forhold til moderne begreper om skjønnlitteratur. Norrøn prosa består av flere ulike typer av litteratur som: lovtekstene, religiøs prosa, historiske fremstillingene, islandske sagaene og høviske fortellinger. Disse litteraturene ble skrevet ned senere enn de ble opprettet. De fleste av verkene som opprettet før 1000-tallet, overlevde i den muntlige tradisjonen. Et runealfabet som eksisterte på den tiden (før år 1000) var bare egnet til kortere tekster. En spesifikt islandsk genre – sagaen, er en viktig type av verker som har sin plass endog i verdenslitteraturen. Jeg skal fortelle litt om denne og andre typer av norrøn prosa. En av mest kjente islandske sagaen er Gunnlaug Ormstunge sagaen, som handler om to skalder som kjempet i holmgang om den samme jenta. Begge døde i en holmgang, og jenta som elsket en av dem, døde senere av kjærlighet. Videre, skal jeg presentere tre viktigste karakterene, deres historier og forholdene mellom dem.

Før lovene ble skrevet ned, var det lagmennene som kunne redegjøre for sedvane og rett i de ulike sakene. Teksten ble fremsagt etter hukommelsen ved hjelp av memoreringsteknikker. Den best bevarte loven vi har, er *Gulatingloven*. På grunn av denne loven får vi informasjon om daglige problemer som har preget folks liv – giftemålsbolken, arverett, loven om trellene, og noen ganger om avstraffelsesmetode for å drive med trolldom. Kirkens felles internasjonale språk var latin, så det meste av de tidlige kirkeskriftene var på latin. Bibelske fortellingene hadde større innflytelse i Norge generelt og i norsk litteratur. I tidligere tider spilte også de apokryfe skriftene en viktig rolle. På grunn av kristendomsforfølgelsene ble frembrakt martyrlengden eller pasjonslegenden. De finner vi i norrøne håndskrifter fra 1150 og utover. Fortellinger om hele helgens livsforløp kaller vi vitalegenden eller helgensvitaet. En annen genre som belærer og oppdrar til kristelig liv og god moral er eksempelfortellingen. Den hadde til hensikt å overbevise om synspunktene i et saksfremlegg. Disse genrene hadde stor betydning for den litterære utvikling. Historiefremstillinger som genre er sjelden bare fakta. Historiske hendelser ofte blir tillagt et betydningsoverskudd ved hjelp av litterære teknikker. Den første kjente historikeren i Norge var Theodoricus

monachus som skrev på latin (derfor brukte han ofte sin latinsk navn). Norske tradisjonelle historieverk gir et implisitt uttrykk for en nasjonsbygningideologi.

I den norrøne litteratur er islendingesagaene den mest kjente sjangeren. Annen betegnelse som er brukt på disse sagaene er ættesagaene. De er skrevet av ukjente forfattere. I hver saga vanligvis vises en konflikt som er innføres etter innledningen. For eksempel menn som står mot hverandre, individ og samfunn. Konflikten årsak bunner er ofte fornærmelser eller kjærligheten men kan utløses også av rene bagateller. Etter konflikten, skjer det en opptrapping gjennom et dramatisk spill av trekk mellom de stridende parter. Ættesagaene er prosafortellinger som handler om ætter og hendinger fra 900 til 1000 perioden. De ble nedskrevet på 1200- og 1300- tallet og de er betraktes som forbilder av mange kjente forfattere seinere. Islandske sagaene kan vi dele inn i tre grupper på grunn av historiske innholdskriterier. Fornaldarsagaer eller heltesagaer handler om helter fra forhistorien, fra før Island ble bebodd. Tiden fra landnåm til religionsskiftet (fra ca.870 til 1030) beskriver de egentlige islandske ættesagaene. Den tredje gruppen som handler om tiden etter 1100 kalles samtidssagaer – for eksempel de islandske bispesagaene. Sagaer har en kronologisk konstruksjon. Når det gjelder fortelleteknikk har den dynamikk, rytme og variasjon. Et karakteristisk trekk ved sagaene er korte setninger og lite bruk av leddsetninger.

Den høviske litteraturen hadde sin utvikling på 1100- og 1200-tallet. Høvisk litteratur kan vi nevne de som er skrevet på romansk folkespråk, roman eller romanse med høviske motiv. Høvisk diktning har stor innflytelse på norrøn litteratur. Den handler om skjebnebestemt og livslang kjærlighet mellom mann og kvinne, vanligvis mellom riddere og opphøyde damer og viser et nytt syn på kjærligheten. Man kan finne noen likheter til islendingesagaer men i det gamle samfunnet var sosialkontraktsforhold som angikk slekter like mye som individer når det gjelder kjærlighet og ekteskap. De følelsene som var involvert, handlet noe mer om ære og familiestolthet enn om fortærende lengsler. Den høviske diktningen kan betraktes som en form for pedagogisk litteratur. Den viser mønstre for dannelse hva en manns og en kvinnens rolle innebærer av idealer, krav og forventninger.

Et typisk eksempel på islandske sagaer er Gunnlaug Ormstunges saga. Det handler om romantisk konflikt mellom to skaldler – Gunnlaug og Ravn, som slåss om den samme jenta – Helga. Gunnlaug var sønn av Illuge Svarte. ”Om Gunnlaug er det sagt, at han blev tidlig voksen og stor og sterk; han hadde vakkert, lysebrunt hår, sorte øyne og et godt ansikt, men nesen kunde vært penere. Han var midjesmal og herdebred og medet velbygget. Av lynne

var han stortenkt, og tidlig var om æren, stri og hård støtt og en god skald, glad i å gjøre nidviser – derfor ble han kalt Gunnlaug Ormstunge.” Det viser at Gunnlaug var ikke bare en kjekk yngling men også en dyktig skald. Hans skaldekunnskaper var allment beundret. Gunnlaug ville reise ut og ”se andre folks seder”. Han kommer til gården til Torstein og på denne måten møtte han Helga og han fikk fort en godt øye for Helga. Da Helga var et barn ble hun forlatt etter ordre fra sin far (Torstein), men mora hennes bestemte seg for å redde henne uten kjennskap til ektemannen. Helga vokste til en svært vakker jente. ”Jeg kan ikke gi dere sak for dette. Det går alt, dit det vil. Og de gjorde vel i å bøte på min uforstand. Jeg liker denne møen så godt, at jeg synes det er en lykke at jeg har så farget et barn...” sa Torstein. Hun var majestetisk og uskyldig. Gunnlaug ber Torstein om han kan få gifte seg med henne. Men Gunnlaug ville også reise bort for en periode. Han var interessert i hvordan livet ser ut i andre steder. Han virker som litt vinglete men han vet hva han vil og han bestemmer seg til å gifte seg med Helga. Torstein likte det dårlig, så han har lovet ham at hvis Gunnlaug skal komme tilbake til Island innen tre år, da skal han få Helga og gifte seg med henne.

Gunnlaug gikk til mange steder, og da kom han til Uppsala, møtte han Ravn. ”Han var stor og sterk og så godt ut, skald var han og. Såsnart han har voksen, tok han til å fare landimellem, og fikk god ord, hvor han kom”. Både Gunnlaug og Ravn var fra Island og de var veldig like på en måte. Begge var gode skald, de var dristig, selvbevisste, de reiste til flere steder og fikk gaver fra mange av de de møter. De ville at kongen skal høre deres skaldekvad om ham. Likevel var det Gunnlaug som beseira Ravn og Ravn sverget hevn. Han dro tilbake til Island og gjorde krav på Helga. På denne tiden hadde Gunnlaug et oppdrag i London, så klarte han ikke å overholde treårstavelen. Han kan oppfattes som arrogant og hovmodig, men han alltid holdt sine løfter og han hjalp den engelske kongen på denne tiden, på grunn av danenes krigstrussel. Han var kampdyktig og modig. Han kom hjem når bryllupet holdes. Som et resultat av kom han for sent, gifta Ravn seg med Helga, men hun elsket bare Gunnlaug og hun gruer seg til giftermålet med Ravn. Hun følte seg sviktet da hun så Gunnlaug på bryllupet sitt men hun må forholde seg under for de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene Ravn og Gunnlaug hadde først holmgang, men det endte uavgjort. Holmganger ble forbudt i Island men de bestemte seg på en annen, denne gangen i Norge. Men denne kampen var ikke rettferdig. Gunnlaug var edel og han forholde seg i henhold til reglene. Men Ravn svek ham. Når Gunnlaug ønsket å gi ham vann, Ravn slo ham med sverdet. Hvis Gunnlaug skulle vinne en holmgang vil han få Helga som kona hans. Ravn

ønsket ikke å la dette skje, så derfor ville han drepe Gunnlaug. Tre dager etter holmgangen døde Gunnlaug på grunn av skadene han fikk. Dermed verken Gunnlaug eller Ravn kunne ikke leve med Helga. Gunnlaug forble rettferdig for de siste øyeblikkene i livet sitt. I motsetning til Gunnlaug, Ravn viste seg svikefull og hevnlysten. Helga blir seinere gift med en annen mann. De hadde barn sammen, men Helga var svært ulykkelig. Hun døde av kjærlighet, med kappen (som hun fikk av Gunnlaug) i fangen. Det viser at hun forble trofast bare til sin kjærlighet. Denne kappen minte henne om ham fordi Gunnlaug var den eneste som hun alltid virkelig elsket og etter hans død hun fortsatte å elske ham resten av livet sitt. Til tross at innvendig fortvilelse hun prøvde å forbli en eksemplarisk kone men hun kunne ikke orke at han døde i en holmgang, så døde hun av savn etter ham.

I Gunnlaug Ormstunge sagaen har vi hevn, drap, stolthet, sjalusi og dramatisk kjærlighetshistorie. Alle disse komponentene hører til sjangeren som er islendingesagaen. To skalder kjemper fordi de vil ha den samme kvinnen som sin kone. Motivet er trekantdramaet mellom dem. Den som skal vinne, skal få kvinnen, til tross at hun elsker bare en av dem – Gunnlaug. Men Ravn har en tvilsom sedelighet, og når han blir alvorlig såret, bruker han restene av sin kraft til å drepe sin fiende. Mot reglene som tidligere har blitt etablert. Stakkars kjærlighet mellom Helga og Gunnlaug påvirker hennes påfølgende ekteskap. Det er tydelig for lesere at Helga aldri har glemt Gunnlaug. Disse episoder er en slik kjennetegn som kan beskrives generelt fortellinger som kaller vi islandske ættesagaen. I alle sagaene har vært skrevet om lignede problemer og konflikter. Forfatterne er for det meste ukjent. Ættesagaene er en grunn på stolthet til islendinger og de har originale bidrag til verdenslitteraturen.

Informant 1, oppgave 2

I 400 år, fra 1400 var Norge i Kalmar-union med Danmark og Sverige. Norge var selvstendig land men hadde felles kongen med Danmark og da var dansk offisielt språk i Norge. Unionen var oppløst i 1814 men dansk språk stod sterkt i Norge. Landet gjenvant sin selvstendighet igjen, men det var inndelt i form av språkbruk. Dette var et betydelig problem, fordi språket er en av faktorene som gir en følelse av nasjonal enhet. En del av nordmenn, først og fremst fra Oslo, politikere, forskere, overklasse snakket dansk. Nordmenn fra andre deler av landet, særlig bønder, snakket norske dialekter som var brukt før unionen med Danmark. De nordmenn som kunne skrive ble flinkere til å bruke dansk riktig. Men de var riktignok ikke så mange. Disse forholdene var et grunnlag for å tenke om

et eget norsk språk. Språksituasjonen var en av de viktigste problemer på denne tiden i Norge.

Da Norge i 1814 fikk sin egen grunnlov, parlament og Storting var det enda dansk som var skriftspråket. Det oppsto flere konsepter for å skape et nytt nasjonalspråk, som skal fjerne språkforholdet i samfunnet og forene nordmenn på dette avgjørende tidspunktet. Henrik Wergeland var en av dem som ønsket å fornorske språket – å skifte ut danske ord, til norske. P.A. Munch syntes også at Norge bør ha sitt eget språk men han ville ikke blande inn norske elementer i dansken. Han mente at et norsk skriftspråk måtte bygges opp på reint norsk grunnlag, i likhet med gammelnorsk. Hans forslag ble et innspill i språkdebatten. Knud Knudsen jobbet videre på Wergelands tanken. Han var lærer og han så hvor vanskelig var det til hans elever å skrive på en annen måte enn de snakker hver dag så han ville også fornorske dansk språk. Han foreslo fornorsking i rettskrivning og bøyningsverk. Motsatt ideen ble presenterte av Ivar Aasen. Aasen er en godt kjent norsk forfatter og han ville skape en nasjonal identitet. Han ble født i 1813 i Ørsta på kysten av Vestlandet. En lang periode på 1840-tallet reiste han rundt i landet. Ambisjoner hans var å bygge et nytt skriftspråk som skal bestå av norske dialekter. Han er grunnlegger av det som vi i dag kaller: nynorsk. I 1836 skrev Aasen en artikkel, som heter ”Om vort skriftsprog”. Han mente at norsk språk er en nasjonal eiendom. Ifølge Aasen folk skal legge fordommene til side og ikke skjule at de vil bruke sitt eget, norske tungemål. Han foreslo at de burde lege ut hovedspråk som skal bestå av sammenligning av mange dialekter. Dialekter skal være et grunnlag for et hovedspråk og etterpå folk bør oppmuntres til å bruke det. På 1800-tallet utviklet seg et samarbeid mellom bøndene og liberale byfolk som hadde brodd mot dansk språk og kultur, folk ønsket om et sitt eget norsk språk. Selv om begge konseptene var forskjellige, felles mål var å skape et nasjonal norsk språk. Fra 1885 har vi en jamstilling når det gjelder bokmål og nynorsk. Lærebøker skal utgis på de to forskjellige målformene til samme tid, og at offentlige instanser er pliktige til å svare på henvendelser på den målformen som de mottar.

I talespråket er skillet mellom nordmenn og dansker mye større enn skriftspråket. I prosessen av fornorsking dansk språk foreslo Knudsen noen skiller mellom begge språk. Det var en rettskrivning forandring i noen aspekter ved skriving. Rettskrivning *c*, *ch* og *q* avskaffes som tegn *f*, *ph* avskaffes som tegn for *f*, og de viktigste punkt er å få inn konsonanter *p*, *t*, *k* for de danske *b*, *g*, *d*, som var gjennomført etter Knudsens død. Annet forskjell var mellom enkel og dobbel konsonant i utlyd på dansk. Dansk *æ* skiftes til *a* eller *å* i norsk. Typisk for dansk uttale er en rask sammentrekking i stemmebåndene etter vokal i visse ord. Det kalles *stød*.

Mellom kombinasjonen vokal + g eller v får vi ofte en diftongert uttale. Dansk har tatt opp mange lånord fra tysk og engelsk. Danskene er mer åpne for å innlemme slike ord i språket sitt enn det vi nordmenn er.

Perioden etter 1814, da Norge gjenvant sin selvstendighet dra Danmark var veldig viktig i Norges – både språk- og litteraturhistorie. Landet ble delt på grunn av språkbruk og det manglet felles faktor for å skape en nasjonalfølelse som er et nasjonalspråk. Til tross for de ulike konsepter av bygning et nytt språk, enhver, både Aasen og Knudsen ville skape språk felles for alle nordmennene. Etter noen år språkproblemet ble løst med kompromiss og begge løsninger har blitt godkjent. Siden 1885 både bokmål nynorsk som er like viktige, og fortsatt brukes i Norge men norsk språk er i stadig forandring.

Informant 1, oppgave 3

Oppgavedel B

I 1814 ble unionen med Danmark oppløst. Norge gjenvant sin selvstendighet. Det var en ny union med Sverige, men ikke så angripende som med Danmark. Etter ca. 400 år av dansk kongemakt, dansk språk stod sterkt i Norge. Men landet var endelig uavhengig av Danmark. En del av nordmenn snakket på dansk, de andre i dialekter. Denne tilstanden skapte spørsmålet på hvilken måten burde nordmennene skrive og tale. På 183+-årene utvikler seg språkdebaten. Det var flere konsepter på den riktige tale og skrivemåten.

Henrik Wergeland kom til å spille en viktig rolle i denne debaten. Han mente at språk, er en av de viktigste faktorene som skaper en nasjonalbevissthet. Uten sitt eget språk skulle ikke Norge være et fullt selvstendig land. Det samme gjaldte nasjonal følelser og tanker som bør være uttrykt ved hjelp av nasjonalspråk. I tillegg var det en slags folkeopplysning på denne tiden. Folk ville lære seg å lese og skrive, men det var vanskelig å tilpasse sin tale til dansk skrift. Wergelands ideen var å fornorske dansk skriftspråket. Dialektene var betraktet som simple, men han mente at de er like viktige til å skape et nytt nasjonalt språk. På mer radikalt siden stod P.A. Munch som syntes det nye språket måtte bygges på en helt ny grunn, uten innblanding av dansk, men på grunn av talemålet i dialektene. Så var det to konsepter til å skape et nasjonalspråk.

Ivar Aasen (1813-96) jobbet videre på Wergelands tanker. Faren hans var bonden men Aasen alltid foretrekket bøker enn bondinsyrke. I 1836 skrev han en artikkel «Om vort

Skriftsprog» om språksituasjonen i landet på denne tiden. I 1842 reiste han rundt i landet til å sammenligne alle dialektene som mente han var «ekte norske». På grunn av dem ville han bygge en ny skriftsmål. Han skapte noen prinsipper som betegnet hvordan burde se skriftspråket ut. Først og fremst kan man brukes bare de ord som er felles til alle dialektene. Disse ordene må være «levende» i dialekten og ingen dialekt skulle være dominere. Han avnedte syntaksen som fulgte talemål, altså korte og enkle setninger. Men når det gjelder skrivemåten, måtte han velge mellom dansk og svensk. Han valgte dansk som mønstret fordi det var alminnelig kjent i Norge. Derfor brukte han aa=å eller stor bokstaver i substantiv. Aasen er en av de viktigste personene på denne tiden, og hans variant av språk kaller vi landsmål (i dag nynorsk).

Hans rival (på en måte) var Knud Knudsen (1812-95). Han var lærer og han så hvor vanskelig var det til elevene hans å skrive og lese på en annen måte enn de taler. Hans forslag var ligende som Munchs ideen. Nemlig i fornorsking dansk til norsk uttale, men det burde skje gradvis. Han foreslo noen forandringer. Forslagene hans var for eksempel: avskaffes av stun e (faae > faa), avskaffes av dobbelt konsonanter (e, i, u) til å betegne en land vokal (Huus > Hus); c, ch og q byttes til k (Qvalm > Kvalm, Character > Karakter) eller ph byttes til f (Philosof > Filosof). Knudsens variant av språk kan vi kalles riksmål (bokmål i dag).

I 1840-årene var handling av Asbjørnsen og Moe likeså viktig. De dro rundt i landet og samlet folkeeventyrer (på samme måten som Aasen samlet dialektene). Eventyrene av Asbjørnsen og Moe ble nedskrevet i stort sett på dansk, men med noen unntak. De prøvde å bevare norsk talemålets syntaksen i fortellingen. Noen ord som var ukjennelig på dansk, stå de i norsk, uten å oversette den. De brukte også dobbelt bestemmelse – noen som var særnorske trekk. Da leste folk disse fortellinger så de at det er mulig å skrive med å bruke norske ord eller syntaks.

I andre halvdel av 1800-tallet begynte bøndene å delta i politikk. De skapte en felles front sammen med enbestmennene mot dansk språk og kultur. Denne perioden er veldig viktig i Norges historie generelt. 1800-tallet lot å skape den viktigste faktoren av nasjonalbevissthet, som er et nasjonalt språk. Det var jo to forskjellige konsepter. Knudsen ville bruke den dannede dagligtale. Aasen brukte den ekte norske dialekter. Men begge to ville skape det norske språket. Fra 1885 har vi jamstilling mellom nynorsk og bokmål og begge to er like viktige.

Oppgavedel C

Norge kan man delles inn i 4 områder ifølge karakteristiske trekk som gjelder norsk tale. Disse områdene er: Østlandet, Vestlandet, Trøndelag og Nord-Norge. Men det er bare en hoved inndeling. I Norge kan man finne til og med ca. 400 dialekter. Norsk språk er i stadig forandring. Det er nesten umulig å samle dagens dialektene fordi norsk talemål utvikler seg så fort. På grunn av noen trekk ved norsk tale kan vi utmerke noen inndeling.

Først og fremst kan vi delles dialekter inn på grunn av tonemer. Lagtone er karakteristisk til Østlandet og Trøndelag. Høytone tilhører til Vestlandet og Nord-Norge. Trykk på stavelse er også forskjellige. I Østnorsk finner vi trykk på den første stavelsen. I Vestnorsk – på den siste. Tjukk l (som gjelder l og rd) tilhører også mest til Østlandet og Trøndelag. Når det gjelder palatalisering opptrer den mest i Trøndersk og Nord-Norsk (men også i noen deler av Østlandet). Det er så mange dialekter i Norge, altså nesten alltid finner vi unntakker. Et interessant fenomen som opptrer bare i en små del av Sørlandet er lenisering, altså konsonanter p, t, k byttes til b,d,g (som i dansk). Et annet fenomen i uttale er «R». I norsk har vi to muligheter for å uttale «r»: rulle-r og skarre-r (kom fra Frankrike i 1600-tallet). Skarre-r opptrer i en vest del av Vestlandet.

En av de viktigste trekk er jamvektsloven. Den opptrer i Østlandsk og Trøndelag. På grunn av det har vi kløyvd infinitiv. I Østlandsk endelsene er –a eller –e. I Trøndersk –e eller apokope (bortfall av sluttvokalen). Apokope opptrer bare i Trøndaleg og i Nord-Norsk (men her uten jamvekt). På Vestlandet har vi –e eller –a som endelsene av infinitiv. Svake hunnkjønnsord der har mest –a, men også –å eller –o. I resten av landet opptrer bare –a endelse.

I hele landet viser seg også forskjellige personlige pronomen. For eksempel først person entall pronomen, på Vestlandet er det: eg, e, æg, æ eller i (alle varianter uten «j»). På Østlandet er det vanlig å si: jeg, jæg, eller jæ. I flertall på Østlandet og fram til Trøndelag eller Nord-norsk sier man mest: vi/ve, mens hele Vestlandet har mi/me (på Nordlige Oppland har vi også: oss). Når det gjøder nektende ord, på Vestlandet har vi: ikkje, Østlandet har: itte eller ikke (men mest itte), i Trøndelag opptrer mest: itsj og Nord-Norge har: ikke eller ente.

Skriftspråk i Norge har bare to varianter: bokmål og nynorsk. Nynorsk er mest brukt på Vestlandet, altså påvirker det litt på dialektene der. De kan lyde ligende til nynorsk. På Østlandet brukes man mest bokmål, mens rest av landet er i stort sett nøytral. Til tross at opptrer det flere varianter av talespråk, nordmenn (i stort sett) forstår hverandre. Fra 1885 er det samstilling når det gjelder både bokmål og nynorsk og begge språk er offisiell i Norge.

Informant 2, oppgave 1

Islandske sagaene er de most populære eksempel av norrønt litteratur. Det er ikke kjent på hvordan måte de oppsto. Andersen P.T. skrive det *'enhver teori om at det er folkets eget muntlige språk som har preget seg direkte inn i sagalitteraturens skriftradisjon, faller på sin eget urimelighet.'* Det er fordi folkespråk var enkel og simpel, når islandske saene karakterisere seg kunsterisk stil og er rafinert.

Denne genre er delt inn i tre grupper. Den første er heltsagaer. Deres fabel oftest ikke skjer i Island, men i Norge, Svitjod og andre steder, som var mer unntypisk for isladske folk i denne tiden. Den andre gruppen er sagaer, som handler om tider fra omkring 870 til 1030, altså i tider av landnam og religionsskiftet. De er ofte kalt 'islandske ættesagaene'. Den tredje gruppen er 'samtissagaer'. De beskriver hendelser etter 1100.

Islandske sagaene, som ble først kun muntlige verkene, var forfattet i tiden 1200-1350. I „norsk litteraturhistorie" det er skrevet at „etter at den islandske fristaten opphørte [...] islendingesagaen begynte å dø ut som litterær genre."

Forfatterer av sagaen var skald. De diktet deres verker, men de ikke skrevt dem, fordi skriving var ikke populær i denne tiden. Skald foredro sine kunstverkene. Det var måten for å foreviste dem av publikum. I sagaene skald beskrev forskjellige ætts historier, viktige historiske hendelsene og de diktet panegyriske for individer jarler og konger. Det hjelpe noen av dem å bli berømt. Mange av dem hadde sin egen stil av dannelsen. Selv om mange av sagaen var skrevet anonymt, vi kan med en høy grad av sannsynlighet sier hvem var forfatteren. Det er fordi mange skald var så berømt at dine levetider ble beskrevet i sagaer.

Noen av disse skald var Gunnlaug Ormstunga, sønnen av Illuge Svarte. Han ble født ca. 983. I historien vi erkjenner han som yngling. „ Av lynne var han stortenkt, og tidlig vår om æren, stri og hård støtt og en god skald, glad i å gjøre nidviser — derfor blev han kalt Gunnlaug Ormstunge". Han gjorde mye problemer for sine foreldrene. Imidlertid kunne han

leve godt med folk – da han bodde på Borg, andre innbyggerer likte han. Sagaen foreviste oss metamorfose av Gunnlaug – fra hissig poet til ærefull ridder.

Han var smart og derfor ofte utvirka han mye – på denne måte han enklærte seg til Helga, og f.eks. vann han over Tororm. Han lede seg også av ære – da kongen sa at han bør forbli i landet, fordi han er i mannskapet hans, Gunnlaug forblir. På grunn av ære døde han også – han ønsket å hjelpe fienden hans.

Gunnlaugs relasjon med Helga er en eksempel av pur følelse. Første som venner, etterpå som forelsketer, men fra saga vi vet at de var aldri sammen. Det var urealisert. Han forærte til Helga i hennes bryllupsdagen hva han hadde verdifull – kappe fra kongen og han skapte et pent dikt som markeret av kjærlighet.

Hans relasjon med Ravn Ånundsson var også komplisert. De var opprinnelig venner, men etterpå Ravn brøt av vennlig og han truet Gunnlaug om en hevn. Fordi Ravn tok bort Helga, Gunnlaug var beredt til å drepe ham.

Ravn Ånundsson er antagonist av historien, fienden av Gunnlaug. De møtte seg på det kongelige hoff i Svitjod. Da de kjempet poetiske kampen, som Gunnlaug vant. Ravn ydmyket fienden sin, då tok han bort Helga, som var det viktigste for Gunnlaug.

Fordi han er en antagonist, Ravn har ikke så mye godt egenskap. Han var hevngjerrig og gjorde alt for å oppnå suksess, men han ikke fremholdte på andre mennesker. Til enden han var uhederlig – i siste kampen brukte han et knep for å drepe Gunnlaug. Tidligere, da visste Ravn at han tapte kampen mot Gunnlaug, han gjorde alt for å ha en muntlig av å delta i andre kjempen, i som kunne han kanskje en sjanse for å vinne over fienden sin.

På tross av alle, han elsker kona si. Han var beredt til å kjempe for hun med hans fienden. Ved siden av hun ikke elsket han, Ravn ikke skite seg med hun.

Helga var Torsteins datter. Fra begynnelsen livet hennes var merket av skjebne og lidelse. Faren hennes hadde en drømme der tilbederer av Helga myrder hverandre. Han likte det ikke. Til tross for Helgas kjønn, hun var dømt til døden. Det var mora hennes, som reddet Helgas livet. Men i denne tiden mannen vil var det viktiske, og barnet måtte være skjult. Lykken hennes var skjønnhet – annerledes vil Helga aldri komme hjem.

Fra ungdom Helga tilbringe tiden med Gunnlaug. Han var vennen hans og eneste kjærlighet. Allerede på tidspunktet for bryllupet, så vel som da, hun var ikke fornøyd med ekteskapet - var det ikke kjærlighet. Etter dødsfall til hennes mann og hennes kjæresye hun ble enig for å gifte seg med en annen mann. Hun ikke elsket også andre ektemann sin og hun døde av lengsel etter Gunnlaug, da hun lå på kappen, som Gunnlaug ga henne. Helga er et symbol på ekte kjærlighet, beskrevet av kristne vismenn, for eksempel St. Paul - tålmodig, velvillig, uopphørlig. Det var hennes følelse for sin kjæreste.

Imidlertid, Helga var en redelig kvinne og en tro kone – hun ikke forrødte ham med Gunnlaug, selv om hun ikke elsket Ravn og, som vi kan lese i saga, «Men han sa at han hadde budt Gunnlaug holmgang, fordi han ikke hadde noen glede av å være gift med Helga; og så fikk den ene av dem falle for den annen, sa han.» . Da han sa at han drømte opp dødelig kjempen med Gunnlaugiem, sier hun «Det skulde jeg ikke gråte over».

„Sagaen om Gunnlaug Ormstunge» var skrevet i 1200-tallet, så dette er en eksempel av høvisk litteratur. Først av alt, Helga var datter av den viktigste mannen i Borg, og så kom den mektige og viktige familie. Drivkraften bak hovedpersonen og antagonist er en ære, og erotikk - var de viktigste temaene i denne litterære sjangeren. Ifølge Andersen, en vismann sa at «ekteskap er ingen unnskyldning for ikke å elske» Tilsvarende «kjærligheten skal være sann, ser det ut til at den må være både hemmelig og ikke-realiseret». En slik situasjon er, for eksempel, i sagaen om Gunnlaug, så vel som i den eldste roman om kjærlighet fra Norge - «Tristan og Isolde». Mange her er også motiver av hevn og familie - Ravn lovde å ta hevn på Gunnlaug og henstilte slektninger hans for å hjelpe ham kjempe med Gunnlaug. Faren til hovedpersonen hjelpe ham på ekteskapet med Helga. En annen funksjon i sagaen er at hovedpersonen er en ridder og besøkte ulike lander. Han kjemper for herskerne, er trofast og guidet av prinsippene om høvisk etikette og ridders kode.

Sagaen om Gunnlaug slange språket er en stor og selv et flaggskip eksempel på de islandske sagaene, både når det gjelder stil, så vel som på innholdet. Hendelsene er beskrevet i den er faktisk motiver anses å være typisk for arten, og tegnene legemliggjøre de idealer (eller antiideal) i den oppfatning av folk i den tiden.

Informant 2, oppgave 2

Et tema om som jeg skal skrive, er forbundet med norsk språkkonflikt. I denne oppgaven vil jeg fokusere på hvilken vei norsk språk ble opprettet, som deltok i denne aksjonen og

hvilken effekt gjorde det til denne gangen.

1814 Norge offisielle språket var dansk, på grunn av personalunion mellom disse to landene. Eliten og de høye sosiale klasser som brukes i talespråk en dansk - norsk form, som var annet enn det danske språket i Danmark. Lavere klasser og bønder brukte dialekter, som kom fra gamle norske. Når union kom til en slutt, nordmenn valgte å fullfil sin uavhengighet og for å skape enhetlig norsk språk.

Folk oppfant to veier for å skape norsk språk. Først av dem foruts settet reform med hjelp av eliter, nemlig danske former bør erstattes med norske former. Den andre måten ville være opprettelse av en standard, som vil komme fra dialekter, til å være lik med gammel norsk. En mann som foretrakk den første metoden var Knud Knudsen, lingvist, professor i universiteter i Drammen og Christiania. Han så at elever som snakker norsk, har problemer med å skrive riktig i dansk. Han fant at det norske språket skal være ensartet og tilrettelagt for muntlig språk. Han var også en av de første som har forplantet seg norwegisation av utenlandske ord og skapte norske erstatninger for dem. Han ønsket å gjøre norsk litteraturspåk mer pen og mer tilnærmelig.

En metod for å skape ny standart på grunn av dialekter brukes i landsbyer fulgte Ivar Aasen, poet og lingvist. Han reiste over hele Norge, skrev ned ordene i dialekts og sammenligne med en annen språk innbyggere. Han var å finne felles punkter i dialekter for å skape en ny standard som skal ha røtter i gammel norske, som ble indirekte skadet i union med Danmark. På grunn av sitt arbeid, Aasen utviklet en ordbok som heter << Ordbog over norske Folkesprog >>.

Begge språk fra begynnelsen hadde tilhengere og motstandere. I 1906 ble opprettet en organisasjon som ble callled << Noregs Mållag >>. Denne organisasjonen bør fremmes nynorsk.

I neste års ble opprettet << Riksmålsforbundet >> som oppgave å markeds bokmål. I begynnelsen alle ønsket å ha en full språk autonomi, men etterpå det gjelder at begge gruppene begynte å slåss med hverandre. Konflikt var mer og mer store, og derfor nordmenn bestemte seg for å gjøre eksperimentet, som skal kombinere sammen bokmål og nynorsk i felles språk samnorsk. Over flere år begge standarder ble reformert, for å bringe dem nærmere hverandre. Men folk ikke liker disse endringene, spesielt de som snakket bokmal, fordi de fant ut at de blir tvunget til å ta språket i lavere sosiale klasser, de kan ikke stole på uttalen av deres muntlige språk og språket deres er mer vulgært nå. Endelig, etter mange undersøkelser og endringer, kunngjorde norske parlamentet en slutt å eksperimentere løpet

samnorsk. Fra denne tiden alle som snakker norsk kan snakke med standard de vet eller de nynorsk, og alle norske innbyggere kan bruke sin egen dialekt.

Selv om begge disse språkene har ulik opprinnelse, gjør dette som bruker dem ikke har problemer med å forstå hverandre, og Norge er stolte av språkets mangfold. Freedom of språket har endelig nådd.

I en del av Knud Knudsens arbeid kan vi få øye på forskjellene mellom den danske og norske språk.

Den største forskjellen er å skrive substantiv i den danske med stor bokstav, som ble forlatt på norsk (og etter andre verdenskrig, også på dansk).

Ifølge reformen i 1907 uttrykte konsonantene *b d g* ble erstattet av ustemt *s t k*. Teksten kan sees i ordene << utgangspunkt >> (Norsk for. utgangspunkt) og << søker >> (Norsk for. søker). Et annet punkt av reformen var å endre endene av verb i fortid av *-ede* inn suffikser *-te, -et, -de*. I teksten kan du se den i ordet << fjernede >> (Norsk for. fjernet).

I 1917 en annen reformingen var ferdig, hvoretter det ble beskrevet forskjellen mellom bokstavene *e* og *ae*, og svensk merke *å* til ble innført. Dette brevet erstattet bokstavene *aa* i mange ord, og ble brukt til å introdusere infinitiv i stedet for danske ordet << at >>. Denne første endringen kan ses i uttrykkene << fælles >> (Norsk for. felles), mens sistnevnte i form << saa laeng >> (Norw. så lenge) og << at skabe >> (Norsk for. å skape).

I tillegg er noen uttrykk nå skriver hver for seg i norsk, for eksempel <<uden tvivl>> (Norsk for. uten tvil) Og noen ord er ganske annerledes. For eksempel, dansk << kun >> blitt fortrent av <<bare>>.

Informant 2, oppgave 3

Oppgavedel A

Historie av norske språk begynte med urnordisk. Det var språket som kom fra germanske del av indoeuropeiske språkfamilie. Urnordisk var brukte i Skandinavia fra ca. 350 til 700-året. Vi kan skiller dette språk på to deler: gamle urnordisk og yngre urnordisk. Første del tok tid fra ca. 350 til 500-år, den annen fra 500 til 700 og vi kaller det en synkoptida. I denne tiden folk skrifte med runeskrift. Det var futhark først. Språkforskerer deler urnordisk for to dialekter: østlig og vestlig. Fra østlig kommer dansk og svensk språk, fra vestlig norsk, farersk og islandisk. Noen av forskerer skiller gotlandisk språk fra dialekter, etter hvilken kommer dansk. Etter urnordisk var nørront språk, som vi kaller også gammalnorsk. Dette

språk var brukte mellom 700 og 1350-år. Vi kan også atskille to deler: gamle norrønt (fra 700 til ca. 1050) og yngre norrønt (1050-1350). Slik som i urnordisk, folke brukte runeskrift, men den annen futhark hadde mindre bokstaver (24 tegner i gamle futhark, 16 i yngre futhark). Antall av vokaler var forminskte og noen av konsonanter var forbindet til en tegn. Det var forandringer i ortografi: «nk» var nå skrifte i ordene som «kk» og «nt» som «tt». I gamle norrøntida mange verkene var skrevet, dvs. poesi og sagaene. Det var også en vikingtida. Vikingene reiste på verden og forflyttet kulturen og språket deres til andre landene. Gammalnors var brukte på Grønland, på Island, i Amerika og på øyene i nærheten av Skottland. Elementer av norrønt kan vi få i engelsk og noen skots dialekter og norrønt hadde innflytelse på irlandsk, skots og normandiske språker, og gjennom det, på fransk. I yngre norrønt dialektene hadde viktig role, fordi kongen og hofffolkene hans reiste på hel Norge. I 1000-året kristendomhet kom til Norge. Fra engelsk språk kom (etter latinske språk) mange ordene om kristendomheten. Fra nedre tysk, takk til virksomhet av Hansa i Norge, kom til norsk språk mange ordene om ridderlighet og handel. I 1349-året var Svartedauden i Norge. Mer en 60% av populasjon dødde og mange steder var forlatt. Derfor språket begynte å dø ut. Mellomnorsk tid ble fra 1350 til ca. 1530. Det var den siste del av opprinnelig norsk språket. Nå det var latinske skrift, nye ordene, gramatiske forandringer og mangel av dobbelt vokaler for å merke lang vokal. Vi kan få elementer av mellomnorsk i bondebrev. Til denne tiden norsk og islandsk språk var nesten det samme. Men da begynte personalunion med Danmark, det var Kalmarunion, altså en kultur og et språk begynte å påvirke på hverandre. Da gamle kongelig lov var oversatte til dansk, dette språket endelig dominerte i Norge. Den siste tekst i mellomnorsk kom fra ca. 1538. Over hel tid av union med Danmark elitene skrev på dansk. Først, de hadde snakket på dette språket i offisielle situasjoner, men etterpå begynte de å snakke dansk i daglig liv. Dermed bondene snakket dialekter, som kom fra opprinnelig norsk språket. I 17-århundre noen av forfatterne, for eksempel Peter Daas begynte å bruke norske ordene fra dialekter i verkene deres. Men det var ikke noe god i samfunnets øyene. I romantisme folke begynte å ville frihet, og frihet er eget språk.

I 1814-året i Norge bestemte en konstitusjon og det riktig tid for å skape språket. Det var noen ideer på hvilken måten det skal være å gjøre. Knud Knudsen ville å gjøre dansk språk «mer norsk». I denne tiden elitene snakket dansk-norsk språk. Ivar Aasen ville skape ny norsk språket fra dialekter. Da begynte en konflikt mellom tilhengere av to språkideene. Regjering prøvde å føre reformer, men folk likte det ikke. I 20-århundre det var mange språkreformere både i landsmål og i riksmål, som hetet norsk språk fra dansk. I 1907 det var

ortografiske reform, for eksempel konsonanter «b,d,g» var skifte til «p,t,k». Over mange år det var diskusjoner og forskjeller i ordformene, spesielt verbene. I begynnelsen av 20-århundre det var grunnlegget organisasjoner, som populariserte to former av språket. Det var også ideé av samnorsk. Ved hjelp av reformer to språk skal være en. Først, folk likte det, men etter noen reformer, de likte det ikke. 1951 det kom nye talemåte. I 60-tallet det var opphenging av samnorskideé. I 80-tallet folk bestemte å bruke dialekter i daglig og offisielt språk. I 2002-året regjering sluttet samnorsk prosjekt. Nå to språkene er stolthet av Norge. Barna lærer både bokmål og nynorsk i skole. Nå ideé av samnorsk eller slutt av nynorsk er ganske negativ.

Oppgavedel B

Historie av forskjellinger begynte 17 mai 1814, da konstitusjon ble skrevet og union med Danmark gikk til slutt. Folk i Norge begynte å ville sitt eget språk, fordi det var en riktig element av kjempe med en fremmed kultur. Fra noen tid elitene snakket på dansk-norsk språk, og bondene snakket i dialekter. Det var tre ideer hva skulle være å gjøre: gjøre ingenting, skape norsk språk fra dansk eller skape ny norsk språk fra dialekter. Forst viktig person fra disse tider var Knud Knudsen. Han var lærer. Han visste at elevene hadde problemer med skrifter på dansk, når de snakke dansk-norsk eller dialekter. Han ville å tilpasse skriftspråk til talespråk. Litteraturspråk i Norge skulle være mer pent med skriving av fremmede ordene på norske måte. Forfatterne Asbjørnsen og Moe, som skrev folkeeventyrer, begynte å bruke Knudsens språket. I 1899 Bjørnstjerne Bjørnson, som også likte dette språk, kom med navn «Riksmål». Annen måte var Ivar Aasens idee å skape ny språk fra dialekter. Fra 1834 reiste han fire år over Norge og skrev ned likheter mellom dialekter. Han bestemte for dialekter med minst innflytelse av tysk og dansk språk. Forfatter, som skrev i dette språket var Johannes Sebastian Velhaven.

19-århundre var viktigste i norskspråkhistorie fordi da var begynnelse av nasjonal identitet og folk ville ha eget språk. Noen folk begynte å arbeide med språkformer. Det var slutt av danske innflyttelse på norske kultur etter 400 år. Ivar Aasen prøvde å skape språket, som var mange lighet som språk som var brukte da Norge var stor og viktig. Det var også begynnelse og språk vi bruker i dag. I 1885 dette språkene var både offisielt språk og i denne tiden skolene begynte å bestemme form språk av læring.

Informant 3, oppgave 1

I oppgaven min skal jeg innholde en tema av *Sagaen om Gunnlaug Ormstunge* og oppvise det som en eksempel av norrøn litteratur.

Likevel i første del av dette oppgave skal jeg skrive om norrøn litteratur generelt. Målet er å tilnærme denne betegnelse, som kan bli hjelpsom i videre lesering om tema. Jeg vil også prøve å påvise at diktingen er ikke bare en saga, men den også rekker til andre litterære genrer av norrøn litteratur og fremlegger merker av innflytelser fra andre kulturer. Helter av *Sagaen om Gunnlaug Ormstunge* er perfekte eksempler av en blanding mellom mønstre fra sagaer og fra høvisk litteratur, derfor skal jeg skrive om dem også.

Det greske og romanske myter er veldig kjent om hele verden. Utallige er henvisningen i kultur (også i dagens populær kultur) som rekker ulike mønstre fra dette europeiske norrøne sivilisasjonene.

Ikke enhver vet at greske og romanske diktinger er ikke eneste norrøne forfatterskap – og selvfølgelig ikke innovativ. Langt vei fra Hellas og Italia utviklet seg en andre kultur, hvilken litterære oppnåelser er også formidabelte. Dette kultur var født i sted som nevner vi Skandinavia. Selv om kan det ble lest kjent enn andre, det er jevnt interresant tema.

Større role i dannelse av skandinavisk kultur har norrøn litteratur.

Hva er norrøn litteratur egentlig? Først og fremst er det alle diktinger eller litterære fortellinger som ble dannet mellom ca. 800-tallet og 1300-tallet i Skandinavia. Dessverre, mange av norrøne diktinger er gått tapt eller noen av gamle manuskripter er veldig ødelagt og derfor vanskelig for avlese. I tillegg i norrøn alle diktinger var først overføre muntlig. Derfor lesene skal regne med en fakt at mange diktinger fra norrøn kunne ikke ha deres første form. Deres innhold kunne forandre seg med tid. Allikevel egenskaper av norrøn litteratur var passende for muntlig anvisning. Rimer, tallrike repriser og mønsterhelte som retur mange timer i litteratur - alle disse hadde et formål av gjøre kommunikasjon lettere. De er karakteristisk merker for norrøn litteratur.

De viktigste litterære genre for den oppgaven er selvfølgelig en saga. Den er litterær dikting i prosa (men kan innholde fragmenter av poesi). Sagaens mål er å fortelle om historiske hendelser. Tross det alle sagaer skal ikke bli fattet som historiske dokumenter. Skjønt heldelser- og heltebeskrivelse gjøres med hjelp fra historiske kilder veldig ofte, det er forfatter som velger hvilken kilde og hvilke fakta vil han bruke. Forfatteren kan også tilføye elementer som ikke var en del av historie. Et utvalg er veldig subjektiv for hver forfatter. Men tross det, en karakteristisk ting for mest av sagaer er tilnærmelse av heltens

familiehistorie til leser.

Islandske sagaer kan dele seg inn i tre grupper ut fra historiske innholdskriterier. Det første, fornaldarsagaer, handler om helter, deres livetshistorie og oppnåelser. Aksjon av sagaer pagår før Island ble bebodd. Den andre er samtidssagaer og de handler om tid etter 1100-tallet. Mellom de to er også islandske ættesagaer og de handler om tid mellom ca. fra 870 til 1030, da kristendommen var allerede en viktig religion i Island. *Sagaen om Gunnlaug Ormstunge* inkluderer seg i denne gruppen.

Sagaen om Gunnlaug Ormstunge bortsett fra å være en saga rekker også til andre litterære generer. En av dem er Skaldekvader. Det er en skaldens diktinger som ble diktet til kongen. Skaldekvaderer representerer fortreffelig slaget av poesi, angå om hendelser og saker som er aktuell for forfatter. Skaldekvadene har en større innflytelse om heltene av *Sagaen om Gunnlaug Ormstunge* - det er ikke rart, fordi Gunnlaug er en Skald selv.

Men det er ikke en eneste genren fra norrøntid hvorfra *Sagaen* rekkes til. Henvisninger til høvisk litteratur, som utviklet seg mellom 1100-tallet og 1200-tallet, er veldig tydelige. Høvisk litteratur ble født in Frankrike, men på grunn av kulturpolitikk førte av norske kongene, oppsto det også i Skandinavia. Fra høvisk litteratur nedstamme seg et motiv av ekte fordi ulykkelig kjærlighet - det samme har vi i *Sagaen om Gunnlaug Ormstunge*.

I *Sagaen om Gunnlaug Ormstunge* oppstår mange heltene. Da vi tenker om genresegenskaper til saga, det er enkel å se at i det minste en del av dette heltene var en person vi kan kjenne fra historie, for eksempel mange kongene Gunnlaug besøkte i løpet av hans reise. Det er en flott forestilling av saga som genre. Likevel saga fokuserer mest om strinden mellom to høved heltene: Gunnlaug og Ravn. På grunn av dette konflikt er kjærlighet til en kvinne og kampen for ære. Både kampen seg selv og grunnene av kampen er veldig populær for sagaer og for litteratur generelt.

Hva er veldig interessant om to høvedpersonene i *Saga* er fakt at de to har liknede preger: både er sterke, mannlige, brutalte og dristige. De er både gode Skaldene. Men, tross disse likheter, de to er framstilte helt annerledes. Gunnlaug er helt positivt helten, hvis Ravn vises seg veldig dårlig ut. Ravn er kløktig, dannet og han vet veldig mye om verden. De større verdi til ham er ære - derfor da Gunnlaug fornedra ham, Ravn vil å hevne seg. Da begynne han å bli sjikanøs og bådeløs. Han vil gifte Helga bare for å pirre Gunnlaug. Etterpå han vises seg som forræder: i løpet av kampen mellom han og Gunnlaug, Ravn ber om vann og forjetter at han vil ikke såre Gunnlaug, men han brenner løftet. Så tross det at ære er viktig for ham, han er virkelig en mann uten ære.

Tross alle Ravn har for å bli en god Skald, han taper mot for Gunnlaug i kampen for order.

Tapet er formidabel fordi poesi har større innflytelse om norrønt kultur. I tiden da heldesene av *Sagaen om Gunnlaug Ormstunge* pagår, det var veldig populær å lage diktninger. I tillegg var det en pur kunst. Med en hjelp fra poesi man kan påvirke om folk, forandre virkelighet og kjempe med diktning slik som med sverte. En mann som var bedre i tilberedning av poesi enn andre har også bedre posisjon i samfunn.

Derfor det er ikke rart at hovedperson i sagaen er kjent fra presise rimene hans. Denne kunnskap vil forsikre Gunnlaug en lykke i alle tiltaker. Han vet alltid hva skal han si - det er en slags av <<politisk intuisjon>> som er hjelpsom for Gunnlag da møtes han konger. Ravn vises dette intusjon ikke ut: << Men hvorfor kveder du en flokk om kongen, Ravn? Mener du ikke han er verd en dråpa?>>. Vi kan se at Gunnlaug kan også være impertinent. Han er også ubøyelig og ambisjøs - det hjelpe ham å oppnå mer og realisere alle måler hans. Han er ferdig til å gjøre alt for å ha hva han vil. Men tross det han er en mann av ære - og derfor han vises ut som perfekt sagaenshelt. Selv om han er forelsket i Helga (som er en gift til Ravn), han gjøre ingenting imot samfunnreglene. Han foretrekker å bli ulykkelig forelsket enn å gjøre noe dårlig. Med dette *Sagaen om Gunnlaug Ormstunge* rekker til tradisjonen av høvisk litteratur.

Gunnlaug og Ravn har dog merker som er felles for dem. Begge har veldig større ære for lover og skikker: når tingen har forbudt kampene mot hverandre, drar de utenlands bare for ikke å bryte reglene. De treffe tiltak straks – en tanke om å bryte loven hele ikke kommer til dere.

Hva kan vi sier om sagaens hovedkvinne, Helga? Større dyden hennes er skjønnhet som erindres i *Sagaen* masse - folk heter hun <<Helga den fagre>>. Hun (og skjønnhet hennes) er en grunn av alle stridene som foregår i *Sagaen*. Tross det, Helga selv vises ut som passiv person, som ha ingen innflytelsen om hennes egen skjebne. Skjebnen hennes var ferdig når Bergfinn fortalte spådom: <<Husfruen på Borg venter sig vel nu, og kommer til å føde et gildt og vakkert møbarn. Og du skal bli meget glad i barnet. Men så skal det komme gjæve menn fra de kantene du så ørnene kom flyvende, og beile til møen. Begge vil de elske henne meget og kjempe om henne og falle i kampen begge to. Men efter det kommer det en tredje mann og beiler til henne; han kommer fra den kanten du så falken fly, og med ham blir hun gift>>.

Helga er istykkerevet mellom to forskjellige mennene. Hun vet ikke hva skal hun velge: det som hjertet hennes sier eller det som er godskjent i samfunnet.

Helgas større rolle er å gi seg til spådomen og realisere den. Etterpå kan hun bare vente på uhell og død. Derfor det er Helga som er de mest tragisk helten i helle *Sagaen*. Men, hva er

verdige å merke, Helga er ikke typisk kvinnehelten fra islandsk saga. Det er streke under i litteratur at både menn og kvinner har det samme preger i islandske sagaer: de er sterke, fryktløse og har brutalt sinnelag. Helga er aldeles ulike: hun er passiv, ydmyk, og hun gjøre ingenting for å forendre hennes livet. Hun er mør og lydig til familie hennes. Hun er også ulykkelig forelsket, derfor hun mer slik helten i høvisk litteratur enn i islandske sagaer.

Kjærlighetshistorie mellom Helga, Gunnlaug og Ravn følger en mønster som vi viser i høvisk litteratur og det er en perfekt eksempel av en blanding mellom islandske sagaer og høvisk litteratur. Faglitteratur om tema sammenligne *Sagaen om Gunnlaug Ormstunge* med høviske diktning *Tristan og Isolde*.

Selv om *Sagaen om Gunnlaug Ormstunge* representerer uten tvil en saga genren, vi kan se innflytelser fra andre genrer veldig tydelige. Del av dette genrene utvikler seg utenfor Skandinavia. Liknede motiver og litterære vikler kan man finne i diktninger som kommer fra ulike lander og er del av ulike kulturer. Det er selvfølgelig bevis at ingen kultur kan fungere alene, bare for seg selv. Forskjellige kulturer, litterære genrer og diktninger berører om hverandre. Derfor greske og romanske kulturene skulle ikke ha en form vi kjenner i dag hvis de ikke var for skandinaviske kultur med mest kjente og mest spennende diktningene hennes.

Informant 3, oppgave 2

I oppgaven min skal jeg skrive om mest viktige dialektale forskjeller mellom østnorsk og vestnorsk. Utgangspunktet for oppgaven skal bli en dikt av Alf Prøysen *Vise for gærne jinter*. Prøysen, som var født i Ringsaker og vokste opp på Hedmarken, ofte brukt hedmarksdialekt i forfatterskapet sin. På grunn av dette kan diktninger hans bli godkjent som representasjon av østnorsk.

Først vil jeg også skrive litt om dialektinndeling. Mange av fagbøker deler norske dialekter i fire eller i to hovedgrupper med felles kjennemerker. De fire hovedgruppene er *vestnorsk*, *østnorsk*, *trøndersk* og *nordnorsk*. Likevel, på grunn av denne oppgaven jeg vil fokusere om inndeling som skiller bare mellom *vestnorsk* og *østnorsk*. Men det er viktige å huske at dialektinndeling er ikke nøyaktig: den er også dialekter som har merker fra både *vestnorsk* og *østnorsk*.

En viktige ting i forskjellene mellom *vestnorsk* og *østnorsk* er muntlige realisasjon av disse dialektene. Denne slags forskjellene er vanskelige å bemerke når vi bare se på skriftlige form av diktingen. Derfor det er bedre å høre folk som snakker *vestnorsk* og *østnorsk* for å kjenne

forskjellene mellom disse to, faktisk. Uansett, prosodie og prosodiske merker er veldig viktige for norske dialekter. En prosodiske forskjeller mellom *vestnorsk* og *østnorsk* er for eksempel tonemer. Ofte omtaler det som musikken eller toneganger i språk. Dessuten tonemer gjelder ikke bare hele setninger men også enkelte order. I *østnorsk* låger vi tonen på første stavelse i ordet og stiger tonen på den trykklette stavelsen. Denne måte heter lavtone. På den andre siden i *vestnorsk* har vi høytone. I *vestnorsk* er det omvendt – den trykksterke stavelsen har høyre tone enn den trykklette.

Andre viktige språklige skillene mellom norske dialekter er tjukk l. Det er en slags av retrofleks som er typisk målmerke for *østnorsk* – i *vestnorsk* har vi det ikke. Prøysen bruker det også i diktingen hans i ordene <<jordbær>> og <<væla>> som i *vestnorsk* skal bli skrevet som <<verden>>.

En ting som skiller *vestnorsk* fra *østnorsk* er også personlige pronomen. Prøysen bruker <<vi>> i diktingen hans, for eksempel: <<det går vi ifrå>>. Den er typisk for *østnorsk*, i *vestnorsk* bruker vi <<me>> form. Andre eksempel av dette er *østnorske* <<dom>> i stedet for <<de>> i *vestnorsk*.

Neste merke som vi kan finne i Alf Prøysens dikting er palatalisering. Selv om dette er ikke typisk for hele *østnorske* gruppen, det brukes litt i hedmarksdialekt. Palatalisering er en modifikasjon av uttalen av en konsonant. I hedmarksdialekt det er bare trykksterke stavelser som har palatalisering. I Alf Prøysens dikting kan vi finne restene av palatalisering, spesielt en ord <<æille >> som er typisk for dialekten hans, og betyr det samme som <<alle>> i *vestnorsk*: <<men æille andre ska vi ta med hematt>>. Egentlig, dette hele fragment er veldig viktig for å visse forskjellene mellom dialektene. <<Hematt>> er en morfologisk varjasjon av <<tilbake hjem>> fra *vestnorsk*, og den er en typisk form for hedmarksdialekt. I hele *østnorsk* former er litt forskjellig, men de representerer det same morfologisk merken. Andre morfologiske modifikasjonen typisk for *østnorsk*, for eksempel <<veks>> istedenfor <<vokser>>.

Når det gjelder forskjellene mellom dialektene det er veldig viktig å omtale om endinger og om infinitiv av verb. I *østnorsk* har vi det som heter <<kløyvd infinitiv>> - det betyr at i det same dialekter har vi ulike endinger av infinitiv form. Så infinitiv form kan ha en <<e>> (e-mål) eller <<a>> (a-mål) ending av infinitiv form av verb. I Alf Prøysens dikting har vi e-mål infinitiv <<og leve lykkelig med sukker på>>. I ulike dialekter av *østnorsk* vi kan finne

også et virking av jamvektsloven – en process som forskjeller norske order og forteller hva slags verber skal ha <<a>>, <<e>> eller ingen ending i infinitiv form. Denne loven oppstår også i hedmarksdialekt, men bare litt.

På andre siden i *vestnorsk* har vi ikke jamvektsmål, men, der er infinitive former av verb med <<e>> eller <<a>> endinger, men alle infinitive former i en dialekt har det same vokal i ending – tvert imot *østnorsk*, hvem vi har ulike endinger av infinitiv av verb i det samme dialekten.

I tillegg i noen av norske dialekter har vi noen som heter aposkope, men det gjelder ikke *østnorsk*, bare *vestnorsk*. Apokope betyr at verb i infinitiv misste en endingsvokal. Når Alf Prøysens brukte dialekten som tilhøre til *østnorsk* i diktingen hans kan vi finne det ikke.

Analyse av en dikt i dialekt og prøve å sammenligne den med andre versjon av språk viser svær mangfoldignet av norsk språk. Det er masse forskjellene bare mellom *østnorsk* og *vestnorsk*, men disse er bare noen som er de mest viktige. For å forstå størrelsen av denne mangfoldigneten man trenger å legge merke til forskjeller mellom alle dialektene i en gruppe også, men det kan bli en tema for hele annen oppgaven.

Informant 3, oppgave 3

Oppgavedel B

I 1814 var unionen mellom Norge og Danmark slutt. For Norge betyr det en grunnlov. Den grunnloven var en begynnelse av stor endring. Hele 1800-tallet var en tid da Nordmenn hadde bevissthet om nasjonalidentitet. På denne tiden nasjonshistorie var en viktig temaet. Det overrasker ikke at Nordmenn begynte å tenke for å skape deres eget språk.

Men det var et problem: på hvilke måte skal vi skape vårt norske språk? Til tross for at Norge hadde sin egen grunnloven og sine egne institusjonene, dansk hadde en sterk posisjon som skriftspråk ennå. Overklassen brukte en blanding av norsk og dansk – på den tiden den var en eneste gruppen som kunne å lese og å skrive. Alle bokene var på dansk (også læreboker). Derfor det var veldig vanskelig å innføre endringen i norsk språk fort.

Tross det Nordmenn begynne å tenke på konsept for Norges eget språk. Personer som hadde det viktigste innflytelse om det var veldig ofte forfattere og vitenskapsmenn.

Første viktige personer som påvirker om norsk språkhistorie er H. Wergeland og P.A. Munch. Den første av dem, H. Wergeland, tenkte at uten sitt eget språk den er ingen nasjon. Han var også enig at Norge trenger folkeopplysning – mer av folk skulle lære seg å lese og å skrive. Selvfølgelig det er lettere når skriftspråk er like til talespråk (og på den tiden de var veldig ulike). Derfor det er viktig å innføre norske ord til skriftspråk – bare gradvis! Denne prosessen heter fornorsking. Han tenkte at å gjøre helt nytt språket er ekstrem – Nordmenn er nå vant til å bruke dansk i skrift og norsk-dansk i språk så det er ikke fornuftig å ta alle danske ordene ut.

Andre linje av denne debatten var representert av P.A. Munch. Hans konsept sa at det er nødvendig å skape helt nytt språk. Dette språket skal innholde former fra «den dannet dagligtale» - et språk som folk bruker hver dag og fra norske dialekter.

Et verk av P.A. Munch var en grunn for andre person som også var viktig for språkhistorien – Ivar Aasen. Han var også enig at Norge skal ha helt nytt språk – språket som er basert om norske dialekter. Han trodde at norske dialektene, spesielt disse fra vest, er bedre fordi de er mer til gammelnorsk (innflytelser fra dansk og svensk var det minste der). Han begynte å samle stoff om norske dialekter og publisert sin egen ordboken. Han også skapet reglene for norske språk: ingen dialekt skal være viktig enn andre. Ordene i nytt norsk språk skal eksistere i alle dialekter (bli levende). Når en ord er veldig ulike i dialekter man skal bruke en ord fra gammelnorsk. Disse reglene var en begynnelse av nytt språk: landsmål (fra 1929: nynorsk).

Knud Knudsen var uenig med Aasen. Aasens plan var urealistisk for Knudsen. Men mente at elevene har masse problemer når de skriver, fordi skriftspråk og talespråk er veldig ulike. Ideén hans var å tilnærme skriftspråk og talespråk. En måte for å gjøre det var å innføre norske ordene isteden for danske. Endringer skulle være gradvis. Norske språk skulle basere om en språk som overklassen bruker. Knudsens konsept av språk heter riksmål (etterpå: bokmål).

Fra denne tiden i Norge var en språkstrid. – det var tilhengeren til hver av skriftspråker. Disse ideén var en begynnelse av viktige endringer: For eksempel da eventyrer av Asbjørnsen og Moe gikk ut. Det var en riktige heldens for norske litteratur, men også for språkhistorie. Asbjørnsen og Moe brukte danske syntaksen og grammatikken, men de brukte norske ord i eventyrer. Folk sa at det er mulig å bruke norsk språk i skrift.

1800-tallet er sentralt århundret i språkhistorie fordi det var en begynnelse av norsk språk som vi har i dag – med to skriftspråkene: bokmål og nynorsk. Den var også tid da Norge fikk sin grunnlov, sin selvstendighet fra Danmark (men ikke fra Sverige). Den var en tid da Nordmenn hadde følelse av nasjonalidentitet – en følelse som er sterk også i dag.

Framfor alt det er det viktigste århundret i språkhistorie fordi det var en grunn for mange endringer og reformer i 1900-tallet. Disse reformer påvirker også om norsk språk som vi har i dag.

Oppgavedel C:

I faglitteratur norske dialekter deler seg i fire eller to grupper. I første fordeling har vi Østnorsk, Vestnorsk, Trøndersk og Nordnorsk. Når deler seg dialektene i to grupper har vi Østnorsk og Trøndersk i første gruppe, og Vestnorsk og Nordnorsk sammen i en andre gruppe. Denne fordelingen har grunn i felles tenger som dialektene har.

Det er mange kriterier for å klassifisere dialektene i grupper. Det viktigste av dem synes å være en tonem. Tonem er en musikalsk realisasjon av språk. I Østnorsk og Trøndersk har vi lågtone og i vestnorsk og nordnorsk – høgtone. Andre fonetiske egenskap av dialekter er trykk. I Østnorsk trykk er om første stavelse (f.eks. 'bensin), og om første ord (verb) i ordforbinedelse (f.eks. 'gå inn). I Vestnorsk er dette annerledes (gå 'inn).

Like situasjon som med tonemer har vi med tjukk-l – en retrofleks flap. Det er en spesielt måte av uttale, når «l» og i noen av dialekter også «rd» uttales som «l» med retrofleksen (f.eks. sol, jord). Med tjukk l kommer veldig ofte andre retroflekser (f.eks. i ord «barn»). Tjukk l er brukt i Østnorsk og Trøndersk. I andre gruppen har vi det ikke.

Viktige trekk i dialekter er også jamvekt – ulike endinger av verber og substantiver (svake hunkjønn), og jamvektsregelen som forteller når skal vi bruke en konkret form av ending: -e, -a, -å eller nullending.

Når det dreier seg om substantiver, denne substantiver med –e ending heter «overvektsord» og substantiver med ulike endinger i grensen av én dialekt er «jamvektsord».

Jamvekt oppstår i Østnorsk og Trøndersk. Dessuten i Trøndersk har vi nullendinger i jamvektsregelen.

Ved siden av jamveksregelen skal jeg også fortelle om kløyvd infinitiv. Det betyr at i én dialekt verber i infinitiv har ulike endinger (så har vi f.eks.: å bite, å sprette men, varra, å kåmmå). Kløyvd infinitiv oppstår i Østnorsk (-a, -e endinger) og Trøndersk (-a, -å eller nullendinger). På andre siden har vi a-mål i Vestnorsk (uten Bergen bymål) og e-mål i Nordnorsk.

Neste kjennetegn av dialekter er apokope. Apokope betyr at det er ingen ending i verb (endinger er apokopert). Det kan vi høre i dialekter fra Trøndersk eller Nordnorsk gruppen (f.eks. «dans», «hopp»).

Den siste er de meste viktigste trekker som er kriterier for å grupe dialekter er palatalisering. Det betyr at (mest ofte) «j» lyd påvirker om annen konsonant i ord og denne konsonant har mindre lyd (f.eks: hunj -> hund). Palatalisering kan vi treffe i Trøndersk og i Nordnorsk også.

Mangfoldighet av dialekter i Norges talespråk hadde innflytelse også om norsk skriftspråk. For lang tid i norsk språkhistorie reglene av skrift var veldig ulike – og derfor folk hadde masse problemer med å skrive. Ulikhetene resulterte i skapelse av nynorsk.

Resultater var alle reformer som var i Norge i 1900-tallet. En veldig god eksempel er to læreboknormalene. Dette reformene innholdet at det var en hovedform av ord og sideformer av den samme orden. Hovedformene var for læreboker og sideformene var tillatt for elevene i skriveoppgaver. Disse var bare to av mange prøver til å stabilisere norsk skriftspråk. Nå har vi to skriftspråkene: bokmål og nynorsk. Nynorsk kommer fra dialekter og derfor noen av ordformene i nynorsk er felles med dialektformene.

Informant 4 oppgave 1

Temaet for mitt arbeid er å analysere sagaen Gunnlaug Ormstunge. Jeg vil først fortelle hva er norrøn litteratur og hvor det kom fra. Først vil jeg forklare hva litterær verk er sagaen og hvor det kom fra, hva jeg vet om historien til dannelsen av et gitt arbeid.

Deretter jeg vil analysere Sagaen Gunnlaug Ormstunge og gi en analyse av en bestemt del av sagaen som er personskildring.

Norrøn prosa er diktning og litterære fortellinger på norrønt språk fra den norrøne perioden, ca. 800 e.kr. til 1350 e.kr. Før år 1000 ble de meste overført muntlig og disse fortellingene ble senere skrevet ned. Det har smidd seg en ærefull plass for den verdenslitteraturen.

Viktigst av det som er bevart er *Eddakvadene*, skaldediktene og sagalitteraturen. Viktigste sjanger er: sagaen, lovtekster og religiøs prosa. Sagalitteraturen er diktning og fortellinger fra oldtidens Norden, spesielt Norge og Island, og ble skriftfestet mellom 1120 og 1400-tallet. Sagalitteraturen skildrer heroiske handlinger og sagaenes personer var ofte vikinger på reis utenlands eller i konflikter innenlands. Det er forskjellige sagatyper. Kongesagaene forteller om livene til de norske kongene slik som for eksempel Harald Hårfagre eller Olav den Hellige. Islendingesagaer (ættesagaer) er skrevet av ukjente opphavsmenn og handler om slekter ilandnåmstiden fra ca. 930, de ble nedskrevet på 1200- og 1300-tallet. Der er i all 30 – 45 islendingesagaer, blant annet *Egils saga*, *Njals saga* og *Gunnlaug Ormstunges saga*. «Saga» har sammenheng med verbet *segja*, og kan bety *fortelling*. Sagaene har en relativt standardisert komposisjon. I innledningen blir handlingen plassert i tid og sted og det blir gjort rede for personenes slektskapsforhold. Deretter presenteres hovedkonflikten i fornærmelser om eiendom. Konflikten mellom partene trappes opp mot et klimaks som ofte innebærer at helten lider en død. Noen sagaer kan ha en kort epilog som forteller hva som videre skjedde med personene. Synsvinkelen ligger alltid utenfor personene. Stilen er knapp og med en humoristisk virkning. Karakterer er preget av ubetinget lagnadstro, selvhedelse, stolthet, manndom og løftetetro.

Juridisk bakgrunn er også viktig. Lovene var regler for kjøp og salg, giftemål, tyveri og lignende. Etter at Norge ble samlet til et rike var lovene og lovgivningen viktig for kongene. var opprinnelig tre lovdømmer: Gulatingsloven virket for Sør- og Vestlandet, Frostatingsloven for Trøndelag og Nord-Norge og Eidsivatingsloven for Østlandet. Deretter fikk Magnus Lagabøte i tiden 1274 og 1276 utarbeidet en felles lov for hele landet, *Landsloven*.

Blant den tidligste litteraturen sto kristne tekster. Prestene trengte bøker til opplesning i kirkene. Særlig viktig var det å forstå undrene med Olav den Hellige. Av den grunn er de eldste sagaene om Olav Haraldsson. Allerede kort etter hans død ble det skrevet ned en liten fortelling og snart ble den spredt over hele det katolske Europa. Senere Kong Håkon Magnusson, som selv var interessert i teologi, oversatte hele *Bibelen* til norrønt språk (*Stjórn*). Mest interessant er likevel den *Gammelnorsk Homiliebok*, som er det eldste norske håndskriftet som er bevart, nedskrevet rundt 1200.

Høvvisk litteratur er diktning som er forbundet med aristokratisk ideologi under en føydal samfunnsordning i europeisk middelalder. Den høviske diktninga hadde sin storhetstid i høymiddelalderen på 1100- og 1200-tallet, og ble gjerne fremført av trubadurer. Høvvisk diktning finnes både i dikt- og prosaform. Det internasjonale begrepet oppsto

i Frankrike på 1100-tallet, og pekte på litteratur, roman eller romanse, med høviske motiv, vanligvis med damer og riddere. Et vanlig tema i den høviske diktninga er kjærlighet mellom mann og kvinne. I romanen *Tristan og Isolde* drikker de to hovedpersonene en drikk som binder dem åndelig til hverandre for resten av livet. Høvisk diktning har øvd stor innflytelse på norrøn litteratur i høymiddelalderen. Flere norske konger og dronninger var opptatt av å innføre kontinental kultur i Norge, og fikk høvisk diktning omsatt til norrønt språk, hvor det utviklet seg til en egen sjanger: norsk hofflitteratur.

Sagen om Gunnlaug Ormstunge begynner med at Torstein, faren til Helga, drømmer. I drømmen hans ser han at to ørner kjemper og dør i en kamp om en hvit svane. Denne drømmen blir tydet at den hvite svanen er den kommende datteren til Torstein og to ørnen er menn. Torstein bestemte å gi beskjed til kona si om å sette barnet i skogen for å dø. Dette gjør hun ikke, i stedet gav hun barnet bor. Etter mange år møter Torstein datteren sin og tar henne hjem. En av hovedpersonene i sagaen er Gunnlaug, sønnen til Illuge Svarte. Da Gunnlaug var 15 år ville han reise til utlandet. Han flyttet til Borg der han møtte Torgjerd som sa han kunne bo der så lenge han ville og fikk Gunnlaug god kontakt med Helga. Gunnlaug bestemmer seg for å be Torstein om Helgas hånd. Dette blir Torstein med på men før dette skal han reise i tre år og komme tilbake. Han la ut på en reise og kjemper for mange Konger og Jarler. På reisen møter han en venn, Ravn. De møtes hos den svenske kongen og det kom en tid når de skulle fremføre hvert sitt kvede for ham. Uenigheten om hvem som skulle kvede først førte til at Gunnlaug og Ravn skiltes som uvenner. Da bestemte Ravn seg for å reise til Island for å gifte seg med Helga, fordi han visste fristen til Gunnlaug på 3 år var ute. Gunnlaug klarte ikke å holde fristen fordi han ikke fikk lov å reise fra Kong Olav. Senere møter Gunnlaug Helga i bryllupet på Island og ga henne en vakker kapp. Gunnlaug var ikke fornøyd med bryllupet og utfordret dermed Ravn til holmgang. Under holmgangen Gunnlaug ble såret. Etter dette ble det forbudt med holmgang på Island, men senere utfordret Ravn Gunnlaug til holmgang i Norge. Denne gangen ender det med at Gunnlaug skader Ravn stygt og Gunnlaug er snill og henter vann til ham. Ravn lover å ikke angripe, men bedrar ham og sårer Gunnlaug i hodet. Gunnlaug klarer å drepe Ravn, men dør senere av skadene. Tilbake på Island gifter Helga seg med en mann, Torkjel Kjelsson, men Helga elsker ham ikke. Helga og Torkjel får mange barn, men det kommer en tid når Helga blir syk. Hun lå med kappen som hun fikk av Gunnlaug over seg og dør.

Sagaen er skrevet i en aural, refererende synsvinkel. Forfatteren er objektiv, for han kommenterer ikke det som blir sagt og gjort. Språket i sagaen er veldig direkte, som viser at sagaen er skrevet i normalstil. Fortelleren bruker litotes, en konsekvens av dette er at

setningene er korte. Det at synsvinkelen er aural og refererende er noe som er veldig typisk for sagastilen. Fortelleren forholder seg objektiv. Det kommer fram i teksten «*Og då dei fekk bǫr, stakk dei til havs. Dei kom med skipet sitt nord i Noreg, og siglde inneret i Trondheimen til Nidaros. Der låg dei i hamn og lossa*». Men i kvadene blir det brukt høystil, der utdypes følelsene. I det ene kvadet kan vi lese «*I hirta er ein som er huga på mein. Tru honom vart, han er ill og svart*». Kvadene er skrevet i subjektiv form og inneholder også noen adjektiver. I sagaer er det vanlig å føre leseren inn i handlingen ved å gi en oversikt over familie og ætt. Motivet i sagaen er dramaet mellom Gunnlaug, Ravn og Helga. Man kan si at kjærligheten mellom Gunnlaug og Helga er en drivkraft i historien, men den er også årsaken til at rivaliseringen mellom Gunnlaug og Ravn fører til at begge dør. Men egentlig hovedtemaet i sagaen er kjærlighet. Dette kommer fram allerede i begynnelsen når vi får høre om drømmen til Torstein.

Gunnlaug Ormstunge blir vist i sagaen som den lyse helte-typen. Han har lyse hår og svarte øyne. Han er ganske kjekk med en vellbygd kropp, men har en stygg nese. Slik vi leser i teksten «*...han ble tidlig voksen og stor og sterk; han hadde lysebrunt hår, svarte øyne og et godt ansikt, men nesene kunne være penere. Han var midjesmal og meget velbygd. Av lynne var han stortenkt, og tidlig vår om æren, hård støtt og en god skald, glad i gjøre nidviser – derfor ble han kalt Gunnlaug Ormstunge.*» Når det gjelder egenskaper hans, i begynnelsen av sagaen han er hovmodig, arrogant og sta, som vises når han står foran Eirik jarl og sier «*ikkje skal ein gå halt så lenge begge føter er jamlange*», selv om han har en verkebyll på foten. Men mot slutten av sagaen får vi mer inntrykk av at Gunnlaug vokser opp til å bli en mer dynamisk og sympatisk person. Han utvikler seg til å bli en rettferdig og klok mann, en veldig god kriger og en enestående god skald. Han blir likt av alle han møter. Men mange vil finne han provoserende og han kommer lett i trøbbel. I begynnelsen av sagaen ble han beskrevet som litt vinglete, men når han senere bestemmer seg for at han skal gifte med Helga, står han for det til slutt. Navnet Ormstunge forteller oss at Gunnlaug er en skald, at han er kjapp og skarp i replikken.

Helga blir beskrevet som en veldig vakker kvinne. I sagaen kan vi lese at «*Håret hennar var så stort at det kunne gøyma heile henne, og så fagert som uthamra gull*». I drømmen til Torstein blir hun også beskrevet som en svane, noe som gir oss inntrykk av noe vakkert. Navnet hennes betyr også hellighet. I teksten står det også skrevet «*Alle tykte det var eit stort sakn etter Helga*». Selv om Helga viser tydelige tegn på at hun er en selvstendig dame, blir hun likevel behandlet som et trofe. Selv om vi kan anta at hun var glad for å bli giftet bort til Gunnlaug, kan vi ikke si det samme når det gjelder Ravn. Da Helga rett etter bryllupet fikk

vite at Gunnlaug var tilbake, følte hun seg så sviktet at hun rett og slett stengte Ravn ute og nektet å utføre sine ekteskapelige plikter overfor han. Helga blir også framstilt som veldig trofast fordi hun fortsatte å elske Gunnlaug resten av livet sitt. Hun klarte ikke å glemme han, selv om han var død. Gjennom hele sagaen framstilles Helga som veldig sympatisk. Hun er også statisk, hun forandrer seg ikke i løpet av sagaen.

Ravn blir beskrevet som den mørke helte-typen. Han er stor, sterk og vakker. I begynnelsen får vi inntrykk av at Ravn er en likt mann med mange venner. Mot slutten av sagaen forandrer dette seg. Ravn er i likhet med Gunnlaug en god skald og kriger, men i motsetning til ham er Ravn slu, svikefull og urettferdig. For eksempel Ravn vil gifte seg med Helga, selv om han vet at hun er lovet til Gunnlaug. Vi kan også lese at det mest sannsynlig er Ravn sitt verk at Gunnlaug havner i slåsskamp med Tord og skader foten sin, slik at han ikke rekker tilbake tidnok til å få Helga. Vi også får en inntrykk av at Ravn kanskje er en følsom mann, som når han våkner fra et mareritt. Han drømmer at han ligger blodig og skadet i armene til Helga, uten at Helga bryr seg om ham. I begynnelsen av sagaen blir Ravn framstilt som en stor ørn i drømmen til Torstein. I kombinasjon med navnet hans kan vi si at dette symboliserer en jeger. Han er En som tar det som han vil ha. Ravn er også dynamisk og flerdimensjonal, men han er både sympatisk og usympatisk, siden han utvikler seg i en negativ retning.

Vi kan si at sagaen om Gunnlaug Ormstunge er en kjærlighetshistorie med preg av både norrøne og høviske verdier. Denne sagaen er en blanding av den typiske sagafortellingen der ætt, ære og skjebne står sentralt, og datidens hofflitteratur. Heltene er flerdimensjonale og er typisk for denne sagastilen.

Informant 4, oppgave 2

Temaet for mitt arbeid er å analysere utdraget fra essayet «Om vort Skriftsprog», skrevet av Ivar Aasen og gi innsikt til språksituasjonen i Norge på 1800-tallet. Jeg skal prøve å fortelle om det og deretter vil jeg fremlegge noe grunnleggende forskjell mellom norsk og dansk.

I den norske Grunnloven som ble vedtatt 17. mai 1814, sto det ikke noe om språket, men hele loven var skrevet på dansk, som var det normale skriftspråket i Norge den gangen fordi Norge hadde vært i union med Danmark. Talemålet til de aller fleste nordmenn var norske

dialekter; noen få snakket såkalt «dannet dagligtale». På 1800-tallet var spørsmålet om språk også et spørsmål om identitet og selvbevissthet. I 1830-årene tok en for første gang til å snakke om selve språket, ikke bare hva det skulle kalles – norsk eller dansk. Henrik Wergeland begynte på den tida å ta i bruk visse norske ord og uttrykk i det vanlige danske skriftspråket. Dette irriterte andre, og historikeren P.A. Munch mente at dette var en helt feil vei å gå for å skape et eget norsk skriftspråk. Han mente at en i stedet kunne bygge et nytt skriftspråk på en «ren» norsk dialekt.

Etter hvert ble det klart at det kunne bli to veier til å skape et eget norsk skriftspråk: Enten kunne en ta utgangspunkt i talemålet til den norske overklassen, «den dannede Dagligtale», som i store drag var basert på dansk skriftspråk, men med norsk uttale. Dette var det Wergeland tenkte seg, og det var dette Knud Knudsen senere gikk inn for. Dette er grunnlaget for det bokmålet vi har i dag. Språkforskeren Ivar Aasen ville derimot bygge skriftspråket på talemålet til folk flest, det vil si de norske bygdemålene, for på Aasens tid bodde det store flertallet av folket på landsbygda. Han ville bygge et nytt norsk skriftspråk. På de mange reisene sine rundt om i landet for å samle dialektmaterialer, fikk han folk til å fortelle historier på eget talemål. Han lyttet til hvilke ord de brukte, hvordan de bøyde orda og formet setningene. Han oppdaget at det var mange fellestrekk i de norske dialektene og det var disse fellestrekkene han skriver ned. Han mente at dette var et språk som kunne brukes til å gi en stemme til mange nordmenn til å bli hørt. Aasen klarte å lage en grammatikkbok *Det norske Folkesprogs Grammatik* (1848) og ordboken *Ordbog over det norske Folkesprog* (1850), de to veldige viktige bøker i norske språkhistorien. Han skrev om hvordan språket faktisk var og forklarte hvordan dialektene hadde forandret seg fra det gammelnorske språket. Aasen skapte dermed et nytt skriftspråk som han kalte landsmål, og som vi i dag kaller nynorsk, og dette var mer i tråd med det Munch hadde sett for seg. I 1885 ble landsmålet offisielt sidestilt med det norsk-danske bokmålet, og fra 1892 kunne kommunene bestemme om lærebøkene og elevenes skriftlige arbeid skulle være på norsk-dansk eller landsmål.

Da Peter Christen Asbjørnsen og Jørgen Moe samlet og ga ut de norske folkeeventyrene i 1840-årene, tok de inn ord og uttrykk fra de norske dialektene som fortellerne brukte, men fulgte ellers stort sett skrivemåten i det vanlige danske skriftspråket. Språkformen i eventyrsamlingen ble dermed starten på den såkalte fornorskingen, altså det programmet som Knud Knudsen kjempet for, og som gikk ut på å gjøre det danske skriftspråket mer

norsk. I 1850 skrev Knudsen en artikkel om sitt eget og Aasens arbeid, der han mente at begge to arbeidet for det samme målet, nemlig et eget norsk skriftspråk, men med ulike midler: Aasen ville skape et norsk skriftspråk med det samme, mens Knudsen ville gå fram skritt for skritt: «Gradvishetens vei, ikke bråhastens», var slagordet hans. Det Knudsen så for seg, var at de to norske skriftspråkene skulle smelte sammen og bli ett norsk språk; noe som senere skulle bli kalt samnorsk. Slik har det ikke gått, vi har fremdeles både bokmål og nynorsk. Derimot er bokmål og nynorsk i dag mye likere hverandre enn det norsk-danske skriftmålet og Aasens landsmål var på 1800-tallet.

I 1878 vedtok Stortinget at det ikke lenger skulle være slik at både lærer og elever skulle snakke norsk-dansk i timene, men at læreren tvert imot skulle snakke som elevene, det vil si den lokale dialekten. Vedtaket ble grunnlagt ut fra praktiske og pedagogiske hensyn: Det var lettere for alle hvis de kunne få snakke det talemålet som var naturlig for dem, og elevene ville lære mye mer hvis læreren snakket det målet som elevene brukte. Dialektene var norske, og de kunne dermed brukes i arbeidet for å skape en egen norsk kultur.

På hele 1800-tallet var det dominerende skriftspråket i Danmark og Norge det samme, det vil si dansk. Men i 1887 ble det bestemt at høytlesing heretter skulle følge den såkalte dannede dagligtalen. En skrevet setning som «faderen tager bøgerne» kunne før 1887 leses bokstavrett, men heretter skulle den leses som «faren tar bøkene». Dette var kanskje greit nok for dem som hadde dannet talemål som morsmål, det vil si de som var så heldige å vokse opp i et overklassehjem, men for alle andre ble det vanskeligere å lese høyt enn før, da en kunne lese akkurat slik som det sto i boka. Dette vedtaket skapt dermed nye problemer, som etter hvert førte til endringer i skriftspråket, men de kom stort sett ikke før på 1900-tallet.

Når det gjelder de to språkene, både norsk og dansk utviklet seg fra den samme språkfamilie som er indoeuropeisk, ved siden av for eksempel norsk, dansk og svensk. Men norsk er opprinnelig et vestnordisk språk og dansk er et østnordisk. Det er ikke nevneverdig forskjell i ordstilling (leddstilling) mellom norsk og dansk. Eksempelet du nevner – «jeg kjøper ham det» – vil være like gammeldags på dansk som det er på norsk. Det er ubrukelig, en germanisme (Ich kaufe ihm das). Nå er det jo slik at indirekte objekt er fullt mulig i mange tilfeller. «Jeg gav ham blomster» er det vanlige i både norsk og dansk, men så vidt jeg vet, er det vanskelig å gi regler for når en slik konstruksjon ikke kan brukes. I samnorskpedagogikkens dager (fra 1938 og fremover) ble elevene lært at det var «norskere»,

«greiere» osv. å bruke preposisjon («Jeg gav blomster til ham»), men det var og er falsk lære. En viktig forskjell mellom norsk og dansk er at norsk har både dobbeltbestemmelse og enkeltbestemmelse ved substantiver, mens dansk har bare enkeltbestemmelse: Norsk: den nye bilen, den nye bilen min / min nye bil. Norsk har rulle-r mens dansk har skarre-r. Dansk har ikke ulike tonelag eller ordmelodier som skiller to ord ved å bruke forskjellige tonelang. Dette har de fleste norske dialekter.

Ovenfor presenterte jeg språksituasjonen i Norge på 1800-tallet og ulike, grunnleggende forskjell mellom norsk og dansk.

Informant 4, oppgave 3:

Temaet for min arbeid er å gi en oversikt over norsk språkhistorie fra urnordisk til moderne norsk. Jeg vil først fortelle om norrønt tid og deretter skal jeg konsentrere seg om fjernere perioder i språkhistorien og forandringer deres.

Urnordisk tid varte til 700-tallet, når norrøn tid begynte. Norrøn tid varte fra 700 til 1350-tallet og er delt inn i to deler: eldre og yngre norrøn tid. Det er en tid av runeinnskrifter (det eldste bevart runeinnskriften er Eggjasteinen fra omkring 700-tallet), vikinger (vikingtida begynte på 700-tallet i klosteren Lindesfarne, England) og landnåmstida (tiden da nordmenn overtok øya, før 1000-tallet). Det var mye forandringer i språket på denne tida, f.eks. «h-» forsvinte foran konsonanter «r» og «l» (hringr->ringr, hlaup->laup) det utviklet seg refleksive verb (gledes-> glede seg, under ->undre seg). Yngre norrøn tid preges av Kristendommen (som kom omkring 1000-tallet) som sammen med kongemakten var en stor innflytelse på samtidens samfunnet. Det er også norrøn litteratur som spor av finner vi fremdeles i litteraturen i dag. Det var religiøse tekster, lovbøker og sagalitteraturen, som har en ærefull plass i verdenslitteraturen og inspirerer mange forfattere. Snorre Sturlasson var en av de viktigste som skrevet ned sagalitteraturen på 1200 og 1300-tallet. Omkring denne tida skrev folk på pergament, med fjærpenn og det var få skrivekyndige. Folk skrev mest på latin og de som kunne skrive avgrenset seg til munkene i klosterer. Eldste bevarte verker er fra 1150. Forandringer på denne tida er blant annet lydforandringer, utviklingen av tjukk l; á til å; utviklingen av monoftongering i øsnorsk (hentet fra øst som i Sverige, f.eks. stein til sten, graut til grøt); grensene mellom dialektene er skoger, fjell). Norrønt språk varte samtidig med norrøn tid og forsvant i mellomnorsk. Norrønt hadde fire kasus (Nominativ, Genitiv, Dativ og Akkusativ), tre kjønn som i moderne norsk og mest av dem er det samme som i

dag. Ordplasseringen er annerledes fra moderne norsk: i norrønt ord bestemte om betydningen deres, ikke plasseringen deres. Artikkelen var både etterhengt og foranstilt og var hentet fra det gammelnorske pronomenet «hinn». Utviklingen av pronomenet er slik: «Karl hinn» endrer til «Karl inn» og endelig til «Karlinn». Altså pronomenet ble artikkelen. Etterhengt artikkelen er noe særegen for norsk. Andre språk som f.eks. engelsk har artikkelen foran substantivet («the man»).

Mellomnorsk tid begynner i 1350 og slutter i 1530, nettopp før reformasjonen. Mellom 1300 og 1400-tallet var det en økonomisk og kulturell nedgangstid i Norge, delvis på grunnen av den svartedauden omkring 1349. Mellomnorsk er en overgangstid mellom gammalnorsk til nyere norsk. Og dialektforskjeller var store. Viktige forandringer i språket på denne tida er blant annet endring i lengden av stavelse (forlengelse av enten vokalen eller konsonanten), bortfall av «-n» og «-t» sist i ordet og forenkling av bøyningssystemet. Gammalnorsk gikk under og dansk ble dominerende i midtparten av 1400-tallet på grunnen av unionen og slo rot i landet. Kirken i Norge også gikk over til dansk. I denne tida var det mye tyske embettsmenn i alndet og gjennom kontakten tok nordmenn opp ord som: bruka, ganzka og prefikser (an-, be-, bi-, er-). Norsk skriftspråket avgrenset seg til handel. Omkring 1500-tallet ble dansk sterkere og sterkere og gammalnorsk ble helt gikk ut av bruk. Men norsk i skrift var ikke helt vekk, det var fremdeles nåværende i f.eks. reformasjonslitteratur i denne tida, motivert av reformasjonen i 1536 og Martin Luther. Norsk var synlig i barokken i bibeloversettelser og salmebøker skrevet av Dorothe Engelbratsdotter og Peter Dass. Gjennom verker av Ludvig Holberg ble dansk bar ut til ære og det tok være på at det har en faste plass i litteraturen. I 1775 var det en stabilisering i ordstilling som gav dansk en enda fastere plass i undervisning. Å snakke dansk var sett på som noe fine og å snakke dialekt som noe simpelt.

Men i slutten av 1700-tallet begynte folk å føle en nødvendighet for å føle som en nasjon igjen og mange ville uavhengighet fra den danske trangen. Romantikkens verdier hevdet om nasjons enheten og dennes verdier, blant annet et felles språk. Da unionen med Danmark ble oppløst folk begynte å tenke at dansk er et fremmed språk. I 1830-årene var det et språkdebatt. Alt begynte med Henrik Wergeland som ville fornorske den dansk-norske skriftspråk. P.A. Munch kritikerte det og ville skape et helt nytt språk. 1840-årene preges av litteraturfornorsking av Asbjørnsen og Moe. De innførte mye norsk ordforråd og syntaks slik som f.eks. dobbelt bestemmelse og etterhengt eiendomspronomenet. Dikterne brukte mye norske ord i sine verker slik som Bjørnstjerne Bjørnson og Henrik Ibsen.

I 1846 innførte Ivar Aasen sin grammarboka og ordboka. Han ville skape et helt nytt språk bygd på dialekter. Det kalles landsmål. I opposisjon stod Knud Knudsen som ville skape språket på grunnlag av «den dannede dagligtale». Han kjempet for mye forandringer slik som: endring av «C» til «K» (Control -> Kontrol), «ph» til «f» (Philosof -> Filozof) og å innføre småbokstaver i substantiver.

Etter 1869 bøndestanden vant i valget mot embettsmenn og folkeopplysningen ble bedret. Til slutt dels ville ha et helt norsk språk og dels bare en reform i det norske-danske skriftspråket. Det utviklet seg to politiske partier, Venstre og Høyre. Venstre ville ha landsmålet introdusert i landet og de andre å bevare den danske-norsk tradisjonen. I slutten av 1800 vant partien Venstre og Norge ble et tospråklig land. Det kalles samstillingsvedtaket. 1900-tallet er preget av strid. Det utviklet seg to hovedgrupper, Riksmålsforbundet i 1909 (den norsk-danske språket endret til riksmål) og Norges Mållag i 1906. Det var mange motsetninger: Østland mot Vestland (riksmål i Østland og landsmål i Vestland) og partiene Venstre og Høyre (Venstre hadde landsmål i programmet sitt og høyre hadde riksmål). Det var også fem store reformer i 1900-tallet. De var i årene: 1907, 1917, 1938, 1959 og 1981. De gjeldet landsmål og riksmål. Gjennom disse reformer språkene fått harde konsonanter i stedet for bløte (p, t, k > b, d g), -a endelse i svake hunkjønnsord i riksmål og valgfrihet mellom -a og -en i landsmål, en læreboknormal og en forsikring at skriftspråket skall bygge opp norsk tale.

B

Temaet mitt er å nevne noen personer og hendelser som påvirket den norske språkhistorien på 1800-tallet og gi noen argumenter for hvorfor dette århundret er sentralt i norsk språkhistorie. Først skal jeg fortelle om språksituasjonen på 1800-tallet og deretter skal jeg prøve å argumentere.

I 1814 ble unionen med Danmark oppløst og folk begynte å føle et behov av å ha et nytt språk, felles for hele landet. Norge fikk egen regjering og hovedstaden tok plass i Kristiania og språkdebatten begynte. Henrik Wergeland spilte en viktig rolle. Han hevdet at det var nødvendig for nordmennene for å sin egen språk for å gi uttrykk på følelser og tanker sine og var sikker at det skal bli lettere for dem å lære å lese og skrive. Han mente at det nye språket måtte bygd opp fra fornorsking av dansk. Han tenkte ikke at dialektene er noe simpelt, han mente at skriftspråket skulle blir rikere når man hentet ord fra dem. P.A. Munch kritikerte

ham og hevdet at et nytt språk må være bygd opp på helt reint norsk, fra grunnlag. Så det utviklet seg to grupper: dels som ville ha et nytt språk helt basert på norsk, et radikalt program og dels som ville at det nye språket skal bygges opp gradvis.

Fornorsking av litteraturen på denne tida kom med Asbjørnsen og Moe. Det var de som skrevet ned folkedikting fra norrøn tid. Men de eventyrene var bare i dialekt og det var et problem når de skulle nedskrives. De hevdet at eventyrene er «felles for hele landet» og hver burde kunne å lese dem. Men det var vanskelig, utgiverne av eventyrer brukte det danske mønsteret i ordforråd og bøyning. Men Asbjørnsen og Moe klarte å fornorske eventyrene så vidt som mulig. Selv i syntaks innførte de dobbelt bestemmelse og etterstilling av eiendomspronomenet. I 1842 Ivar Aasen begynte å samle dialektmaterialer fra forskjellige part av landet og i 1848 utgav han sin bok om grammar og ordboka. Han mente at for å skape et nytt språk man må komme tilbake til det språket nordmenn hadde mistet når gammalnorsk gikk under. Man må hente mønster fra dialektene, fordi de nedstammet direkte fra fra norrønt. Hans viktigste prinsipper i skaping av et nytt språk var blant annet: man må ty til gammelnorsk når man skaper språket, ingen målføre skal bli dominerende og når man skulle velge i å hente ord fra mellom dansk og svensk må man velge dansk fordi det er mest kjent i Norge. Han hentet mest fra dialektene i Vestlandet og unngikk byene. Han ville bygde ordforrådet bare på norsk, han var purist. Og i syntaks ville han ikke ha lange og kompliserte setninger som i dansk, men korte og enkle. Det kalles vi landsmål.

Knud Knudsen hevdet at et nytt språk må bygge på «den dannede dagligtale» og man må ikke blande inn dialektene fordi de er så skiftende. Han ville skape det gradvis, ikke med en gang. Han tenkte at det var urealistisk og skape det så fort. Han kjempet for forandringer i rettskrivingsnormene. Han ville forandre «C» til «K» (Control > Kontrol), «Ph» > «F» (Philosof > Filozof), bløte konsonanter til harde (noe som ble innført etter han døde), dobbeltvokalen til enkelt (Huus>Hus) og innføre småbokstaver i substantiver.

Etter 1869 tapte embettstanden og bøndestanden rykket inn i politikken. Det utviklet seg et samarbeid mellom bøndestanden og liberale byfolk. De kampet mot embettsmenn og unionen og også for å skape et helt nytt språk som ville være felles. Folkeopplysningene ble bedret og skolene ingen lenger lå den største vekt på den religiøse oppdragelse men praktiske kunnskaper ble viktigere. Boker begynte å være tilgjengelig og folk virkelig lærte å lese og skrive. Det var aviser og folk skrev brev til hverandre.

Det utviklet seg to politisk partier, Venstre og Høyre. Venstre var imot embettsmenn som ville bevare tradisjonen i skriftspråket. Venstre ville introdusere landsmålet i landet men Stortinget kastet forslaget bort. Altså partien foreslo et nytt forslag: talemålet. Nå både lærer og elev kunne snakke sin egen mål, som rystet litt dansken i skoler. I slutten av 1800-tallet vant partien Venstre og introduserte landsmålet i hele landet. Nå har Norge blitt et tospråklig land. Dette vedtaket kaller vi «samstillingsvedtaket».

1800-tallet er viktigst for norsk språkhistorien. Fra 1350 til 1814 har Norge vært dumpet og tvanget av Danmark og dominerte av dansk språket. Helt til 1814 kunne Norges folk ikke tenke på en mulighet for å få sitt egen språk. Perioden har et dobbelt betydning. Det knyttes sammen folkes frihetsfølelse, glede av å være uavhengig av en annen og stolthet av å være et fullstendig nasjon med sitt egen språk. De meste og viktigste av forandringer som vi kan peke på i moderne norsk skjedde i denne perioden.