

Masteroppgåve

Å skrive nynorsk når norsk er andrespråket

Ein studie av andrespråksskriving på nynorsk hjå
vaksne innlærarar

Anna Garnes Sæter

88 sider

Master i Skriftkulturar

2023



Samandrag

Føremålet med denne studien er å starte arbeidet med å etablere eit empirisk grunnlag for å kunne studere norsk andrespråksskriving på nynorsk. Studien freistar å svare på fylgjande overordna forskingsspørsmål:

-Kva er særskilt i andrespråksskrivinga for innlærarar av norsk som andrespråk som har hatt nynorsk som opplæringspråk?

Studien er plassert i to ulike forskingsdisiplinar; norsk som andrespråk og forskning på nynorsksskriving, og freistar å nytte innsikter frå begge desse fagfelta for å belyse temaet. Materialet som er nytta er 60 tekstar skrivne som svar på Norskprøva, der 30 av desse er skrivne av 15 vaksne innlærarar som har hatt nynorsk som opplæringspråk, og 30 er skrivne av 15 vaksne innlærarar som har hatt bokmål som opplæringspråk. Metoden som nyttast er kvantitativ og deskriptiv, med ein eksplorativ inngang til materialet. Avvik i tekstane til dei to gruppene vert analyserte og presenterte. Funna vert diskuterte i lys av forskning på skriving i norsk som andrespråk, forskning på L1-skriving på nynorsk og i lys av det bruksbaserte teoretiske rammeverket CREED (Ellis, 2006) og ein tverrfagleg forståingsmodell utvikla av The Douglas Fir Group (2016).

Resultata viser at mykje er likt i nynorskgruppa og bokmålsgruppa. Samstundes skil dei seg frå kvarandre på visse punkt. Til dømes har nynorskgruppa i mykje mindre grad genussavvik i tekstane sine enn bokmålsgruppa har. L2- innlærarane av nynorsk har visse fellestrekk med L1-innlærarar av nynorsk, men likskapen er ikkje påfallande stor. L2-innlærarane har til dømes ei låg grad av bokmålssamanfallande avvik samanlikna med L1-innlærarane.

Studien argumenterer for at nynorsk- og bokmålselevane truleg har ulike språklege kontekstar, og at dette påverkar kva innputt dei møter, som igjen påverkar kva delar av språkssystemet dei har vanskar med å tileigne seg. Studien foreslår ei rekke område som bør belysast betre når det gjeld nynorsk i norsk som andrespråk, og peikar på behovet for ein eigen didaktikk for denne innlærargruppa.

English summary

The aim of this study is to initiate a first empirical base when it comes to Norwegian second language writing in Nynorsk. This is to a large extent pioneering work, as no studies have analysed texts from this group of second language learners. The main research question asked is:

What characterizes the second language writing of L2 learners of Norwegian, who have received their language training in Nynorsk?

To answer this question, the study uses an exploratory and interdisciplinary approach, and builds on insights from previous studies of Norwegian second language acquisition (research which without exception has focused on Bokmål) and studies of L1-users of Nynorsk.

The theoretical framework of the study is the usage-based *CREED* (Ellis, 2006). In addition, it builds on an interdisciplinary model, developed by The Douglas Fir Group (2016), advocating a more ecological approach to the study of second language acquisition.

The data is 30 texts written by 15 learners who have received language training in Nynorsk (the Nynorsk group), and 30 texts written by 15 learners who have received language training in Bokmål (the Bokmål group), and the latter is mainly used as a control group.

The methods used are quantitative and descriptive, but also explorative (which brings in a qualitative aspect).

The analysis shows that the two groups face similar challenges in their writing, but that they also differ from each other in certain analytic categories. One example is the fact that the Nynorsk group has a much lower number of incorrect use of gender compared to the Bokmål group. Compared to the L1-writers of Nynorsk, the L2-writers have a considerably lower number of mistakes that can be explained by influence from Bokmål.

The study argues that the two groups of learners are experiencing different language contexts and therefore are exposed to different types of input, which again leads to the differences in their mastering of the language. The study proposes that these two groups should be studied in more detail and points out the need for different didactics for these two groups of language learners.

Forord

Eg vil starte med å takke professor Ann-Kristin Helland Gujord ved Universitetet i Bergen som har vore ein eksepsjonell rettleiar i arbeidet med denne oppgåva. Hennar enorme kunnskap på andrespråksfeltet har vore til stor nytte og inspirasjon og hennar skarpe blikk har hjelpt meg til å halde fokus i oppgåva. Eg vil også takke dosent Birgitte Fondevik Grimstad ved Høgskulen i Volda for svært god hjelp i startgropa av prosjektet. Professor Stig Jarle Helset fortener ei stor takk for arbeidet han gjer med masterprogrammet Skriftkulturar. Han har også kome med nyttige innspel inn i nynorskdelen av prosjektet. Ei stor takk til seniorrådgjevar Torbjørn Olseth ved Direktoratet for høgare utdanning og kompetanse, som har vore til svært god hjelp med å legge til rett for at tekstar frå Norskprøva kunne nyttast i prosjektet.

Ei kjempestor takk til syster Irene og svigerinne Randi for gode faglege samtalar undervegs. Foreldra og svigerforeldra mine fortener ei stor takk for mange timar med barnevakt undervegs i arbeidet.

Og sist og aller viktigast ei stor takk til Eivind som har lagt til rette for og oppmuntra til at eg kunne fullføre prosjektet, og til gutane våre Sondre, Johannes og Eirik, som har sørga for at eg også har tenkt på andre kjekke og viktige ting undervegs.

Ulsteinvik, mai 2023

Anna Garnes Sæter

Innhald

Samandrag	II
English summary	III
Forord	IV
Innhald	V
Liste over figurar	VII
Liste over tabellar	VIII
1 Innleiing	1
1.1 Norsk som andrespråk med nynorsk som opplæringspråk	1
1.2 Eitt språk, to skriftspråk	2
1.3 Språksituasjonen i vaksenopplæringa	3
1.4 Å starte i ein ende	4
1.5 Teoretisk plassering.....	6
1.6 Språksituasjonen i Syria	7
1.7 Omgrepsavklaringar.....	7
1.8 Strukturen i oppgåva	9
2 Teoretisk grunnlag	10
2.1 Andrespråksfeltet	10
2.2 Bruksbasert tilnærming til andrespråksutvikling	11
2.3 Ein modell for meir tverrfaglegheit på feltet	15
2.4 Andrespråksskriving på norsk	17
2.4.1 Syntaks i norsk innlærarspråk.....	17
2.4.2 Morfologi i norsk innlærarspråk	18
2.4.3 Ortografi i norsk innlærarspråk.....	20
2.5 Skilnader mellom bokmål og nynorsk.....	22
2.6 Nynorskforsking.....	23
2.6.1 Bjørhusdal og Juuhl (2017)	24
2.6.2 Søyland (2002).....	25

2.6.3	Helset (2021)	26
2.6.4	Hellevang og Helset (2022)	27
2.6.5	Oppsummering av nynorskforskinga.....	28
2.7	<i>Nynorsk i norsk som andrespråk for vaksne innlærarar</i>	29
2.8	<i>Forsking på innputt</i>	32
3	Metode	34
3.1	<i>Mål med studien og forskingsspørsmål</i>	34
3.2	<i>Design</i>	34
3.2.1	Informantutval og tekstar.....	34
3.2.2	Om Norskprøva	36
3.2.3	Val av tekstar og anonymisering	36
3.3	<i>Analyse</i>	38
3.3.1	Analyse av avvika.....	38
3.3.2	Avvikskategoriar.....	38
3.3.3	Underkategoriar	40
3.3.4	Utfordringar i analysen	41
3.4	<i>Reliabilitet og validitet i studien</i>	42
3.4.1	Reliabiliteten og validiteten til resultatata frå Norskprøva.....	42
3.4.2	Reliabilitet i analysane.....	43
3.4.3	Intern validitet.....	44
3.4.4	Ekstern validitet	44
4	Resultat	46
4.1	<i>Innleiing</i>	46
4.2	<i>Resultat i hovudkategoriane</i>	46
4.3	<i>Resultat innan dei ulike hovudkategoriane</i>	50
4.3.1	Ortografi	50
4.3.2	Verbavvik	54
4.3.3	Substantivfrasar	56
4.3.4	Syntaks.....	60
4.3.5	Ordval	62
4.4	<i>Bokmålsavvik i nynorsktekstane</i>	62
5	Diskusjon	66
5.1	<i>Forskingsspørsmåla</i>	66
5.2	<i>Samanlikne gruppene og sjå dei i lys av forking på L2-skrivarar</i>	66

5.2.1	Likskapar mellom gruppene i fordeling på hovudkategoriar.....	66
5.2.2	Skilnader mellom gruppene i fordeling på hovudkategoriar	67
5.2.3	Innan verbkategorien	68
5.2.4	Innan kategorien substantivfrasar	68
5.2.5	Innan kategorien ordval	69
5.2.6	Innan kategorien syntaks	69
5.2.7	Innan kategorien ortografi	70
5.2.8	Tankar om skilnadene mellom gruppene.....	70
5.3	<i>Korleis er funna samanlikna med funn i studiar av L1-skrivarar med nynorsk som hovudmål ?.....</i>	<i>71</i>
5.4	<i>Korleis kan vi forklare funna ut ifrå det bruksbaserte teoretiske rammeverket CREED?</i>	<i>75</i>
6	Avslutning	79
6.1	<i>Oppsummering.....</i>	<i>79</i>
6.2	<i>Studien sitt bidrag til forskinga</i>	<i>79</i>
6.3	<i>Studien sine begrensingar</i>	<i>80</i>
6.4	<i>Tankar om vidare forskning</i>	<i>80</i>
	Kjelder	82
	Vedlegg 1 Søknad HK-dir	87

Liste over figurar

Figur 1: Ellis' modell for assosiasjon mellom form og innhald (Ellis 2006)	14
Figur 2: Økologisk modell for andrespråkstileigning (Douglas Fir Group, 2016, s. 25)	16
Figur 3: Antal avvik per 100 ord for kvar innlærer i nynorskgruppa	47
Figur 4: Antal avvik per 100 ord for kvar innlærer i bokmålsgruppa.....	47
Figur 5: Fordeling av avvik på kategoriar (i %)	48
Figur 6: Fordeling av ortografiske avvik i nynorskgruppa	50
Figur 7: Fordeling av ortografiske avvik i bokmålsgruppa	51
Figur 8: Fordeling av ortografiske avvik på underkategoriar	52
Figur 9: Fordeling av vokalavvik på underkategoriar	53
Figur 10: Fordeling av konsonantavvik på underkategoriar	54
Figur 11: Antal avvik i substantivfraser og genus i bokmålsgruppa	57
Figur 12: Antal avvik i substantivfraser og genus i nynorskgruppa	57
Figur 13: Genusavvik fordelte på undergrupper.....	58

Liste over tabellar

Tabell 1: Hovudkategoriar for avvik	39
Tabell 2: Nynorskgruppa, gjennomsnittstal i avvikskategoriene.....	49
Tabell 3: Bokmålsgruppa, gjennomsnittstal i avvikskategoriene	49
Tabell 4: Type ortografiske avvik i nynorsk- og bokmålsgruppa.....	52
Tabell 5: Verbavvik fordelt på underkategoriar	55
Tabell 6: Syntaktiske avvik fordelte på dei to gruppene	61
Tabell 7: Bokmålsavvik fordelt på avvikskategoriene	63
Tabell 8: Bokmålsavvik i fleirtalsbøying av substantiv.....	63

1 Innleiing

1.1 Norsk som andrespråk med nynorsk som opplæringspråk

Dette masterprosjektet plasserer seg i to ulike forskingsdisiplinar; forskning på norsk som andrespråk og forskning på nynorsk skriftkultur. Eg vil trekkje på innsikter frå begge desse fagfelta for å på best mogleg måte få fram kva som er særskilt for andrespråksinnlærarar som har nynorsk som opplæringspråk og som deltek i opplæringa for vaksne innvandrarar (og som får opplæring etter Integreringslova (2020)). Det er det skriftlege andrespråket til denne gruppa vaksne innlærarar eg skal studere. Det meiner eg er viktig fordi vi ikkje har noko empirisk grunnlag for å studere denne gruppa si skriftlege utvikling på sitt norske andrespråk.

Ingen tidlegare studiar har analysert tekstar skrivne av denne innlærargruppa. Slik sett er denne studien i stor grad nybrottsarbeid, som også gjer at eg ikkje har hatt så mykje tidlegare andrespråksforskning å forme masterprosjektet ut ifrå. Prosjektet er også først og fremst eit andrespråksprosjekt, og eg vil nytte teori og forskning på andrespråksutvikling, med særleg vekt på andrespråksskriving. Deltakarane mine er ikkje berre andrespråksinnlærarar – dei er også nynorskbrukarar. Eg har difor vurdert det som nyttig og relevant å hente inn kunnskap frå forskning på tileigning og bruk av nynorsk blant førstespråksbrukarar som har nynorsk som hovudmål (heretter L1-skrivarar ned nynorsk som hovudmål).

Empirien i dette prosjektet er skriftlege tekstar skrivne av 15 kandidatar som har teke Norskprøva på nynorsk og 15 kandidatar som har teke Norskprøva på bokmål. Eg har altså ei nynorskgruppe og ei bokmålsgruppe som har skrive 2 tekstar kvar, og alle dei til saman 60 tekstane er vurderte til å vere på B1-nivå etter *Det felles europeiske rammeverket for språk* (CEFR). I prosjektet har eg undersøkt følgjande overordna problemstilling:

-Kva er særskilt i andrespråksskrivinga for innlærarar av norsk som andrespråk som har hatt nynorsk som opplæringspråk?

For å kunne svare på dette overordna spørsmålet, vil eg bryte det ned i mindre delar og freiste å svare på fylgjande delspørsmål:

-Kva for likskapar og skilnader finst når det gjeld avvik i det skriftlege innlærarspråket til vaksne innlærarar i ei nynorskgruppe og ei bokmålsgruppe på B1-nivå?

-Korleis er desse funna samanlikna med funn i studiar av L2-innlærar av norsk som har bokmål som opplæringspråk og L1-skrivarar med nynorsk som hovudmål?

-Korleis kan vi forklare funna ut ifrå det bruksbaserte teoretiske rammeverket CREED?

1.2 Eitt språk, to skriftspråk

Heilt sidan jamstillingsvedtaket i 1885 har vi i Noreg hatt to likeverdige skriftspråk. Språklova av 2023 seier at: «Bokmål og nynorsk er likeverdige språk som skal kunne brukast i alle delar av samfunnet. I offentlege organ er bokmål og nynorsk jamstilte skriftspråk» (Språklova, 2021, §4).

Nynorsk og bokmål er to skriftspråk som ligg svært nær kvarandre. Dei er på ein måte to ulike realiseringar av ein grammatikk som er felles for båe. Mange av dei grammatiske trekka som er undersøkte i forskinga på norsk som andrespråk er like i nynorsk og bokmål. L2-innlærarar av norsk vil tileigne seg den same underliggande grammatikken anten dei lærer bokmål eller nynorsk. Samstundes er der visse skilnader mellom dei to skriftspråka, både i form, funksjon og stil, som gjer at dei ikkje kan handsamast likt, og som gjer det naudsynt og viktig å også samle empirisk informasjon om korleis andrespråksinnlærarar som lærer nynorsk, utviklar skriftspråket sitt. Desse skilnadene mellom skriftspråka ser eg nærare på i underkapittel 2.5 i teorikapittelet.

Det er også eit faktum at tekstar skrivne av L1-innlærarar av bokmål og nynorsk viser at desse to gruppene i stor grad har ulike typar utfordringar når det kjem til rettskriving (Wiggen, 1992; Søyland, 2002; Hellevang & Helset, 2022). Fleire studiar har også funne at nynorskelevane har signifikant fleire avvik enn bokmåselevane har (Wiggen, 1992; Eiksund, 2017). Denne forskinga støttar opp under ein tanke som er sentral i denne studien, og det er at andrespråksforskinga ikkje bør handsame nynorsk og bokmål under eitt.

1.3 Språksituasjonen i vaksenopplæringa

Norsk som andrespråk for vaksne innlærarar har vore undervist i Noreg sidan 1970-talet. Lenge var det vanleg at denne undervisinga føregjekk på bokmål, også i nynorskkommunar. Mykje av grunnen til det er nok at Språklova ikkje gjeld for vaksenopplæring, og det har såleis ikkje vore krav om at læremiddel skal utviklast på begge målformer (Fondevik & Osdal, 2018, s. 356). I 2003 kom det første læreverket for denne gruppa på nynorsk. Sidan dette har ein sett ein auke i undervising på nynorsk. Per i dag er det 90 kommunar i landet som har vedteke nynorsk som administrasjonsspråk. 118 har vedteke bokmål, medan 148 har nøytrale språkvedtak (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2023). Ifølgje tal frå Noregs Mållag var det i 2020 35 kommunar som gav opplæring på nynorsk. I tillegg hadde tre andre gjort vedtak om å gå over til nynorsk. Fem andre tilbød opplæringa på begge skriftspråka (Noregs Mållag, 2020). Det finst også tal på kor mange personar som gjennomfører Norskprøva på nynorsk kvart år. I 2021 var det 487 personar, noko som utgjorde 2,4 % av alle som avla Norskprøva det året (Direktoratet for høgare utdanning og kompetanse, 2023, Statistikkbanken). Dette er ein liten men ikkje ubetydeleg del av alle vaksne innlærarar som lærer norsk som andrespråk.

Det er altså ein realitet at opplæring i norsk som andrespråk for deltakarar i vaksenopplæring blir gitt på to skriftspråk i Noreg. Dette er eit faktum som forskinga på norsk som andrespråk ikkje speglar. Det finst nokre unntak frå denne tendensen, mellom anna Fondevik og Osdal (2018), som er opptekne av nynorsken si rolle i andrespråksundervisinga, og som har gjennomført fleire studiar knytt til dette. Dei har gjennomført spørjeundersøkingar og intervju av både leiarar, lærarar og elevar i vaksenopplæringa, og fokuset har vore på haldningar til dei ulike skriftspråka og argumentasjonen som vert brukt for og imot å nytte nynorsk i opplæringa. Denne forskinga vert presentert i teorikapittelet i underkapittel 2.7. Det endrar ikkje på denne situasjonen: 20 år etter at det første læreverket på nynorsk vart tatt i bruk, finst det framleis ikkje empiri som kan seie oss noko om den skriftlege andrespråksutviklinga til innlærarar som får opplæring i nynorsk. Dette trass i at det å analysere bruk og utvikling av munnleg og skriftleg norsk hos innlærarar i ulike aldrar har vore ei sentral forskingsline i norsk andrespråksforskning (Golden & Hvistendahl, 2013). Ved UiB vart det i 2009 utvikla eit elektronisk innlærarkorpus, Norsk andrespråkskorpus (ASK), som inneheld eit stort materiale av norske andrespråkstekstar. Dette gjer det mogleg å gjere korpuslingvistiske studiar av norsk andrespråksskriving, men dette korpuset inneheld per i dag berre bokmålsdata. Ein har

såleis ikkje den same moglegheita for å studere andrespråksskriving på nynorsk som ein har dersom ein studerer utviklinga hos innlærarar som har fått opplæring på bokmål. Status i fagfeltet per i dag er altså den at vi har to likeverdige skriftspråk, som bae vert nytta i andrespråksopplæringa, men at det berre finst empirisk grunnlag for å diskutere andrespråksutviklinga på bokmål, ikkje på nynorsk.

1.4 Å starte i ein ende

Golden og Hvistendahl (2013) skil mellom andrespråksstudiar på *språknivå*, *tekstnivå*, studiar av *skriveopplæring* og studiar av *skrivning som sosial praksis*. Dei tidlegaste studia av norsk som andrespråk fokuserte i stor grad på språknivået, og ein studerte innlærartekstar med fokus på å analysere ortografi, morfologi, syntaks og ordforråd. Det var viktig å kartleggje kva vanskar elevar med norsk som andrespråk hadde i møte med det norske språket. «I disse studiene er formålet først og fremst å analysere *typiske innlærertrekk* i språket og *utviklingen* av mellomspråket» (Golden & Hvistendahl, 2013, s. 76). Mykje av grunnen til dette fokuset var ifølgje Golden og Hvistendahl (2010) at ein ville finne fram til karakteristiske trekk ved innlærarspråket, som ein kunne omsetje til pedagogisk praksis. Slike studiar var med på å konstituere fagfeltet norsk som andrespråk (Jølbo, 2018, s. 341). Seinare har ein del studiar også sett på dei andre nivåa i Golden og Hvistendahl si nivåinndeling.

Sidan fagfeltet så og seie vart konstituert utan å inkludere nynorsk, vart det i denne studien naudsynt å starte på språknivået i arbeidet med å samle empiri når det gjeld nynorsk i norsk som andrespråk. Eg startar på ein måte der ein også starta då ein først byrja å analysere skriftleg andrespråksnorsk på ein systematisk måte. Fordi dette i stor grad er nybrottsarbeid, var det føremålstenleg å nytte ei utforskande tilnærming. Eg var interessert i å finne ut om skilnad i opplæringsspråk medfører ulike utfordringar i skrivinga. Difor var det viktig å også ha ei bokmålsgruppe med i studien. Fokuset har vore på å kartlegge kva type konstruksjonar i norsk innlærarane i dei to gruppene har vanskar med, og så analysere desse avvika nærare. Dette kan verke som ei noko gamaldags tilnærming til andrespråksfeltet, fordi ein i dag har kome lenger i å sjå på andre faktorar i andrespråksutviklinga. Å studere avvik åleine vil ikkje gje oss nøkkelen til korleis ein betre kan legge til rette for betre andrespråksutvikling for norske andrespråksinnlærarar verken på bokmål eller nynorsk. Men sidan det nynorske språket i stor grad har vore oversett i den norske andrespråksforskinga, lyt ein starte frå botnen av for å opparbeide eit kunnskapsgrunnlag.

Golden og Hvistendahl (2013) argumenterer for at andrespråksskriving bør sjåast på som ein eigen overordna kategori på linje med førstespråksskriving, og ikkje berre underordnast generelle skrivestudiar. Dette er eit viktig skilje fordi førstespråklæring og andrespråklæring i stor grad er to ulike prosessar (Gujord, 2023). I denne studien vil eg likevel samanlikne andrespråksskriving med generelle skrivestudiar på nynorsk. På dette punktet kan ein seie at studien bryt med det Golden og Hvistendahl (2013) argumenterer for, og det som er den faglege konsensusen på feltet. Men i mangel på annan relevant empiri, er det relevant å trekkje inn innsikter frå førstespråksskriving på nynorsk i diskusjonen av andrespråksskriving på nynorsk. Studien bygger difor også på forskningstradisjonen som studerer det nynorske skriftspråket, og som har fokus på å studere førstespråksbruk av nynorsk, anten som hovudmål eller sidemål.

Denne studien er som sagt utforskande og har såleis ikkje hatt klare forventingar knytt til funna. Dette fordi det er vanskeleg å danne seg hypotesar på eit felt der det er så lite forskning å støtte seg på. Men har eg likevel gjort meg nokre tankar om kva eg kanskje kunne finne. Dette mellom anna på grunnlag av dei likskapane og skilnadene som finst i dei to skriftspråka; det var logisk å forvente at ein ikkje ville finne så store skilnader på dei punkta der skriftspråka er heilt like, men at eventuelle skilnader mellom gruppene kunne dukke opp på dei punkta der skriftspråka har noko ulikt system. Dette er også i tråd med ein grunnleggande tankegang i forskinga på tverrspråkleg påverknad (t.d. Jarvis & Pavlenko, 2008). Forsking har vist at skilnader mellom L1 og L2 av og til, men ikkje alltid, kan føre til utfordringar i andrespråksutviklinga.

Mange studiar som studerer skriving på norsk som andrespråk hjå vaksne innlærarar, nyttar seg av Norsk andrespråkskorpus (ASK). Korpuset er sett saman av tekstar skrivne som svar på Språkprøva og Norskprøva. Her kan ein hente ut tekstar etter ulike kriterium og på ulike nivå, alt etter kva ein er interessert i. Tekstane i ASK er automatisk og manuelt tagga for grammatisk informasjon og avvik frå bokmålsnorma (Ragnhildstveit, 2018). Ein treng såleis ikkje analysere avvika manuelt. Men dette korpuset består som sagt berre av bokmålstekstar, og det var såleis ikkje mogleg å gjere ein korpusstudie av andrespråksskriving hjå vaksne innlærarar på nynorsk. Dataa måtte difor hentast inn på ein annan måte. For å kunne studere nynorsk som innlærarspråk og også kunne samanlikne med funn frå bokmålsstudiar som har

nytta tekstar frå ASK, var det ønskeleg å nytte tekstar skrivne som svar på Norskprøva. Direktoratet for høgare utdanning og kompetanse la til rette for at studien fekk tilgang til å nytte eit utval prøvesvar frå deira database. Det vart valt ut 15 bokmålsinnlærarar og 15 nynorskinnlærarar som alle hadde bakgrunn frå Syria. Denne utvalsprosessen vert nærare forklart i metodekapittelet i underkapittel 3.2.

Ei typisk masteroppgåve som analyserer andrespråkstekstar, vil sjå på eit avgrensa språkleg fenomen, enten gjennom korpusstudiar eller gjennom å samle inn eit utval tekstar og gjere ein meir kvalitativ analyse av desse. Når eg så ønskte å sjå på innlærarspråket i to grupper i sin heilskap, og når eg også måtte analysere tekstane manuelt og ikkje kunne støtte meg på eit korpus, måtte visse avgrensingar gjerast for at det skulle kunne gjennomførast innanfor rammene av ei masteroppgåve. For det første kunne ikkje talet på tekstar vere for stort, då det å analysere og kategorisere avvik manuelt er arbeids- og tidkrevjande. Eg kunne heller ikkje gå i detalj i alle grammatiske system og presentere alle grammatiske kategoriar like detaljert. Måten eg jobba på, var at eg skaffa meg ei oversikt over tendensane i materialet, og gjekk så vidare inn i underkategoriar som peika seg ut som særskilt interessante eller relevante. Eg nytta altså ei eksplorativ tilnærming; det eg fann i første kodinga og analysen, påverka korleis eg gjekk vidare i analysen.

1.5 Teoretisk plassering

Studien plasserer seg innan det bruksbaserte feltet i andrespråkforskinga. Meir spesifikt baserer eg meg på det teoretiske rammeverket til Ellis (2006) som omtalast som Construction based, Rational, Exemplar-driven, Emergent, Dialectic og som har akronymet CREED. I bruksbaserte tilnærmingar er ein oppteken av at andrespråkutvikling ikkje bør studerast isolert frå konteksten læringa skjer i. Det gjeld også CREED, sjølv om dette er ei bruksbasert tilnærming som primært skildrar dei kognitive prosessane som er verksame når ein tileignar seg nye språk (Gujord, 2023, s. 276). Difor bygger eg også på modellen til gruppa av forskarar som kallar seg «The Douglas Fir Group», som har lansert ein økologisk modell for andrespråkutvikling. Denne modellen har fokus på det tverrfaglege, og legg enda meir vekt på konteksten som andrespråksinnlæraren er omgjeven av, på ulike nivå i samfunnet (Douglas Fir Group, 2016). Denne modellen er særleg relevant når eg studerer innlæringa av to ulike skriftspråk, eit majoritetsspråk og eit minorisert språk. Ein forståingsmodell som legg vekt på

faktorar som påverkar andrespråksutviklinga på fleire nivå, vil betre kunne forklare nokon av skilnadene i innlæringa av desse to skriftspråka.

1.6 Språksituasjonen i Syria

Arabisk er det offisielle språket i Syria (Leraand, 2023). I grunnskulen lærer borna både engelsk og frå sjuande trinn også anten fransk eller russisk (Bätke & Øgård, 2021).

Skulegangen er obligatorisk frå 6–15 år, og gratis til og med vidaregåande skule. I 2015 kunne 86% av befolkninga over 15 år lese og skrive (Bätke & Øgård, 2021). Dette gjer at det er grunn til å tru at dei fleste av innlærarane i studien kunne lese og skrive arabisk og til ei viss grad engelsk før dei kom til Noreg. Ein del av dei kan også ha hatt opplæring i fransk eller russisk.

Som tidlegare nemnt, er det ikkje eit mål med denne studien å avgjere kva som er årsakene til avvika i innlærartekstane, og eg fokuserer ikkje på å påvise transfer. Det er difor ikkje så relevant for meg å sjå på kva anna forskning som er gjort spesifikt på arabiske innlærarar av norsk. Det eg primært er interessert i, er skilnaden mellom dei to gruppene i studien, og det var då vesentleg at alle var frå same heimland, for å gjere gruppene så like som mogleg. Men at dei er nett frå Syria er tilfeldig.

1.7 Omgrepsavklaringar

Innleiingsvis vil eg avklare nokre sentrale omgrep som eg brukar vidare i denne oppgåva.

Andrespråksutvikling (second language development, SLD): Dette omgrepet brukast ofte synonymt med andrespråkstileigning (*second language acquisition, SLA*) og andrespråkslæring (*second language learning, SLL*). Men omgrepa har litt ulikt innhald i seg ved at *læring* gjev assosiasjonar til språklæring i eit klasserom og antydar også eit sluttunkt, *tileigning* gjev assosiasjonar til ein noko meir ubevisst prosess, medan *utvikling* gjev assosiasjonar til noko som skjer av seg sjølv og som ikkje treng å ha eit sluttunkt (Gujord, 2023, s. 33). Nokre forskarar meiner at ein bør gå vekk ifrå omgrepet andrespråkslæring, og eg vil difor i denne oppgåva nytte omgrepa *andrespråksutvikling* og *andrespråkstileigning*. Desse vil nyttast synonymt. Når eg omtalar heile fagfeltet som har andrespråksutvikling som fokus, vil eg nytte termen *second language acquisition (SLA)*.

L1 og *L2* er forkortingar som er vanlege å bruke i andrespråksforskinga og tyder «language 1» og «language 2», der *L1* er førstespråk og *L2* er andrespråk.

L2-innlærarar brukast om personar som lærer eit andrespråk.

L1-skrivarar brukast for å omtale personar som lærer å skrive på førstespråket sitt.

Innlærarspråk er språklege ytringar som er produserte av andrespråksinnlærarar (Gujord, 2023 s. 43). Det har tidlegare vore vanleg å snakke om *mellomspråk*, men i dag er det ein meir utbreidd praksis å nytte omgrepet *innlærarspråk*, og eg vil følgje same praksis i denne oppgåva.

Skriftspråk versus *målform*: I språklova er omgrepet «skriftspråk» nytta (Språklova, 2021). Men Språkrådet (2023) opnar også for at omgrepet «målform» framleis kan brukast, til dømes når det gjeld i dei samansette termene *hovudmål* og *sidemål*. I denne oppgåva vil eg følgje denne praksisen.

Avvik brukast i staden for omgrepet «skrivefeil».

Norskprøva er ei obligatorisk prøve for alle som har rett og plikt til gratis norskopplæring etter Introduksjonslova (Kompetanse Norge, 2023). Prøva inneheld ein lyttedel, ein munnleg del og ein skriftleg del. Det er den skriftlege delen som vert omtala vidare i denne oppgåva.

CEFR er ei forkorting for *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment*. På norsk omtalast dette som *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning og vurdering (FERS)*. Men omgrepet «CEFR-nivå» nyttast for å omtale dei ulike nivåa i rammeverket (Europarådet, 2001, Direktoratet for høgare utdanning og kompetanse, 2022).

B1-nivå er eit av dei 6 CEFR-nivåa i det felles europeiske rammeverket for språk. Skalaen går frå A1–C2, der A1 er det lågaste nivået og C2 det høgaste.

1.8 Strukturen i oppgåva

Oppgåva er strukturert på fylgjande måte: I teoridelen presenterer eg bruksbasert andrespråksteori, med hovudvekt på det teoretiske rammeverket CREED som eg vil støtte meg på i denne studien. Eg presenterer så modellen til The Douglas Fir Group. I teoridelen presenterer eg også tidlegare funn i forskning på andrespråksskriving på norsk (bokmål) og eit utval studiar av L1-skrivarar med nynorsk som hovudmål. Det vert også via eit underkapittel til å sjå på viktige skilnader mellom grammatikken i nynorsk og bokmål. Så tek eg for meg tidlegare forskning på nynorsk i andrespråksopplæringa av vaksne innlærarar. I metoddelen presenterer eg forskingsspørsmåla og korleis eg har gått fram for å svare på desse. I resultatdelen viser eg fram funna mine, ved hjelp av deskriptiv statistikk og døme frå innlærartekstane. I diskusjonsdelen drøftar eg funna opp mot dei fire forskingsspørsmåla, og eg kjem med forslag til vidare forskning på dette feltet.

2 Teoretisk grunnlag

Dette kapittelet tek for seg det teoretiske grunnlaget for studien min. Dette masterprosjektet plasserer seg i meir enn eitt fagfelt, og spring ikkje ut av eit sett av hypotesar basert på ein teori, men har ei utforskande tilnærming. Det krev at eg tek inn fleire perspektiv, og dette kapittelet famnar difor ganske breitt. Kapittel 2.1 tek for seg kva andrespråksutvikling er og gjev ei oversikt over ulike teoretiske retningar innanfor dette fagfeltet. Kapittel 2.2 handlar om bruksbaserte tilnærmingar til andrespråkslæring, og meir spesifikt det bruksbaserte teoretiske rammeverket CREED (Construction based, Rational, Exemplar driven, Emergent, Dialectic) som Ellis (2006) har utvikla, og som er den teoretiske tilnærminga denne studien plasserer seg i. I kapittel 2.3 presenterer eg ein modell for ei meir tverrfagleg forståing av andrespråkstileigning, som er utvikla av Douglas Fir Group. Kapittel 2.4 handlar om andrespråksskriving generelt og andrespråksskriving i ein norsk kontekst. Kapittel 2.5 presenterer nokre sentrale skilnader mellom nynorsk og bokmål. Kapittel 2.6 handlar om forskning på skriving på nynorsk som førstespråk. I kapittel 2.7 går eg gjennom forskinga på nynorsk i norsk som andrespråk for vaksne innlærarar. I kapittel 2.8 presenterer eg noko av forskinga som er gjort på variasjon i innputt i andrespråksklasserom.

2.1 Andrespråksfeltet

Fagfeltet som studerer tileigninga av eit andrespråk kan omtalast som andrespråksfeltet, og omgrepet kjem av det engelske *second language acquisition* (SLA). Dette feltet har sidan 1940- og 50-talet freista å utforske språket til andrespråksinnlærarar systematisk (Gujord, 2023, s. 38). Det er eit tverrfagleg felt som nyttar metodar og innsikter frå både lingvistikk, psykologi, sosiologi, sosiolingvistikk og psykolingvistikk (Ellis & Barkhuizen, 2005, s. 3). Samstundes er andrespråksfeltet heilt og fullt eit eige fagfelt med sine eigne teoriar og forståingsmodellar. I Noreg går andrespråksforskinga attende til omlag 1980 (Golden & Hvistendahl, 2010, s. 36).

Det teoretiske landskapet i andrespråksfeltet er svært samansett (Gujord, 2023, s. 215). Nokre teoriar freistar å forklare andrespråksutvikling i eit breitt perspektiv, medan andre har eit smalare fokus. Teoriane skil seg også på om dei berre freistar å beskrive og forstå, eller om dei også freistar å gje ei teoretisk forklaring på fenomenen dei beskriv (Gujord, 2023, s. 215). Dei ulike teoretiske retningane skil seg ifrå kvarandre i måten dei forstår språk og språkutvikling på. Men det er einigheit rundt dei fylgjande to antakingane, nemleg at

andrespråksutvikling har ein del fellestrekk på tvers av språk og på tvers av individ og at det samstundes er stor variasjon mellom innlærarar når det gjeld tempo for språkutviklinga og det endelege utfallet av denne utviklinga. Det er derimot større ueinigheit om korleis ein skal forstå og forklare desse to grunnleggjande antakingane.

Eit hovudskilje i det teoretiske landskapet på andrespråksfeltet går mellom dei *nativistiske* teoriane, dei *sosiokulturelle* teoriane og dei *kognitive* teoriane. Dei nativistiske teoriane tek utgangspunkt i at evna vår til språk er medfødd. Sosiokulturelle teoriar fokuserer på at språklæring skjer i møte med verda rundt oss, og desse teoriane har mindre fokus på det kognitive. Dei kognitive tilnærmingane vi har i dag, kan seiast å omfatte både informasjonsprosesseringsperspektiva og dei emergentistiske perspektiva (Gujord, 2023). Emergentisme representerer ei nyutvikling i teorifeltet i andrespråksforskinga, og skil seg frå informasjonsprosesseringsperspektiva i måten ein forstår korleis innlærarar tileignar seg nye språk basert på generelle kognitive evner. Sentralt i emergentismen står tanken om språklæring som erfaringsbasert tileigning av konstruksjonar (og ikkje reglar). Kunnskapar om språk veks ut av (emerge = vekse ut av) eit samspel mellom generelle kognitive evner og språkleg innputt frå verda rundt oss, og assosiativ læring er den viktigaste læringsmekanismen (jf. kapittel 2.2) (Gujord, 2023, s. 226–227).

2.2 Bruksbasert tilnærming til andrespråksutvikling

Bruksbasert tilnærming til andrespråksutvikling er ein paraplyterm for fleire teoretiske retningar, men som har det til felles at dei antek eit emergentistisk syn på læring (Gujord, 2023). Sentralt i den bruksbaserte tilnærminga er tanken om at språklæring er eit resultat av generelle kognitive evner i møte med språkleg innputt, og at språklæringa veks ut av dette som ein dynamisk prosess (Nistov et al., 2018, s. 109). Ein tenkjer seg altså at vi nyttar dei generelle kognitive evnene våre som hukommelse, merksemd, persepsjon, kategorisering, skjemativering og problemløysing til å prosessere, lagre og produsere språk i hjernen, men at vi også må ha språkleg innputt for å lære eit språk (Nistov et al., 2018, s. 109).

Felles for dei bruksbaserte tilnærmingane er at dei ikkje skil så klart mellom det kognitive og det sosiale, men at språkutviklinga er eit samspel mellom desse. Denne tankegangen passar mitt prosjekt fordi desse teoriane legg til rette for å sjå på språkutvikling hos individet.

Bruksbaserte tilnærmingar er opptekne av kognitive mekanismar, men er samstundes klare på

at språklæring skjer i ein kontekst. Dette vert særleg nyttig når eg skal analysere resultatane mine frå norske andrespråksskrivarar som skal lære norsk i eit samfunn med to skriftspråk og med mykje variasjon i talemålet.

Eg vil gje ei kort oversikt over landskapet i den bruksbaserte tilnærminga før eg går meir inn på den konkrete teoretiske retninga eg vil konsentrere meg om. Eg går ut ifrå ei tredeling av dette landskapet, ei inndeling som Nistov et al., (2018) nyttar, og som stammar frå Cadierno og Eskildsen (2015) si todeling, som skil mellom CA-SLA og CUB-SLA, og Verspoor og Ngyen (2015, sitert i Nistov et al., 2018, s. 112) sitt forslag om å legge til eit tredje punkt, DUB-SLA/CDST og såleis operere med ei tredeling.

Den første av desse omtalast som conversation analysis SLA (CA-SLA) i den engelske faglitteraturen, og svarar til det vi kallar samtaleanalyse på norsk (av og til også konversasjonsanalyse). Den fokuserer på at språklæring er ein sosial aktivitet (Nistov et al., 2018, s. 113). Denne retninga har fokus på det dei kallar interaksjonell kompetanse, som inneber korleis ein skal samhandle i spesifikke sosiale situasjonar, og undersøker korleis andrespråksinnlærarar nyttar dei språklege ressursane sine til å meistre ulike sosiale situasjonar. Denne retninga skil seg frå mange andre ved at dei har eit emisk perspektiv, som inneber at dei prøver å forstå den språklege samhandlinga innanifrå, altså frå synsvinkelen til deltakarane og ikkje berre frå synsvinkelen til forskaren (Gujord, 2023, s. 289).

Den andre av dei tre retningane i tredelingane er det som omtalast som Dynamic usage-based SLA (DUB-SLA). Denne retninga er forankra i Dynamisk systemteori (DST) og er i nær slekt med kompleksitetsteori (Nistov et al., 2018, s. 114). Denne retninga av bruksbaserte teoriar ser på språklæring som ei opparbeiding og endring av dynamiske og komplekse system. Når ein del av systemet endrast, vil dette påverke resten av systemet på ulike måtar, som kan vere både komplekse og uforutsette. Det er eit sentralt aspekt ved desse systema at systematikken i dei er emergent, altså at dei veks ut av samspelet mellom innputt og kognisjon, på måtar vi ikkje kan forutseie (Nistov et al., 2018, s. 114).

Den tredje og siste av dei tre bruksbaserte retningane omtalast som Cognitive usage based SLA (CUB-SLA) Også innan denne retninga finst det ulike orienteringar, men eit felles ontologisk utgangspunkt for desse, er at språklæring er frekvensdreven og støtta av statistisk

læring og basale mekanismar for merksemd (Ortega, 2015). CREED er Nick Ellis (2006) sin versjon av CUB-SLA og det er dette teoretiske rammeverket eg vil nytte i denne studien. Akronymet tyder *Construction based, Rational, Exemplar-driven, Emergent and Dialectic*, og omtalar det som Ellis meiner er dei mest sentrale trekka ved andrespråklæring (Ellis, 2006, s. 100).

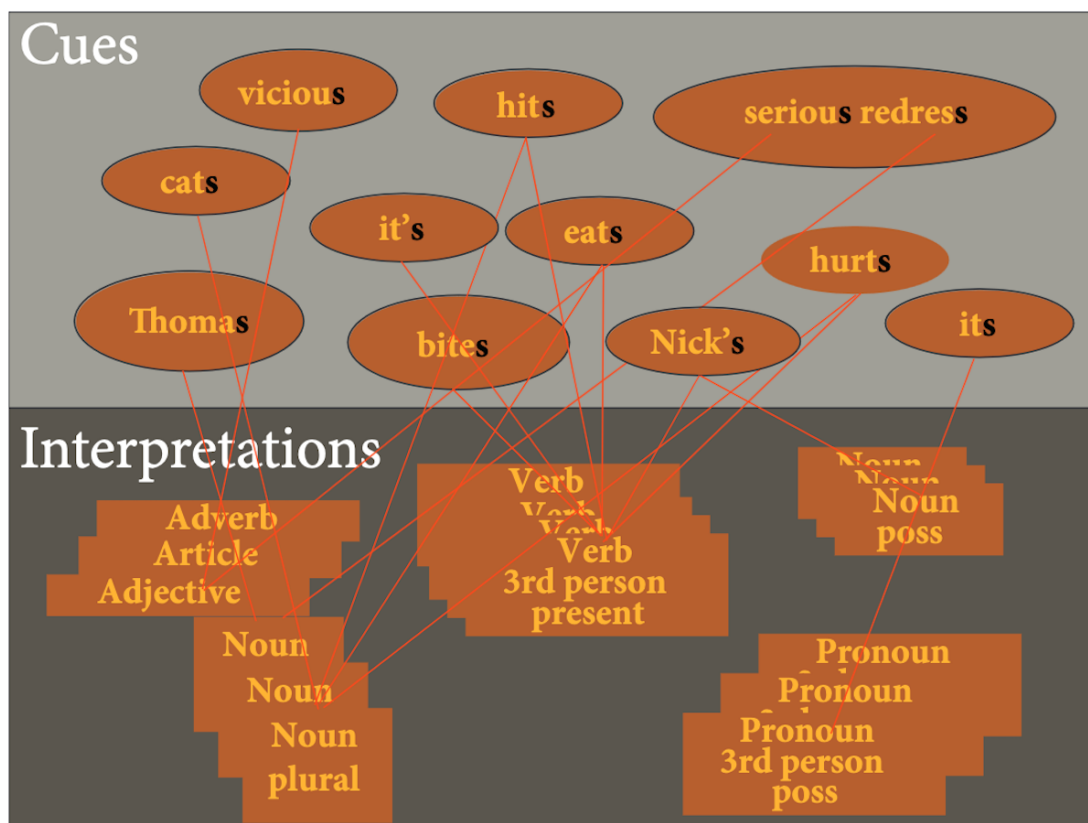
Det første punktet er at andrespråkutviklinga er *konstruksjonsbasert*. Ein konstruksjon er ein kombinasjon av ei språkleg form og ein språkleg funksjon/ ei tyding (Ellis, 2006, s. 101). Ein konstruksjon kan vere både enkeltord (til dømes is, bil, krasje) og faste frasar (til dømes «ha is i magen»). Konstruksjonar kan også vere ulike i kva grad plassane i konstruksjonen er utfylte. Ein konstruksjon med berre tomme plassar representerer til dømes eit grammatisk mønster i språket som til dømes konstruksjonar med indirekte objekt som på norsk har oppbygginga S-V-IO-DO (eg gav han ei gåve). Så når denne konstruksjonen er lært, kan innlæraren putte inn det ho vil på dei ulike plassane i konstruksjonen for å lage ei setning som gjev mening. Andre konstruksjonar har ingen tomme plassar, som til dømes dei faste frasane som nemnt over.

Ei anna viktig antaking er at andrespråkutviklinga er *eksemplarbasert*. Eit eksemplar er ei konkret realisering av ein konstruksjon. Det er i møte med eksemplar (altså konkrete ytringar) at vi danner grunnlaget for konstruksjonane. Kvar gong innlæraren møter på eit eksemplar av ein konstruksjon, vil språkssystemet samanlikne denne med tidlegare erfaringar med det same, eller liknande eksemplar (Ellis, 2006 s. 104). Konstruksjonar utviklar seg gradvis over tid, ettersom språkssystemet identifiserer likskapar og skilnader i eksemplara (Nistov et al. 2018). Slik tileignar innlæraren seg dei grammatiske mønstra i språket. Ein antek at tileigninga startar med konkrete eksemplar i form av enkeltord og går derifrå over på meir generelle mønster i språket.

Det at språklæringa er *rasjonell*, handlar om måten hjernen jobbar på for å bearbeide den språklege innputten. Det er den same måte som hjernen jobbar på når vi tileignar oss annan kunnskap og andre ferdigheiter og handlar i stor grad om det som kallast *assosiativ læring*. Dette er eit svært sentralt omgrep i all bruksbasert teori, og også i CREED. Assosiativ læring inneber ei ubevisst statistisk analyse som skjer i hjernen når vi blir utsette for språket sine mønster i ulike brukssituasjonar. Vi prøver ubevisst å systematisere verda rundt oss, og det same gjeld for språk (Ellis 2006, s. 104-105). Det er ein grunnleggande eigenskap ved

menneskeleg kognisjon at vi leiter etter mønster i verda rundt oss for å systematisere kunnskapen vår om den. Til dømes ser vi etter prototypiske eigenskapar ved det vi observerer i verda.

Styrken av den mentale representasjonen/konstruksjonen påverkast av ulike ting, mellom anna *frekvens*. Dette er eit svært sentralt omgrep i bruksbasert språklæringsteori. Eit grunnleggande prinsipp er at frekvens i innputt fremjar læring (Nistov et al., 2018, s. 116). Basert på frekvensen eit eksemplar opptrer i, kalkulerer vi sannsynet for at ei språkleg form opptrer saman med eit språkleg innhald eller ein funksjon, og vi dannar oss forventningar basert på dette. Ein sterk konstruksjon er ein assosiasjon som ofte vert bekrefte i innputt, som altså har høg frekvens. I tillegg er det vesentleg at styrken til konstruksjonen vert påverka av kor *påliteleg* assosiasjonen mellom form og innhald er. Ei form som alltid har same innhald vil få ein sterkare representasjon enn ei form som har eit innhald som varierer ut ifrå kontekst (Ellis, 2006, s. 105). Figur 1 er Ellis (2006) si eigen modell for å illustrere dette. Den viser korleis ei form (/s/ i slutten av ord i engelsk) kan ha mange ulike typar innhald, og korleis dette gjer det komplisert å systematisere for innlæraren.



Figur 1: Ellis' modell for assosiasjon mellom form og innhald (Ellis 2006)

Noko anna som spelar inn på styrken til den mentale representasjonen er recency, som kan omsetjast med aktualitet (Gujord, 2023, s. 279). Dette handlar om at det som ein nyleg har møtt på i innputt, påverkar kva som vert plukka opp i innputt i tida rett etterpå.

Det neste punktet til Ellis (2006) er at språkutvikling er *emergent*. Dette inneber at mønstra i språket «veks ut av» innputten innlæraren møter. På dette punktet er Ellis sitt rammeverk i tråd med retningane innan CDST som legg vekt på den emergente måten endringar skjer i komplekse og dynamiske system. Dette heng saman med Ellis (2006) sin siste bokstav i akronymet, nemleg at språkutviklinga er *dialektisk*. Dette inneber at språklæring er eit komplekst samspel mellom dei sosiale og kognitive faktorane, og dette gjer at utviklinga kan vere vanskeleg å spå og at andrespråksinnlærarar lærer språk i ulikt tempo og med ulikt resultat. Ellis (2006) freistar å beskrive det dialektiske og dynamiske i andrespråkslæringa ved å sitere den greske filosofen Heraklit si kjende ytring “All things come into being through opposition, and all are in flux like a river» (sitert i Ellis, 2006, s. 111). På norsk er det vanleg å sitere dette med «alle endringar bygger på motsetnader» og at «alt flyt» (Alnes, 2019).

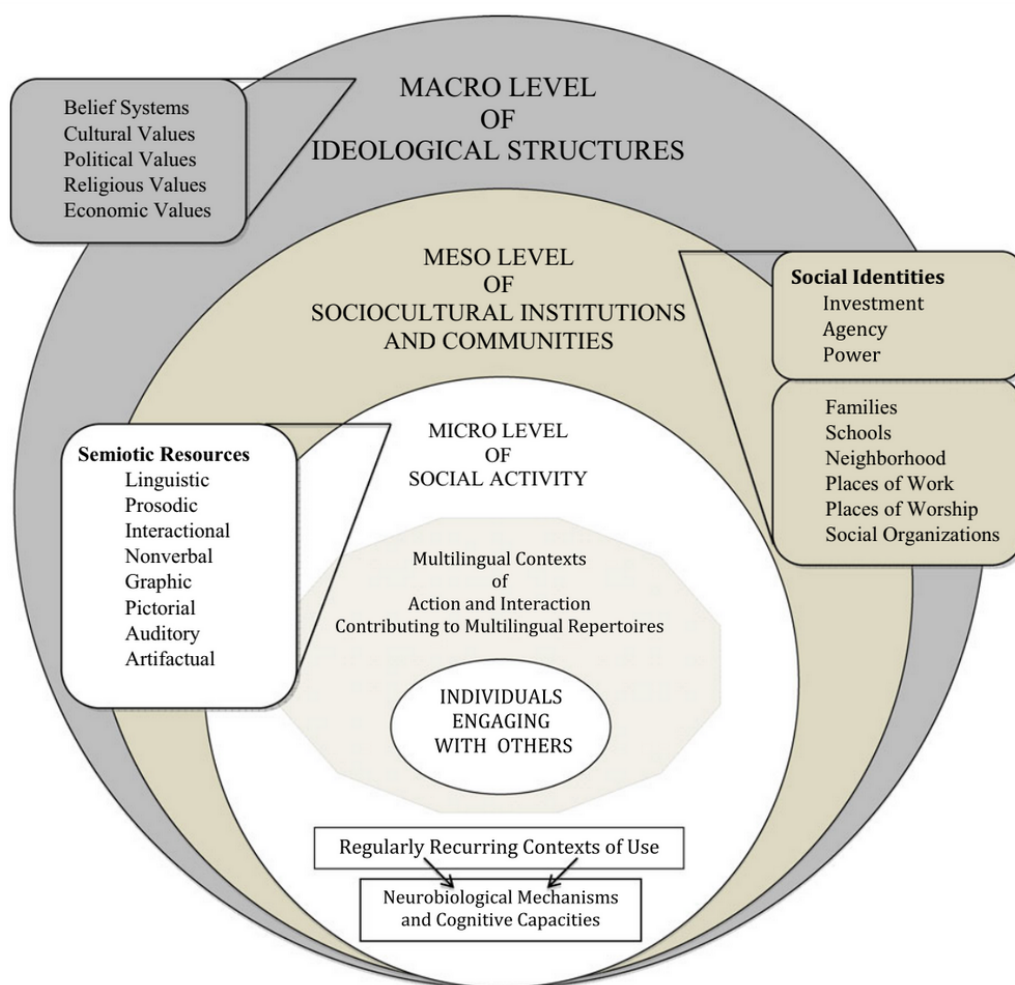
Ellis (2006) legg vekt på at CREED er eit rammeverk, ikkje ein teori, og at dette rammeverket består av mange komponentar som ikkje må isolerast ifrå kvarandre. Ein og ein har komponentane avgrensa forklaringsstyrke, ein må sjå dei i samanheng for at rammeverket skal gje mening og kunne forklare innlæringa av eit andrespråk (Ellis, 2006, s. 113).

2.3 Ein modell for meir tverrfaglegheit på feltet

Nick Ellis har også i dei seinare åra vore med på å utvikle ein modell for å gjere andrespråksforskinga meir tverrfagleg. Ei gruppe på 15 forskarar frå ulike universitet i USA og Canada som kallar seg The Douglas Fir Group, har utvikla modellen som skildrar det dei kallar for «the multifaceted nature of language learning an teaching» (Douglas Fir Group, 2016, s. 25).¹ Dei 15 forskarane kjem frå litt ulike retningar innan andrespråksfeltet og andre språkvitskaplege felt. Mellom anna er den sosiokulturelle tilnærminga, CDST-retninga,

¹ Medlemmane i The Douglas Fir Group i alfabetisk rekkefølge: Dwight Atkinson, Heidi Byrnes, Meredith Doran, Patricia Duff, Nick C. Ellis, Joan Kelly Hall, Karen E. Johnson, James P. Lantolf, Diane Larsen–Freeman, Eduardo Negueruela, Bonny Norton, Lourdes Ortega, John Schumann, Merrill Swain, og Elaine Tarone.

samtaleanalyse, og systemisk-funksjonell lingvistikk representerte, i tillegg til to leiande forskarar på det bruksbaserte feltet; Lourdes Ortega og Nick Ellis. Bakgrunnen for dette samarbeidet var at dei ønskte ein meir økologisk forståingsmodell som tek omsyn til kontekst i form av L2 innlærarane sine liv. Målet vil vere «to understand the varying conditions that enable and constrain opportunities for and outcomes of language learning across private, public, material, and digital contexts of social action and interaction» (Douglas Fir Group, 2016, s. 39). Modellen er forklart slik at dei tre nivåa påverkar kvarandre gjensidig. Ingen av nivåa kan eksistere i kraft av seg sjølv, men gjennom konstant interaksjon med dei andre nivåa. Kvant nivå formar og vert forma av dei andre nivåa (Douglas Fir Group, 2016, s. 25).



Figur 2: Økologisk modell for andrespråkstileing (Douglas Fir Group, 2016, s. 25)

Denne modellen er nyttig i min studie fordi den viser viktigheita av å sjå på kva som påverkar andrespråkutviklinga på fleire nivå. Dette kan gje oss ei betre forståing for mekanismane som er i sving når det kjem til andrespråkutvikling på dei to norske skriftspråka.

2.4 Andrespråksskriving på norsk

Golden og Hvistendahl (2010) freista å summere opp all forskning på andrespråksskriving på norsk frå 1980–2010. Dei kategoriserte studiane etter si eiga nivåinndeling, nemleg studiar på *språknivå*, *tekstnivå*, studiar av *skriveopplæring* og studiar av *skrivning som sosial praksis*. Dei konkluderte mellom anna med at det fanst eit stort antal studiar av språknivået, eit mindre tal på studiar av tekstnivået, og nokre få spreidde studiar av kontekstuelle aspekt ved andrespråksskriving (Golden & Hvistendahl, 2010, s. 36). Fordi denne studien plasserer seg på språknivået i tilnærminga til andrespråksskriving, altså i den første kategorien til Golden og Hvistendahl (2013), er det relevant å sjå på kva tidlegare forskning på norsk andrespråksskriving har funne.² Denne gjennomgangen vil av naturlege grunnar ikkje vere fullstendig, men vil presentere hovudtrekka i norsk skriftleg innlærarspråk. Eg må nok ein gong understreke at det er utan unntak bokmål som er målspråksnorma i denne forskinga.

I perioden 1980–2010 var det eit stort fokus på syntaks i forskinga på norsk andrespråksskriving. Dette var også trenden i den internasjonale forskinga på området (Golden & Hvistendahl, 2010, s. 46). Seinare har det også vore gjennomført eit større prosjekt med fokus på transfer/tverrspråkleg påverknad ASKeladden, og her hadde fleire av studiane fokus på morfologiske trekk i norsk (Golden & Hvistendahl, 2010, s. 43). Det har også vore gjort studiar av ortografi, fonologi og ordforråd i norsk innlærarspråk. Korleis ein forklarar funn i forskning på andrespråksskriving heng saman med kva teoretisk tilnærming ein har som utgangspunkt. I det fylgjande vil eg sjå vekk ifrå teoretisk tilnærming og ha fokus på funna i dei aktuelle studiane.

2.4.1 Syntaks i norsk innlærarspråk

Når det gjeld syntaks, har det særleg vore meistring av inversjon ein har vore interessert i, då dette er eit språktrekk som skil seg ut i norsk (Golden & Hvistendahl, 2015, s. 235). Dei fleste studiane har vist avvik i bruken av V2-regelen i norsk, «og dette trekket kan nærmest sies å *konstituere* andrespråkstekster i norsk» (Golden & Hvistendahl, 2015, s. 235, mi utheving). Inversjonsregelen i norsk er eit såpass uvanleg språktrekk i verdas språk at den reknast for å vere *markert*, og dette er noko svært mange innlærarar har vanskar med å lære seg. At eit språktrekk er markert tyder at det opptrer sjeldan i verdas språk, medan eit umarkert trekk

² Nivåinndelinga til Golden og Hvistendahl (2013) er omtala i kapittel 1.4.

opptrer ofte (Gujord, 2023, s. 100). Ein antek at markertheit er ein faktor som påverkar andrespråkslæringa.

Når vi snakkar om inverteringsfeil, kan dette innebere både *overinversjon*, *underinversjon* og *feilinversjon* (Hagen, 1992, sitert i Jensen, 2018 s. 239–240). Av desse er feilinversjon den minst vanlege, og ein del utgreiingar ser vekk ifrå denne kategorien (Jensen, 2018, s. 239). Overinversjon vil seie at ein inverterer SV-rekkefølga der den ikkje skal inverterast, og underinversjon vil seie at ein ikkje inverterer subjektet bak verbet i setningar der dette krevjast (Gujord, 2023, s. 94).

Forsking på inversjon har mellom anna vist at det kan vere utfordrande å lære seg dette om ein ikkje har eit førstespråk med ein identisk inversjonsregel som norsk. Tveit (2009) studerte inversjon i innlærartekstar skrivne av eit utval tyske og polske innlærarar. Tysk har eit inversjonssystem som er tilnærma identisk det norske, men polsk har ei meir valfri leddstilling, og ingen obligatorisk inversjon (Tveit, 2000, s. 58) Han fann at det blant dei polske innlærarane var lite meistring av inversjon både på mellomnivå (B1) og på høgare nivå (B2). Men det var også skilnad mellom inversjon som hadde pragmatisk og semantisk funksjon, og inversjon som mangla denne funksjonen (Tveit, 2009). For tyske innlærarar var det derimot høg grad av meistring av inversjonssystemet, særleg på dei høgare nivåa (Tveit, 2009). Dette tyder på at innlærarar som har eit likt system for inversjon i førstespråket, ser ut til å drage nytte av dette når det gjeld inversjon.

Eit anna trekk ved norsk syntaks som har vist seg å vere utfordrande, er plassering av negasjon (Jensen, 2018; Gujord, 2023). Her vert det vist til Håkansson, (1989, sitert i Gujord, 2023, s. 96) som foreslo ei læringsløype på 6 stadium for å lære plassering av negasjon i svensk, der ein startar med ekstern negasjon (negasjonen står framfor utsegna) til å gradvis meistre systemet betre og betre. Andre syntaktiske trekk ved norsk som har vist seg utfordrande er mellom anna Det-setningar, og bruk av passiv (Jensen, 2018).

2.4.2 Morfologi i norsk innlærarspråk

I tillegg til å studere syntaktiske trekk i innlærarspråk, har andrespråksforskinga også studert innlæring av morfologiske trekk i norsk. Norsk er eit språk som vert rekna som svakt syntetisk, det vil seie at det i noka grad set saman fleire morfem i same ord (Berggreen et al.,

2012). Frå eit ordlæringssynspunkt er det enklare å lære seg eit språk som er analytisk, altså som ikkje set saman fleire morfem til ord. I norsk har mange av ordklassane ei eller anna form for bøyning, og det medfører at ein må skjønne systemet for korleis dei ulike bøyingsmorfema vert kopla på ord for å skape ulike typar innhald. Dette gjeld for substantiv, verb, adjektiv, determinativar og pronomena. I tillegg har nokre adverb også bøyning (Berggreen et al., 2012, s. 76).

For innlærarar som har eit førstespråk som er meir i den analytiske enden av skalaen, kan det vere utfordrande å oppdage at ordformer som høyrer til ulike ut høyrer til eitt og same ord. Nokre bøyingsformer har vist seg lettare å lære enn andre. Dette gjeld mellom anna talbøyning av substantiv og gradbøyning av adjektiv. Generelt er det slik at bøyningar som uttrykker reine grammatiske forhold er vanskelegare å tileigne seg. Dette er til dømes samsvarsbøyning av adjektiv og determinativ (Berggreen et al., 2012, s. 77). Desse bøyingsendingane gjev oss ikkje noko meir informasjon, og kan difor seiast å vere redundante.

Det er kjent at genussystemet i norsk kan vere utfordrande å lære seg for andrespråksinnlærarar (Gujord, 2023, s. 88). Dette er eit døme på eit bøyingsystem som inneheld redundant informasjon. Men forskinga er ikkje eintydig når det kjem til korleis innlærarar lærer dette trekket i norsk. Müller (2012) gjorde ein studie av vaksne innlærarar sine genusavvik, og fann at dei i stor grad meistra det norske genussystemet. Dette gjaldt både for innlærarar som hadde genus i førstespråket og innlærarar som ikkje hadde genus i førstespråket.

Ragnhildstveit (2017) fann i sitt doktorgradsarbeid at det ikkje nødvendigvis var ein fordel å ha genus i L1 for å lære genussystemet i norsk. I hennar studie fann ho at dei innlærarane som ikkje hadde genus i det heile tatt i L1, meistra genus i norsk betre enn dei som hadde genus i L1, men eit system som var litt annleis enn i norsk. Ragnhildstveit forklarte dette dels med negativ transfer, altså at dei tok med det dei kunne om genus frå førstespråket og brukte det feil i norsk (Ragnhildstveit, 2017).

Bestemtheitsendingane i norsk er eit anna typologisk uvanleg trekk ved norsk morfologi (Berggreen et al., 2012, s. 78). Det er få språk i verda som uttrykker dette ved bøyning. I mange språk uttrykkast bestemtheit analytisk som i engelsk «the horse» medan det på norsk

uttrykkast syntetisk (hesten). Nordanger (2009) studerte definitt referanse hjå innlærarar med russisk og engelsk som førstespråk. I russisk er ikkje definitt referanse grammatikalisert i det heile, medan det i engelsk som vi såg uttrykkast analytisk, ved artikkelen «the». Nordanger (2009) fann signifikante skilnader mellom gruppene, der dei med russisk som førstespråk markerte definitt referanse signifikant mindre enn dei med engelsk som førstespråk.

Eit anna typisk trekk ved innlærarspråk på ordnivå, er at ein er usikker på samansette ord. Dette medfører at ord som skal vere i eitt ord skrivast i to ord, og to ord som skal skrivast kvar for seg vert skrivne som eitt ord. Døme på dette er «fotball kamp» og «veldigbra». Det å dele opp samansette ord i to er også eit utbreitt fenomen hjå førstespråksskrivarar, men det å kople saman to ord som ikkje skal koplast, er i stor grad eit andrespråksfenomen (Berggreen et al., 2012).

I internasjonal andrespråksforskning har det også vore gjort studiar som har freista å kartlegge om det finst særskilde læringsrekkefølger eller *læringsløyper* som er felles for innlærarar av fleire ulike språk. Ein har til dømes funne at i germanske språk (som også omfattar norsk) er det ei viss rekkefølge når det gjeld innlæring av bøyingsformer for verb. Ein har då funne at presens er det første som lærast, deretter preteritum, så presens perfektum og til slutt preteritum perfektum (Gujord, 2023, s. 102). I norske studiar har ein ikkje funne like klare svar, og det er ikkje grunnlag for å seie at preteritum lærast før presens perfektum (Berggreen et al. 2012).

2.4.3 Ortografi i norsk innlærarspråk

Når det gjeld andrespråksinnlærarar si utvikling av norsk ortografi, er det få studiar som har sett på dette. Hvenekilde (1987, sitert i Vigrestad 2015) såg på vokalar hjå innlærarar med arabisk og berberisk som førstespråk. Ho fann at vokalgrafema var vanskelege å lære seg. Elevane hadde fleire avvik i vokalsystemet enn i konsonantsystemet. Dei vanlegaste avvika var utelating, insetting eller forveksling av vokalgrafema. Det var størst forveksling mellom /e/ og /i/, mellom /o/ og /å/ og mellom /e/ og /a/. Denne forvekslinga gjekk i like stor grad begge vegar (Hvenekilde, 1987, sitert i Vigrestad, 2015). Ei anna vokalforveksling som er vanleg å sjå hjå innlærarar av norsk med mange ulike førstespråk, er mellom /i/ og /y/ (Vigrestad, 2015, s. 65).

Dei norske konsonantane kan koplast i komplekse bindingar samanlikna med mange andre språk. Det som gjer dei komplekse, er at bindingane kan innehalde eit stort tal på konsonantar (inntil 3 i opptakt, og inntil 5 i koda) og at desse kan setjast saman på mange ulike måtar. (Hvenekilde 1995, i Vigrestad 2015) fann at tyrkiske elevar gjorde forenklingar i det norske konsonantsystemet. Dette gjorde dei i størst grad ved å setje inn vokalar mellom konsonantane, og skreiv til dømes «*sipille» i staden for «spille». Ei anna forenkling som førekom hyppig var å bytte plass på vokal og konsonant, som i dømet «*sipse» i staden for «spise». Det var også mange døme på reduksjon av talet på konsonantar til dømes «*sømt» i staden for «svømt» (Vigrestad, 2015, s. 59). Desse avvikstypene forekom i størst grad hjå innlærarar som hadde vore i Noreg i under 2 år. Også dei som hadde vore i Noreg i over 5 år hadde denne feiltypen, men i mindre grad.

Reglar for stavingsstruktur er forskjellige i ulike språk, og dette er noko som kan vere utfordrande når ein lærer eit andrespråk. Frøystadvåg (2020) studerte stavingsstruktur hjå innlærar med somalisk som førstespråk, og fann at dei meistra mykje av den norske ortografien, men at der også i denne innlærargruppa var tendensar til at dei «reparerte» stavingsstrukturen i norsk ved å legge til eller ta bort grafem, slik at stavingsstrukturen i større grad samsvarer med den dei kjente frå førstespråket.

Vigrestad (2016) studerte innlærarar med vietnamesisk og bosnisk/kroatisk/serbisk som førstespråk. Ho fann signifikante skilnader mellom dei to gruppene, og ho forklarte mykje av skilnaden med førstespråksbakgrunn. Denne og andre studiar internasjonalt viser at det er grunn til å tru at førstespråket vil påverke ortografien i målspråket (Vigrestad, 2016). Men her er det mange faktorar som spelar inn, mellom anna i kva grad innlæraren har skriftspråkskompetanse på førstespråket og eventuelle andre språk. Det er også meir vanleg at ein dreg med seg skriftkonvensjonar frå førstespråket på eit lågt nivå i skriveopplæringa, og i mindre grad etter kvart som ein opparbeider seg meir kompetanse i målspråket (Vigrestad, 2016, s. 54).

Eg har no vist eit utval av forskinga på norsk som andrespråk som har vore gjort når det kjem til analyse av innlærartekstar. Dette er absolutt ikkje ei uttømmende liste, men gjev oss eit lite innblikk i kva denne forskinga har fokusert på, og nokre idear om kva språktrekk i norsk som kan vere utfordrande for andrespråksinnlærarar.

2.5 Skilnader mellom bokmål og nynorsk

Som vi såg tidlegare, omtalar språklova nynorsk og bokmål som to ulike skriftspråk. Dei har mykje til felles, men dei skil seg også frå kvarandre. Almenningen (2006, s. 12) summerer opp korleis nynorsk skil seg frå bokmål med 10 kjernepunkt:

1. Nynorsk har tre kjønn i substantiv, samt andre bøyingsformer i hankjønn og inkjekjønn.
2. Nynorsk har ei anna verbbøying for mange svake og sterke verb.
3. Nynorsk har mindre bruk av passiv, og særskild bøyning for st-verb.
4. Nynorsk har litt andre former ved somme pronomen og bestemmarord.
5. Nynorsk har mindre av enkel binding ved bestemmarord (enkel bestemtheit).
6. Nynorsk har kongruensbøyning ved somme adjektiv og perfektum partisipp.
7. I nynorsk er det meir bruk av diftongar, litt andre vokalar og konsonantsamband i rettskrivinga.
8. Det finst særskilde nynorske ordlagingsselement og annleis bruk av somme felles-suffiks og -prefiks.
9. Meir bruk av dialektord i skriftspråket, meir direkte talemålsnært språk.
10. Det er litt annleis bruk av genitiv og laust og fast samansette verb i nynorsk enn i bokmål.

Når det gjeld skilje i det grammatiske systemet, er det altså i bøyning av substantiv og verb at dei største skilnadane finst. Det er også noko skilnad i kongruensbøyning av somme adjektiv. Det er også visse skilnader ved bestemmarord. På ordnivå er det ifølgje Almenningen (2006) meir bruk av dialektord i nynorsk, og det er litt annleis bruk av nokre suffiks og prefiks. Når det gjeld lydverket (vokalisme og konsonantisme også i skrift), er det meir bruk av diftongar og litt andre konsonantsamband i nynorsk enn i bokmål.

Når det gjeld genussystemet, er ein stor skilnad her at ein i nynorsk har eit trekjønnsystem, medan ein i bokmål også kan velje eit tokjønnsystem, og nytte det som omtalast som felleskjønn for hokjønn og hankjønn.

Ein skilnad som til ei viss grad handlar om syntaks, er plasseringa av eigedomsorda. På nynorsk er det mest vanleg å setje eigedomsordet etter substantivet, men ein kan også setje det før om ein vil understreke eigedomstilhøvet, eller nytte ein meir høgtideleg stil (Almenningen, 2006, s. 168).

Å uttrykke genitiv gjerast også annleis i bokmål og nynorsk. I nynorsk unngår ein å nytte s-genitiv, noko som er vanleg i bokmål: «naboens hekk». I nynorsk har ein fleire andre moglegheiter til å uttrykke det same. Ein kan nytte preposisjonsuttrykk: «hekken til naboen», ein kan bruke sin-genitiv: «naboen sin hekk». Ein kan i andre tilfelle nytte leddsetningar: «det arbeidet som skulen gjer», som på bokmål kan uttrykkast med s-genitiv: skolens arbeid. Ei siste moglegheit er å bruke samansetningar: «klubblokala» som på bokmål kan uttrykkast med «klubbens lokaler» (Fagbokforlaget, 2023).

Passivkonstruksjonar ser annleis ut på nynorsk enn på bokmål. I bokmål dannast passiv som eit suffiks på verbet: «Hendelsen etterforskes» av politiet, medan ein i nynorsk dannar passiv ved å kombinere hjelpeverbet bli eller verte med perfektum partisipp: «Hendinga vert etterforska av politiet.» (Fagbokforlaget, 2023).

Når det gjeld enkel bestemtheit brukast dette meir i bokmål enn i nynorsk. I nynorsk nyttar ein alltid dobbel bestemming, medan ein i bokmål også kan velje enkel bestemming. Døme på dette er «dei siste dagane» og «de siste dager».

For å summere opp kan vi seie at det altså er skilnader mellom dei to skriftspråka både når det gjeld ortografi, morfologi, syntaks og ordtilfang.

2.6 Nynorskforsking

Då det ikkje finst studiar av innlæringa av skriftleg nynorsk som L2, kan det vere interessant å sjå på kva vi veit om skrivinga til L1-innlærarar av nynorsk. Ei anna årsak til at dette er relevant, er jo at første- og andrespråksskrivarar av nynorsk har til felles at språket dei nyttar i skrift er minorisert og at bokmålet dominerer språksamfunnet dei er del av. Desse to momenta gjer at det vil vere interessant å sjå på innsikter frå forskinga på L1-innlærarar av nynorsk.

I samband med dette er det vesentleg å peike på at læring av eit førstespråk og læring av eit andrespråk ikkje utan vidare kan samanliknast. Dei to prosessane er ulike på fleire måtar (Gujord, 2023). Vi har sett at bruksbasert teori legg vekt på dei generelle kognitive evnene og den språklege innputten. Begge desse vil vere ulike om vi samanliknar ein førstespråksinnlærer og ein andrespråksinnlærer. Ein andrespråksinnlærer vil ha eit heilt anna kognitivt utgangspunkt enn ein førstespråksinnlærer, mellom anna fordi ho vil ha med seg førstespråket inn i læringa av andrespråket. Når det gjeld innputt, vil denne for andrespråksinnlæraren oftast vere mindre i omfang, mindre variert, men også av ein annan art (Gujord, 2023, s. 9). Til dømes vil andrespråksinnlærarar sin innputt på generell basis i større grad vere formell undervising, og i mindre grad kome frå uformelle situasjonar. Vi tek også med oss Golden og Hvistendahl (2013) sitt argument om at andrespråksskriving bør sjåast på som eit sjølvstendig område innan skriveforskning, og at ein ikkje ukritisk kan kopiere kategoriar frå studiar på førstespråket (jamfør punkt 1.4).

Ei samanlikning av desse to gruppene kan altså vere nyttig, så lenge vi er medvitne om at forskning på L1-innlærarar av nynorsk ikkje utan vidare kan bli gjort gyldige for L2-innlærarar av nynorsk. Eg vil også nemne at vi i Noreg har to ulike grupper av L1-innlærarar av nynorsk. Den eine gruppa er dei som har nynorsk som hovudmål i skulen, og den andre gruppa er dei som har nynorsk som sidemål i skulen. I det fylgjande er det forskning på den første gruppa eg vil fokusere på.

Studiane som vert presenterte, er valde ut fordi dei studerer avvik frå skriftspråksnorma, og såleis har eit liknande fokus som min studie, berre på ei anna elevgruppe. I tillegg representerer dei utvalde studiane nynorskelevar på ulike stadium i opplæringa. Bjørhusdal og Juuhl (2017) ser på sjetteklassetekstar, Søyland (2002) og Helset (2021) ser på tiandeklassetekstar, medan Hellevang og Helset (2022) ser på Vg3-tekstar. Dette kan gje oss eit breitt bilete av kva type utfordringar elevane med nynorsk som hovudmål møter i innlæringa av skriftleg norsk.

2.6.1 Bjørhusdal og Juuhl (2017)

Denne studien hadde fokus på bokmålsavvik i nynorsktekstar hjå sjetteklasseselevar med nynorsk som hovudmål. Dei fann at elevane hadde i snitt 9,8 avvik per 100 ord, og at 4,2 av desse hadde bokmålssamanfall. Med andre ord var 43 % av alle normavvik samanfallande

med bokmålsnorma (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 101). Den største avvikstypen av bokmålssamanfallavvika, var at leksetet som vart nytta, ikkje var i tråd med nynorsknorma, berre bokmålsnorma. Nokre døme dei nyttar for å syne dette er *morgen i staden for «morgon» og *selvsagt i staden for «sjølvsagt». Dei fann også stor grad av bokmålssamanfall når det gjaldt monoftongering (monoftong i staden for diftong), andre fonologiske og ortografiske avvik, og også i bøyingsystema til substantiv og verb. 75% av alle avvik i bøyingsendingane til substantiva fell saman med bokmålsnorma, og det same gjer 55% av avvika i bøyingsmorfema til verb (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 108).

2.6.2 Søyland (2002)

Søyland (2002) laga på oppdrag frå Språkrådet, i samband med revisjon av nynorsknormalen, ein gjennomgang av typiske skrivefeil hjå tiandeklassingar med nynorsk som hovudmål. Ho tok utgangspunkt i KAL-materialet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftleg) som er ei samling tekstar skrivne som svar på avgangsprøven i grunnskulen i år 2000. Søyland gjev ei deskriptiv oversikt over så mykje som 269 elevtekstar, og dette arbeidet gjev oss eit bilete av gruppetendensar. Ho gjer ingen vurderingar av totalomfanget av avvik, så dette får vi ikkje samanlikna med dei andre studiane. Ho syner derimot variasjon i gruppa når det gjeld avvik i substantivsystemet og verbsystemet, men ikkje på same måte i konsonantismen og vokalismen. Eg vil vise denne variasjonen (tal på elevar som har minst eitt døme på dette avviket) i parentes der den er oppgjeven av forfattaren.

Når det gjeld avvik i substantivsystemet, fann Søyland (2002) tre hovudtendensar. Den eine var at elevane er usikre på bøying etter kjønn. Det var særleg mange tilfelle av at hokjønnsord vart bøyde som hankjønnsord i eintal (52%). Avvika samsvarte ofte med bokmål, med unntak av framandord som endar på trykklett -e, som ofte fekk hokjønnsbøying. Søyland forklarte dette med talemålspåverknad. Der var også ein del tilfelle av hankjønnsord som vart bøyde som hokjønnsord (26%). Den andre hovudtendensen var at elevane ikkje var stødige på fleirtalsbøying, jamvel om dei visste kva kjønn ordet hadde i eintal. Mange hankjønnsord fekk hokjønnsbøying i fleirtal (55%) til dømes *advokater, *idioter, *koteletter. Mange substantiv fekk også -er og -ene i fleirtal, uavhengig av kva kjønn dei var. Ho fann også mange døme på at inkjekjønnsord fekk hankjønns-, eller hokjønnsbøying i fleirtal (49%), til dømes *mennesker, *idoler/idolar, problemer/problemar. Søyland beskriv det ho finn som ei forenkling av bøyingsystemet til substantiva (Søyland, 2002, s. 18).

Det var også ein del avvik i leksema, og desse vart kategoriserte etter om dei hadde å gjere med konsonantisme eller vokalisme. Ho fann nokre døme på monoftongering i substantiva, men ikkje så mange. Dei ho fann gjekk ofte att ,og døme på dette var *lørdag, *høst, og *mester. Dessutan vart suffikset -heit, ofte skrive som *-het (Søyland, 2002, s. 9). Ein annan gjennomgåande tendens i materialet var at vokalen i endingsmorfemet på verbalsubstantiva vert endra. Døme på dette er *arbeidstaker, *forfatter, *dommer. Ho fann også mange døme på at andre vokalar endra seg, til dømes *bånd, *gård, *smilehull, *tilbud. I mange tilfelle vart både vokal og konsonant endra, som til dømes i orda *svømmebasseng og *tirsdag.

Også i verbsystemet trekker ho fram tre hovudtendensar. Den eine er at elevane ser ut til å vakle mellom ulike bøyingsmønster når dei skal bøye verb. Døme på dette er at a-verb vert bøyde som e-verb (40%) og e-verb vert bøyde som a-verb (41%). Den andre hovudtendensen er at heller ikkje når det gjeld enkeltverb, er elevane konsekvente. Den tredje er at dei ikkje er sikre på sterk og svak bøyning av verb, og at mange verb får svak bøyning både i presens og i preteritum/perfektum partisipp. Ho peikar på at det her, som i substantivsystemet, ser ut til å vere ein tendens til forenkling av systemet hjå elevane (Søyland, 2002, s. 18). Ho fann også mange avvik som handlar om konsonantisme og vokalisme i verbsystemet. Til dømes vart dobbel konsonant nytta der nynorsk skal ha enkel, som i fylgjande døme: *bytte, *sitte *skinne. Også her mange døme på monoftong i staden for diftong og avvikande vokalar i rota av ord både i presens, preteritum og perfektum partisipp. Nokre døme er *fløtta, *forlot, * utsatt.

Søyland freistar eigentleg ikkje årsaksforklare avvika, men nemner at visse av avvika kan skuldast bokmålspåverknad, og visse kan skuldast talemålspåverknad.

2.6.3 Helset (2021)

Denne artikkelen omtalar to ulike studiar av elevar med nynorsk som hovudmål, der den eine er basert på ei spørjeundersøking med respondentar i 10. klasse og den andre såg på tekstar skrivne av eit utval elevar i den same gruppa. Her var ein interessert i kva typar normavvik som fanst, og moglege årsaker til desse avvika (Helset, 2021, s. 10). Det er den siste undersøkinga, altså tekststudien som er mest relevant for denne studien, og eg vil difor presentere hovudfunna frå denne. Her hadde elevane i snitt 4,5 avvik per 100 ord, og dei

fordelte seg på underkategoriar på følgjande måte: Avvik i bøyingsverket (både substantiv og verb) utgjorde til saman 45,7 % av alle avvik. Staving utgjorde 18,6% , avleiing utgjorde 7,9%, avvikande leksem 8,8 % og andre avvik 9 %.³

Helset (2021) er interessert i å finne kjelder til avvika og syner at 29% av avvika berre kan forklarast med påverknad frå bokmål. 23% kan berre forklarast med påverknad frå den lokale dialekten, og 30% korresponderer både med bokmål og den lokale dialekten (Helset, 2021, s. 22). Dei siste 18% korresponderer verken med bokmål eller dialekt.

2.6.4 Hellevang og Helset (2022)

Hellevang og Helset (2022) studerte normkompetansen hjå eit utval hovudmålselevar i nynorsk i vg3 i dei nynorske kjerneområda. Dei nytta 183 tekstar skrivne av elevar frå Sunnfjord og Nordfjord. I heile materialet deira var det 1,74 avvik per 100 ord. Dette er lågt samanlikna med studiar av elevar på lågare trinn, noko som ifølgje forfattarane ikkje er uventa fordi ein jo kan rekne med at elevane har ei utvikling i rettskrivinga si (Hellevang & Helset, 2022, s. 52). Hovudtendensane i denne studien var at det var flest avvik i kategoriane verbbøying (25% av alle avvik), konsonantisme (24% av alle avvik), vokalisme (21% av alle avvik), substantivbøying (15% av alle avvik). 9% av alle avvik gjaldt avvikande bruk av heile ord (bokmålsord eller dialektale ord). Dei resterande 6% er fordelte på adjektiv, adverb, pronomen og andre ordklasser (Hellevang & Helset, 2022, s. 53). Om ein slår saman avvika i bøyingsverket, utgjorde dei då 40%, medan avvik i lydverket til saman utgjorde 45%.

I verbbøyingssystemet fann dei flest avvik i kategorien *e-verb bøyde som a-verb i presens* (35% av alle avvik i verbbøyingssystemet, 44% av elevane har denne typen avvik). Døme: *meina (meiner), *definera (definerer). Slike avvik forklarast av forfattarane som dialektpåverknad (Hellevang & Helset, 2022, s. 54). Dei fann også mange avvik i kategorien *sterke verb bøyde svakt i presens* (16% av alle avvika i verbbøyingssystemet). Døme på dette er: *beskriver (beskriv) og *finner (finn). Her viser dei til (Søyland 2002), som forklarte dette som eit resultat av bokmålpåverknad, men dei argumenterer for at det heller kan vere tale om påverknad frå den lokale dialekten, der svake verb av e-klassane endar på -e. Dei seier *beskrive og *legge i presens. Det kan tenkjast at elevane tenkjer at om det er -e i dialekten, er det sikkert -er i nynorsk, og at desse avvika såleis skuldast dialektpåverknad. Der var også

³ Helset (2021) har oppgjeve avvika i absolutte tal, prosenttala har eg rekna ut.

ein del avvik i kategoriane *sterke verb bøyde svakt i preteritum el perfektum partisipp* (11%) og *svake verb bøyde sterkt i presens* (11%).

Avvik i substantivsystemet utgjorde 15% av alle avvika i materialet, og var då den 4. største kategorien (Hellevang & Helset, 2022, s. 55). Ein stor del av dette var *hokjønnsord bøyde som hankjønnsord i fleirtal* (38% av alle avvik i substantivbøyinga, 54% av elevane hadde denne typen avvik). Det var også mange tilfelle av at *inkjekjønnsord var bøyde feil i fleirtal*. Ei anna stor gruppe avvik i substantiv var knytt til avleiingar på -ing, som fekk *-else i staden (Hellevang & Helset, 2022, s. 56).

Når det gjeld avvik i konsonantisme, er det *utelating av konsonant* som merkar seg ut i denne studien (Hellevang & Helset, 2022, s. 57). Det er då særleg i slutten av ord at konsonanten vert utelaten, og døme på dette er i e-verb bøyde som a-verb, som til dømes *seie (seier) og i fleirtalsformer av substantiv til dømes *kvinne (kvinner) og *daga (dagar). Det er også stor grad av avvik med dobbel konsonant, som vert erstatta med enkel konsonant eller andre doble konsonantar.

Forfattarane forklarar totalt sett 33% av avvika med bokmålpåverknad og 30% av avvika med dialektpåverknad. I tillegg har 12% av avvika samanfall med både bokmål og dialekt. Dette betyr såleis at 75% av avvika har samanfall med anten bokmål eller dialekt, eller begge (Hellevang & Helset, 2022, s. 61). Om vi ser på denne studien samanlikna med Bjørhusdal og Juuhl (2017), ser vi at den sistnemnde hadde større grad av bokmålsavvik (43% av alle avvik). Ei forklaring på denne skilnaden kan vere at Bjørhusdal og Juuhl (2017) ikkje tok omsyn til mogleg dialektpåverknad og tilfelle der dialekt og bokmål har samanfall.

2.6.5 Oppsummering av nynorskforskinga

Dei undersøkingane eg har nemnt, har hatt litt ulikt fokus, og også litt ulik kategorisering av avvika dei har funne. Dei har også litt ulike forklaringar på avvika. Men dersom ein summerer opp kan ein seie at det ser ut til at nynorskelevane har vanskar med både bøyingsverket og lydverket. I mange tilfelle er heile leksem bytta ut slik at det ikkje samsvarer med nynorsknorma. Det er rimeleg å tru at nynorskskrivarar er påverka av både bokmål og eiga dialekt når dei skriv nynorsk, og at dette gjer dei usikre på kva som er korrekt i høve nynorsknorma (Hellevang & Helset, 2022; Helset, 2021). I tillegg fann Helset (2021) at

mange nynorskelevar i stor grad nyttar dialektnær skriving utanfor den meir formelle skrivinga, noko som også kan vere ein medverkande faktor til at dei er usikre på nynorsknorma. Fleire av studiane konkluderer med at det er behov for ein eigen nynorskdidaktikk for å betre legge til rette for elevane med nynorsk som hovudmål.⁴

2.7 Nynorsk i norsk som andrespråk for vaksne innlærarar

Heilt sidan ein starta med norskopplæring for norske innvandrarar på 1970-talet, har det i svært stor grad vore bokmål som har vore opplæringsmålet. Dette har også vore tilfellet for dei som bur i nynorskkommunar (Fondevik & Osdal, 2018, s. 356).

I 2003 kom det første fullstendige læreverket for denne gruppa på nynorsk, og etter det har ein sett ein auke i opplæring på nynorsk. I 2018 tilbød 51 av 113 nynorskkommunar nynorsk som opplæringsmål til vaksne innvandrarar (Fondevik & Osdal, 2018, s. 356). I dag er talet på nynorskkommunar gått opp til 118 (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2023), og det er rimeleg å tru at også talet på kommunar som tilbyr opplæringa på nynorsk har gått noko opp.

Det finst ikkje tal på eksakt kor mange som deltek i opplæring på nynorsk versus bokmål, men Direktoratet for høgare utdanning og kompetanse har statistikk på kor mange som gjennomfører Norskprøva på dei ulike målformene. Eg har fått tilgang på tal frå 2015–2021, og i denne perioden var det høgast del av nynorskprøver sommaren 2020, då 5,5% av alle skriftlege prøver var på nynorsk. Den lågaste andel av nynorskprøver i denne perioden var hausten 2019. Då var 1,2 % av dei skriftlege prøvene på nynorsk. Sidan ein har moglegheit til å melde seg opp til Norskprøva 4 gonger i året, vil delen som utgjer nynorskbrukarar variere litt, alt etter kor mange som totalt sett gjennomfører prøven den aktuelle terminen. Men tala ligg ofte ein stad mellom 2 og 5%. Til samanlikning er det i skuleåret 2022/2023 11,5 % av elevane i grunnskulen som har nynorsk som opplæringsmålform (Utdanningsdirektoratet, 2023). Denne skilnaden er truleg eit resultat av at ein del nynorskkommunar framleis tilbyr bokmålsopplæring til vaksne andrespråksinnlærarar, men det kan også hende at nokre innlærarar vel å ta Norskprøva på bokmål, jamvel om dei har hatt nynorskopplæring.

⁴ Ei slik bok har i seinare tid kome i form av Eiksund, et al., (2022): «Nynorskdidaktikk».

Det finst ikkje empirisk materiale som kan seie oss noko om skrivinga til den gruppa eg er interessert i, men det finst noko anna forskning på denne gruppa, og den vil eg presentere i det følgjande.

Fondevik og Osdal (2018) har studert haldningar til opplæringsmål hjå eit utval leiarar i vaksenopplæringa, erfarne lærarar i vaksenopplæringa og blant eit utval innlærar busette i nynorskkommunar. Dei har mellom anna sett på kva argumentasjon leiarar i vaksenopplæringa nyttar for og imot bruk av nynorsk. Argumenta for å nytte bokmål var mellom anna læremiddelsituasjonen (det finst flest læremiddel på bokmål), mediesituasjonen (det er stor overvekt av bokmål i media), og at ein del elevar hadde planar om å flytte til ein bokmålskommune seinare. Det var også eit argument at det var dyrt å skifte bøker, og at ein del av elevane hadde lært bokmål før. Eit anna argument var at bokmål er lettare å lære (Fondevik & Osdal, 2018, s. 369). Argument for å nytte nynorsk var mellom anna at nynorsk var målforma i kommunen, at nynorsk var viktig for integrering og at det var viktig å nytte same målform som barn i skulealder for dei som hadde det. Andre argument var at nynorsk var etterspurt av deltakarane, at læremiddelsituasjonen hadde betra seg og at nynorsk ligg nærast talemålet i kommunen.

Når det gjaldt lærarane, var også dei opptekne av læremiddelsituasjonen. Dei såg på det som utfordrande at læremidla på nynorsk ikkje var komplette, til dømes kunne nett- og lydmateriell mangle, og dette gjorde det vanskelegare å nytte nynorsk. Samstundes meinte mange av lærarane at å lære nynorsk i ein nynorskkommune ville kunne føre til betre integrering (Fondevik & Osdal, 2018, s. 367).

I ei anna spørjeundersøking som Fondevik og Osdal (2018) har gjennomført, var informantane 14 innvandrarar som var busette i ein nynorskkommune og fekk undervising ved vaksenopplæringa på nynorsk og 10 studentar busette i ein nynorskkommune, men som fekk opplæring ved ein høgskule på bokmål. Det kom fram at dei aller fleste av desse meinte at bokmål var lettare å lære enn nynorsk. Blant deltakarane i vaksenopplæringa ville fleirtalet valt bokmål om dei kunne velje, medan det for studentane såg ut til å vere mindre viktig kva målform som vart nytta.

Eit fellestrekk ved dei informantane som meinte at det var best å lære bokmål, var at dei hadde lite kontakt med nordmenn. Ein informant var oppteken av at venner i andre delar av landet lærte bokmål, og at kommunikasjon med desse vart vanskeleg når dei lærte to ulike språk. Ein annan informant peika på at han kommuniserte på bokmål med andre som budde på same asylmottak, truleg fordi dei som hadde hatt noko norskopplæring før dei kom til kommunen, hadde lært bokmål. Ein tredje informant hadde planar om å flytte til Oslo, og meinte at det ville vere vanskelegare å få jobb der om ein hadde lært nynorsk i staden for bokmål.

Ein del av informantane var positive til å lære nynorsk, og felles for desse var at dei alle hadde meir kontakt med nordmenn og var opptekne av å integrere seg i lokalsamfunnet. Ein av informantane hadde tidlegare reist til nabokommunen for å få lære bokmål, men angra på dette etter at ho busette seg i nynorskkommunen. Også mange av desse meiner at nynorsk er vanskelegare, men at det er desto større grunn til å få formell opplæring i dette, og så kan ein heller lære seg bokmål på eiga hand om ein ønskjer (Fondevik & Osdal, 2018, s. 370).

Pipping (2018) såg i si masteroppgåve på kva erfaringar innvandrarak har med bokmålsopplæring i nynorskkommunar. Denne masteroppgåva er ikkje publisert, men ho er referert til i Fondevik og Osdal (2018, s. 371). Av 11 informantar var det berre 2 som gav uttrykk for at dei hadde ønskt opplæring på nynorsk i staden for bokmål. Felles for desse var at dei hadde eit sterkt ønske om å integrere seg i lokalsamfunnet. Hovudfunnet var at dei fleste såg på val av målform som lite viktig. Samstundes var mange opptekne av å snakke ein dialekt som låg nær talespråket i lokalsamfunnet, fordi dei meinte dette var viktig for integreringa. Men dei såg altså ikkje på skriftspråket på same måte (Fondevik & Osdal, 2018, s. 371–372).

Ut ifrå denne forskinga kan vi seie at kva haldningar ein har til målform kjem an på fleire faktorar. Ein viktig faktor for leiinga og lærarane i vaksenopplæringa ser ut til å vere tilgang på læremiddel. Ein viktig faktor for innlærarane ser ut til å vere kva framtidsplanar dei har og kva målform dei tenkjer vil vere mest nyttig å lære. Dei innlærarane som er mest positive til nynorsk som opplæringsmål, er dei som er opptekne av å integrere seg i lokalmiljøet. Ein del av informantane i alle studiane til Fondevik og Osdal (2018) meiner at bokmål er lettare å lære enn nynorsk.

Myklebust og Osdal (2020) har sett på haldningar til nynorsk hjå ungdomsskuleelevar med norsk som andrespråk som hadde nynorsk som hovudmål. Det overordna funnet deira var at denne gruppa skilde seg lite frå klassekameratane som hadde nynorsk som L1. Dette innebar mellom anna at dei alle hadde same utfordringane med å bruke nynorsk som skriftspråk i eit samfunn der nynorsk er eit mindretalsspråk. Denne gruppa ser altså ikkje ut til å problematisere skriftspråk i same grad som vaksne innlærarar og deira lærarar.

Når det gjeld informantane i dette masterprosjektet, er språkhaldningar ein faktor eg ikkje har kjennskap til. Truleg er det ulike haldningar til nynorsk i utvalet på 15. Nokre kan ha ønska lære nynorsk, medan andre kan ha ønskt å lære bokmål, men ikkje fått tilbod om dette. Andre igjen hadde kanskje ikkje noko særskilt ønske om den eine eller den andre målforma.

Forskinga som har vore gjort på nynorsk i norsk som andrespråk kan seiast å ha fokus på andre nivå i modellen til Douglas Fir Group (2016) enn denne studien har. Dette vil eg utdjupe og sjå nærare på i diskusjonsdelen av oppgåva.

2.8 Forsking på innputt

Innputt er som kjent eit sentralt tema i det bruksbaserte rammeverket CREED og i bruksbaserte teoretiske tilnærmingar generelt. Innputt formar andrespråksutviklinga og då er eigenskapar ved innputt som frekvens og eintydigheit viktige. I så måte er det interessant å utforske om det er skilnad i den språklege innputten som dei to gruppene i denne studien har fått. Truleg har dei fått innputt både gjennom formell opplæring og i meir uformelle kontekstar. Her er den norske situasjonen ulik situasjonen i mange andre europeiske land, der ein har meir definerte standardtalemål og mindre bruk av dialektane i det offentlege rom (Røyneland, 2009). Det er gjort fleire norske studiar av innputt frå lærarane i andrespråksklasserommet.

Høyland (2021) har i si ph.d.-avhandling studert språkleg innputt frå læraren i klasserom med andrespråksundervising på nynorsk. Ho samla inn data frå tre lærarar som underviser i innføringsklasser og SNO-grupper (særskilt norskopplæring). Ho fann at det var høg grad av språkleg variasjon hjå den enkelte lærar i nynorskklassar (Høyland, 2021). Høyland (2021) forklarar dette dels med at det ikkje finst eit eige nynorsk standardtalemål. Lærarane er ofte

usikre på eigen språklege praksis, og dei nyttar variantar av dialekt nær tale, bokmåls nær tale og nynorsk nær tale dels medvite og dels umedvite.

Tollaksvik (2021) studerte i si masteroppgåve lærarspråket i klasserommet ved to ulike vaksenopplærings senter i Sunnhordland. To av vaksenopplærings sentera hadde nynorsk som opplæringsmål og to hadde bokmål. Alle låg i nynorskkommunar. Ho fann at alle lærarane tilpassa talemålet sitt i undervisinga, men at lærarane i nynorskklassane tilpassa meir enn lærarane i bokmålsklassane (Tollaksvik, 2021, s. 96). I bokmålsklassane vart det då ein større diskrepans mellom det språket dei skulle lære (bokmål) og den måten læraren snakka på (sunnhordalandsdialekt).

Dette er særleg interessant i eit bruksbasert perspektiv, fordi variasjonen i innputt vil påverke innlæringa. Dette fordi pålitelegheita og frekvensen til innputten vert påverka av at læraren ikkje er konsekvent. Dette vil eg gå nærare inn på i diskusjonsdelen av oppgåva.

3 Metode

3.1 Mål med studien og forskings spørsmål

Målet med denne studien er å utforske skrivning på norsk som andrespråk når nynorsk er opplæringspråket. Studien nyttar ei gruppe på 15 innlærarar som har hatt nynorsk som opplæringspråk (nynorskgruppa) og ei gruppe på 15 innlærarar som har hatt bokmål som opplæringspråk (bokmålsgruppa), og analyserer tekstar skrivne av desse. Alle innlærarane er frå same heimland, og har høgst truleg same førstespråksbakgrunn, alle er på B1-nivå og alle tekstane er skrivne som svar på den skriftlege delen av *Prøva i norsk for vaksne innvandrarar* (heretter kalla Norskprøva).

Studien freistar å svare på fylgjande overordna forskings spørsmål:

-Kva er særskilt i andrespråksskrivinga for innlærarar av norsk som andrespråk som har hatt nynorsk som opplæringspråk?

For å kunne svare på dette overordna spørsmålet, vil eg bryte det ned i mindre delar og freiste å svare på fylgjande delspørsmål:

-Kva for likskapar og skilnader finst når det gjeld normavvik i det skriftlege innlærarspråket til vaksne innlærarar i ei nynorskgruppe og ei bokmålsgruppe på B1-nivå?

-Korleis er desse funna samanlikna funn frå studiar av L2-innlærarar av norsk som har bokmål som opplæringspråk og L1-skrivarar med nynorsk som hovudmål?

-Korleis kan vi forklare funna ut ifrå det bruksbaserte teoretiske rammeverket CREED?

3.2 Design

3.2.1 Informantutval og tekstar

Sidan det ikkje har vore gjort slike studiar tidlegare, var det ønskeleg å studere språknivået ved å gjere ein grammatisk analyse av tekstane og sjå på språktrekk i innlærarspråket på nynorsk.⁵ For å auke studien sin validitet ville eg i tillegg til å sjå på eit utval nynorsktekstar

⁵ Jamfør dei ulike nivåa av analyser av innlærarspråk i kapittel 1.3.

også ha ei bokmålsgruppe å samanlikne med. Dette aukar sjansen for at eventuelle skilnader mellom gruppene kan knytast til opplæringspråk. Bokmålsgruppa fungerte såleis i stor grad som ei kontrollgruppe. Studien er i hovudsak kvantitativ, då eg var interessert i å avdekke gruppetendensar i dei to gruppene av norskinnlærarar. Samstundes er det kvalitative metodiske element i studien. Det viktigaste i denne samanhengen er at eg sjølv har analysert tekstane, vurdert kva kategoriar som var hensiktsmessige å operere med i analysen og plassert avvika i desse kategoriane.

For å auke den interne validiteten og minske sjansen for at gruppene er systematisk ulike (selection bias) er det viktig med gode utvalskriterium (Cohen et al., 2018). Det å velje ut deltakarar på ein god måte, er avgjerande for å kunne generalisere funna til populasjonen som utvalet er henta frå. Gruppene bør vere så like som mogleg bortsett frå dei variablane ein er interessert i å studere (Cohen et al., 2018). Dette er særleg viktig om ein ønsker å utføre statistiske analysar for å påvise signifikante skilnader mellom gruppene, men det er også viktig dersom ein ønskjer å uttale seg om gruppeskilnader utan bruk av inferensiell statistikk. Variablane eg ønskte å studere var likskapar og skilnader i avvikstypar og avviksmengd i dei to gruppene. Gruppene er vurderte til å vere like gode i norsk, fordi dei er på same CEFR-nivå, så dette er ikkje noko eg søkjer å finne svar på.

Ei anna metodisk avklaring eg vil gjere, er at denne studien ikkje søkjer å påvise tverrspråkleg påverknad/transfer. Transferomgrepet handlar om korleis ein person sin kjennskap til eitt språk kan påverke læringa av eit anna språk (Jarvis, 2017). For å påvise transfer må fleire krav vere oppfylte. Jarvis (2017) meiner at det må vere ei viss grad av likskap innan ei morsmålsgruppe og samstundes ei viss grad av ulikheit mellom ulike morsmålsgrupper (intragruppe-homogenitet og intergruppe-heterogenitet) dersom ein vere sikker på at det er transfer ein ser. Avvik som er felles for mange eller alle morsmålsgrupper som lærer det same nye språket, er lite truleg eit tilfelle av transfer, men heller ein meir universell tendens i andrespråklæring, som ikkje er påverka av førstespråket (Jarvis, 2017, s.15). I tillegg er det viktig å hugse at det er den subjektive oppfatninga av likskapen mellom L1 og L2 som ligg til grunn for transferen, og ikkje den likskapen identifisert av forskaren (Jarvis & Pavlenko, 2008). Sidan eg i denne studien ikkje freistar å påvise tverrspråkleg påverknad, er det ikkje

fokus på førstespråket til innlærarane i analysane. Fokuset er på å kartlegge likskapar og skilnader mellom bokmålsgruppa og nynorskgruppa.

3.2.2 Om Norskprøva

Norskprøva er ei obligatorisk avsluttande prøve for alle som har rett og plikt til gratis norskopplæring etter Introduksjonslova (Kompetanse Norge, 2023). Hovudmålet med prøva er å gje innvandrarakar som skal jobbe eller ta utdanning i Noreg, dokumentasjon på språkferdigheitene i norsk. Norskprøva inneheld ei lytteprøve, ei leseprøve og ei skriftleg prøve. Det er den skriftlege delen av Norskprøva som er nytta i denne studien. Denne inneber at innlæraren skal svare på tre ulike skriftlege oppgåver. Prøvesvaret vert vurdert og plassert på eitt av dei seks nivåa som er utarbeida av Det felles europeiske rammeverket (CEFR). Dette er eit felles referanseverk for ei rekke ulike språk, og er difor ikkje språkspesifikt. Det skildrar difor språkferdigheiter så generelt og ålment som mogleg (Carlsen, 2012).

Rammeverket opererer med seks ulike kriterienivå: A1, A2, B1, B2, C1 og C2, der A1 er det lågaste nivået og C2 er det høgaste. Nivå B1 omtalast som eit terskelnivå. På dette nivået skal språkbrukaren byrje å vere sjølvstendig. Dei som er på dette nivået skal kunne oppretthalde ei samhandling om dei fleste ålmenne tema, og på den andre sida ha nok språkferdigheiter til å kunne takle uføresette situasjonar. Dei skal ikkje vere avhengige av at kommunikasjonssituasjonen er rutineprega og føreseieleg (Carlsen, 2012, s. 21).

3.2.3 Val av tekstar og anonymisering

Etter korrespondanse med tilsette ved Direktoratet for høgare utdanning og kompetanse (heretter HK-dir.), vart det klart at bakgrunnsinformasjon om innlærarane ville vere vanskeleg å få tilgang til, då dei ikkje hadde samtykka til at prøvesvara deira vart nytta til forskning. Eg kunne difor ikkje be om å få vite bakgrunnsinformasjon som til dømes alder, kjønn, utdanningsnivå, språkkunnskapar eller kvar i Noreg dei hadde gjennomført norskopplæring for kvar enkelt informant. Eit viktig utvalskriterium vart då at innlærarane skulle vere frå same heimland, for å sikre at dei hadde om lag same språklege bakgrunn. Dette for å unngå å måle skilnader i gruppene som ikkje hadde med opplæringsspråk å gjere.

Eg ønskte å sjå på tekstar skrivne av personar som ikkje hadde eit germansk språk som morsmål. Det er godt dokumentert at det å ha ein germansk språkbakgrunn påverkar utfallet

på Norskprøven positivt (Gujord, 2022). Det verkar også positivt på språklæringa at språkbrukaren er frå Europa, og eg ville difor også unngå romanske språk. Prosjektet har såleis tatt omsyn til forskning på bakgrunnsfaktorar i utvalskriteria.

Med desse utvalskriteria gjekk tilsette ved HK-dir. inn i sine system for å sjå kva moglegheiter som fanst. Talet på nynorske svar på Norskprøven var lågt på alle nivå. Det var vanskeleg å finne eit utval på 15 tekstar skrivne av personar frå same ikkje-europeiske heimland. Syria var eitt av få alternativ som peika seg ut. Der var det 16 moglege tekstar på nynorsk. Det vart bestemt at 15 første av desse skulle nyttast. Her var det ikkje mogleg å gjere noko tilfeldig utval, bortsett frå korleis ein skulle velje ut dei 15 av dei 16 moglege. Det er ikkje grunn til å tru at dei 16 syrarane som har hatt nynorsk som opplæringspråk og er blitt plasserte på B1-nivå, er systematisk like på nokon måte som svekker validiteten til studien.

For å velje ut bokmålstekstar vart det gjort eit tilfeldig utval mellom syrarar på B1-nivå. Kjønn og alder vart undersøkt av tilsette ved HK-dir., og det viste seg at bae gruppene hadde omlag same spreining i alder og kjønn. Om dette ikkje hadde vore tilfellet, kunne det vere aktuelt med eit meir strategisk utval av deltakarane i bokmålsgruppa. I nynorskgruppa var aldersspennet 19–48, med eit gjennomsnitt på 34. Kjønnfordelinga var 8 kvinner og 7 menn. I bokmålsgruppa var aldersspennet 19–52, med eit gjennomsnitt på 33, og kjønnfordelinga var 7 kvinner og 8 menn. Alle tekstane var produserte som svar på Norskprøva i tidsrommet etter 2012, så alle hadde fått opplæring etter den nyaste nynorskrettskrivinga.

Etter at tekstane var valde ut, vart dei manuelt anonymiserte av tilsette ved HK-dir. Personlege opplysingar som til dømes stadnamn og namn på personar vart sletta. Dette var viktig for at innhaldet på ingen måte skulle kunne sporast attende til enkeltpersonar. Tekstane vart oversende til meg i eit passordbeskytta dokument. I Norskprøva skal ein svare på tre ulike skriftlege oppgåver, og for kvar innlærer vart to av desse analyserte. I tillegg til tekstane fekk eg også tilgang til bileta som høyrde til den eine deloppgåva. HK-dir ønskte ikkje at eg skulle offentleggjere oppgåveformuleringane og bileta, då dette ville medføre at dei ikkje kan nyttast ved komande prøver, så difor er ikkje dette inkludert i denne studien. Prosjektet har vore vurdert av Norsk Senter for Forskingsdata (NSD), og det vart vurdert at det ikkje var behov for ei godkjenning, då det ikkje var snakk om handsaming av personopplysingar.

3.3 Analyse

3.3.1 Analyse av avvika

Sidan det ikkje har vore gjort studiar som samanliknar skriftleg innlærarmateriale på dei to målformene, var det føremålstenleg å ha ein utforskande inngang til materialet. Rettskrivinga frå 2012 vart nytta som norm for nynorskmaterialet, og rettskrivinga av 2005 for bokmålsmaterialet.

Det var ønskeleg å sjå på ei viss mengd av tekstar, snarare enn å fordjupe seg i nokre svært få. Dette var nyttig for å kunne sjå om der var mønster på gruppenivå som var interessante for vidare utforsking. I starten av analysearbeidet vart det difor nytta kvantitative metodar for å kartlegge, systematisere og analysere materialet. Etter kvart vart det tydeleg det også ville vere nyttig med ein meir kvalitativ analyse av nokre språktrekk for å såleis kunne få ei betre forståing av funna.

Det var særleg relevant å sjå på kva type avvik innlærarane gjorde, fordi denne typen studiar er vanlege innan andrespråksforskinga, og denne typen empirisk materiale manglar for nynorskinnlærarane. Det kunne også vore interessant å sjå på høvet mellom avvik og meistring, og dette ville kunne gje eit betre bilete av kvar innlærarane var i læringsprosessen, men dette ville ha vore eit mykje større arbeid, som det ikkje var tid og rom for innanfor rammene av dette masterprosjektet.

To tekstar frå kvar kandidat vart nytta i sin heilskap. Det vil seie at totalt 60 tekstar vart analyserte. Kvar kandidat skreiv til saman frå 182 til 526 ord, med eit gjennomsnitt på 292 ord i bokmålsgruppa og 259 ord i nynorskgruppa. Alle har svart på ei oppgåve som handlar om å beskrive eit bilete, og eg fekk tilgang til bileta kandidatane såg på då dei skreiv denne oppgåva. Eg kunne såleis betre skjønne kva dei meina ved å sjekke opp imot det aktuelle biletet. Den andre oppgåva dei skulle svare på var ei oppgåve som oppmoda til å fortelje om eit spesifikt fenomen frå dagleglivet.⁶

3.3.2 Avvikskategoriar

⁶ Eg kan ikkje omtale konkrete oppgåveformuleringar, av omsyn til framtidig gjennomføring av Norskprøva.

Når ein skal beskrive avvik i eit utval av innlærartekstar, er det viktig at prosessen med å bestemme avvikskategoriar er datadriven. Det vil seie at ein ikkje bestemmer seg for avvikskategoriar før ein har sett på datamaterialet. Ein bør utvikle kategoriar basert på avvika ein finn i materialet (Ellis & Barkhuizen, 2005, s. 60). Ein bør også nytte kategoriar som syner kva grammatiske reglar i målspråket som er brotne, heller enn å ta utgangspunkt i dei lingvistiske kategoriane som innlærarane bruker.

Eg las difor gjennom alle tekstane og registrerte alle avvik. Etter å ha gjennomgått alt materialet peika det seg ut 5 hovudkategoriar av avvik som var føremålstenlege og særleg relevante for det vidare arbeidet. Alle avvika vart så registrerte og plasserte i desse kategoriane. Dersom det var fleire avvik i same setning eller same ord, vart desse registrerte kvar for seg. Etter fullført registrering vart alle tekstane gjennomgått på nytt for å fange opp eventuelle feilregistreringar. Tabell 1 syner dei 5 hovudkategoriane med ei beskriving av kategorien og døme.

Kategori	Beskriving	Døme
Ortografi	avvikande grafem, utelating av grafem, ekstra grafem, avvikande orddeling/ordsamansetjing	"talerken" (BM04), minus gradar (NN14)
Ordval	avvikande ordval inkludert bokmålsleksem	"eg liker mykje å fiske" (NN10)
Substantivfr.	avvikande genus, bøyingsending på substantivet, avvikande bruk av determinativar, adjektiv, pronomen og bøyning av desse	"huset oss" (BM05)
Verb	avvikande verbform	"personer som være på bildet"(BM10)
Syntaks	avvikande rekkefølge på ledd, ord manglar, lagt til ekstra ord, også syntaks inne i substantivfrasar	"det som har vi fells" (NN09)

Tabell 1: Hovudkategoriar for avvik

Dei ortografiske avvika omfattar både bruk av feil grafem, utelating av grafem og eit grafem for mykje. Desse avvika vart i tillegg sorterte etter om det var avvikande bruk av vokal eller konsonant eller om det var snakk om monoftongering av diftongar. I denne kategorien inngår også feil med orddeling. Dette kan vere at samansette ord, skrivast som to ord i staden for eitt, til dømes *lille broren (BM10), eller ord som skal vere i to ord skrivast i eitt, til dømes *foreksempel (NN03).

Kategorien avvikande ordval omfattar alle tilfelle der eit ord burde vore erstatta med eit anna. Dersom det var snakk om avvikande ordval i ein substantivfrase, vart avviket registrert under ordval. Dersom det i tillegg var feil bøyning av ordet, vart det også registrert som avvik under substantivfrasar. Denne kategorien inkluderer også heile leksem som har samanfall med bokmål. Dette gjeld også ord der skilnaden mellom bokmål og nynorsk berre er annan vokal, monoftong versus diftong, eller annan konsonant. Desse kunne også vore sorterte under ortografi og vore rekna som avvikande stavemåte. Men eg ønskte å skilje ut dei ortografiske avvika for seg, og ikkje blande dei med orda som har riktig staving etter bokmålsrettskrivinga, så difor gjorde eg det på denne måten.

I kategorien avvik i substantivfrasar inngår alle avvik som handlar om sjølvve substantivet, til dømes genustildeling, bestemtheitsbøyning og fleirtalsbøyning. I tillegg inkluderer kategorien avvikande val av bestemt og ubestemt artikkel, pronomen, determinativar (og genustildeling for desse) samt samsvarsbøyning og gradbøyning av adjektiv. Avvikande syntaks inne i substantivfrasane vart registrerte i kategorien syntaks.

I kategorien verb inngår alle former for avvikande verbform. Det kan vere feil tempus men det kan også vere riktig tempus, men feil bøyning, til dømes at sterke verb blir bøyge svakt eller at a-verb vert bøyge som e-verb.

Kategorien syntaks inkluderer alle former for avvikande rekkefølge på ord, ord som manglar, ekstra ord som er lagde til og også feil rekkefølge inne i substantivfrasar.

I ein del tilfelle var det fleire avvik i same ord eller i same setning. Eit døme på dette er leddsetninga: «..er det ein gut som hoppar på lengstol.» (NN14).

Her er det avvikande syntaks fordi det manglar ein artikkel. Det er også avvikande ortografi ved at «lenestol» er stava «lengstol». I tillegg er det avvikande ordval fordi det er brukt feil preposisjon. Her er det altså 3 avvik i 3 ulike kategoriar.

3.3.3 Underkategoriar

Fordi genussystemet er eitt av områda der det er skilnader mellom nynorsk og bokmål, og fordi genustildeling var eit tema som dukka opp både i tidlegare forskning på norsk som andrespråk og forskning på L1-brukarar av nynorsk, var eg interessert i å sjå på om der var

skilnader i korleis dei to gruppene meistra det norske genussystemet. Difor vart alle avvik med genus registrerte som ein eigen underkategori. Desse vart tatt med i gruppa substantivfrasar, men i tillegg registrerte som genusavvik.

Fordi forskning på L1-innlærarar har synt at desse har ei viss mengd av bokmålsavvik i tekstane sine, var eg også interessert i å sjå på i kva grad og på kva måte andrespråksinnlærarane i nynorskgruppa mi hadde bokmålsavvik i sine tekstar. Bokmålsavvik vart difor registrerte som ei undergruppe i kvar kategori for nynorskelevane. I resultatdelen av denne studien vil både genusavvik og bokmålsavvik vere med i den totale oppteljinga av avvik i kvar kategori. Eg vil så analysere desse for seg sjølve til slutt i resultatdelen av studien.

3.3.4 Utfordringar i analysen

I nokre tilfelle var det vanskeleg å plassere avvika, fordi eg ikkje kunne vite kva innlæraren tenkte då ho skreiv teksten, og difor ikkje kunne vere sikker på kva slags grammatisk regel dei hadde brote. Eit døme på dette er tilfelle der hankjønnsord har fått -er ending i fleirtal. Døme på dette er *personer (m, pl). Det var usikkert om dette var eit døme på at hankjønnsord har fått hokjønnsending i fleirtal (altså avvikande genus), eller om det var eit døme på at ordet har fått ending med bokmålssamanfall. Desse vart først og fremst registrerte i kategorien substantivfrasar, og det ville dei jo bli rekna som uansett. Dei vart også rekna som bokmålsavvik, fordi dei har bokmålssamanfall. Dei har ikkje blitt rekna under genusavvik.

Ei anna type utfordring var korleis eg skulle registrere avvik som omhandla utelating av artikkel. Om ein ikkje har artikkel, kan ein heller ikkje å velje feil genus på artikkelen, men dersom ein skriv artikkel, får ein avvik i genus. Dette kan gjere resultatet misvisande. I tilfelle der det ikkje er artikkel, er dette rekna som syntaksavvik (ord som manglar). For å sikre at eg ikkje fekk eit misvisande resultat, måtte eg gå inn i materialet og sjå på kor mange tilfelle det var av denne type avvik.

Nokre setningar viste seg vanskelege å tyde, og difor vanskelege å analysere, men ved hjelp av dei tilhøyrande bileta, var det mogleg å skjønne kva som var meint. Eit døme på dette er «(..) et gråt kutt. (BM06) Ved å sjå på det tilhøyrande biletet er det klart at det her er snakk

om ein grå katt. Det vart difor registrert eitt ortografisk avvik fordi ordet «katt» er stava feil, og to avvik i substantivfrasar fordi både artikkelen og adjektivet har avvikande genus.

Eit anna døme på ei setning som var utfordrande å analysere, var fylgjande: «Også det er en mann har på seg badekjølet glaterer (..)» (BM06). På biletet som er henta frå eit bad, er det mellom anna ein mann som har på seg badekåpe og som trakkar på eit såpestykke som ligg på golvet. «Badekjølet» vart difor tolka til å skulle bety «badekåpa» og «glaterer» verkar å handle om at ordet «glatt» er gjort om til eit verb, og at innlæraren freistar å beskrive at vedkomande glir. I denne setninga vart det då registrert to avvikande ordval, «badekjølet» og «glaterer», i tillegg til to syntaksavvik fordi den manglar relativpronomenet «som», og det er underinversjon, ved at verbet ikkje er flytta fram. I tillegg manglar ein konjunksjon, til dømes «og». «Også» burde skrivast i to ord, noko som ville gjeve oss setninga: «Og så er det en mann som har på seg badekåpe og glir (..)» Det kan også hende at vedkomande hadde tenkt å skrive «Det er også en mann som har på seg badekåpe og glir (..)» I dette tilfellet er det ikkje inversjonsavvik, men to syntaksavvik og to ordvalsavvik. I slike tvilstilfelle har eg valt den løysinga som gjev færrest tal på avvik for innlæraren.

3.4 Reliabilitet og validitet i studien

3.4.1 Reliabiliteten og validiteten til resultatata frå Norskprøva

Reliabiliteten til ein test handlar om i kva grad ein kan stole på at resultatata frå testen er konsekvente og stabile (Cohen, et al., 2018, s. 573). Dette inneber mellom anna at ein er sikker på at ein person kan ta same test igjen og få same resultat.

Norskprøva er ei standardisert prøve, noko som inneber at den er utvikla i samsvar med faglege standardar for kvalitet (Kompetanse Noreg, 2023). Association of Language Testers in Europe (ALTE) har utvikla eit system for kvalitetssikring av språkprøver. Dette inneber 17 kvalitetsstandardar som ei prøve må oppfylle for å få ei godkjenning frå ALTE. Desse krava omfattar korleis prøva er utvikla, korleis den vert gjennomført, korleis prøvesvara vert vurderte og korleis ein jobbar med resultatanalysar (Kompetanse Noreg, 2023). Det er også viktig at prøva måler det same uavhengig av tid og stad for gjennomføringa. Norskprøva har oppfylt alle desse krava.

Vurdering av dei skriftlege prøvene skal gjerast i samsvar med eit eige vurderingsskjema som er utvikla av Kompetanse Norge. Sensorane som vert nytta har lang erfaring med å vurdere slike prøver, og dei vert vurderte med tanke på om dei held eit tilstrekkeleg høgt fagleg nivå. Sensorane må også ta del på årlege obligatoriske samlingar der ein jobbar for å oppnå at alle har ei lik forståing av vurderingskriteria. Alle prøvene vert vurderte av to ulike sensorar, og dersom desse ikkje er einige, vert ein tredje sensor kontakta. Om den tredje sensoren ikkje er einig med nokon av dei to første, vil prøvesvaret verte vurdert av ekspertar i Kompetanse Norge (Kompetanse Norge, 2023). Alt dette er med på å sikre at prøva måler det den skal og at kvar prøve vert plasserte på riktig nivå etter vurderinga. Dette styrkar reliabiliteten til måleinstrumentet i denne studien.

Validiteten til ein test handlar om i kva grad testen faktisk testar det som den seier den testar (Cohen et al., 2018, s. 572) Målet med Norskprøva er å måle språkferdigheiter, og ein må då sikre at resultatet i minst mogleg grad er påverka av andre faktorar (Kompetanse Norge, 2023). Dette er utfordrande fordi språkferdigheiter er tett knytt til generelle kognitive evner, personlegdom og kva faktakunnskapar og tidlegare erfaringar ein har i livet. Ein kan såleis risikere at ein ikkje endar opp med å måle dei faktiske språkkunnskapane, men at ein eigentleg måler andre storleikar. Ved utvikling av prøvene er det difor høgt medvit kring val av tema, slik at ingen vert favoriserte eller diskriminerte. Det er difor viktig at temaa er generelle nok til at alle kan svare på oppgåvene. Tidlegare testerfaring kan påverke resultata positivt, så for å unngå at ein favoriserer kandidatar med lang skulegang, vert alle som skal gjennomføre Norskprøva oppmoda om å gjennomføre eksempelprøver på førehand (Kompetanse Norge, 2023). Alt dette er med på å styrke validiteten til Norskprøva.

3.4.2 Reliabilitet i analysane

Det å analysere tekstar manuelt inneber at ein må ta visse val. Den som analyserer tekstane bruker sin eigen grammatiske kompetanse, men også sin eigen språklege intuisjon. Dette inneber ei viss grad av usikkerheit og moglegheiter for feilvurderingar eller vurderingar som ein annan lesar kunne ha gjort annleis. Ein må også vere klar over at dersom om ein har sterke hypotesar om kva ein kjem til å finne, kan dette styre kva ein legg merke til i tekstane, og ein ender opp med å legge merke til meir av det ein ønskjer å finne. Ein måte å sikre reliabiliteten på i slike høve, er å få nokon andre til å analysere ein del av tekstane og sjå om det er samsvar mellom vurderingane. Dette kallast på engelsk *inter-rater reliability*, og kan omsetjast til

norsk med «grad av samsvar mellom observatørar». For å oppnå god reliabilitet på dette feltet, vart to tilfeldige tekstar frå kvar gruppe (13 % av tekstane) gjennomleste og analyserte av ein førsteamanuensis i språkvitskap med erfaring med andrespråkstekstar. Ved første gjennomlesing av materialet var det ein viss diskrepans mellom dei to vurderingane. Dei punkta dei skilde seg på var først og fremst i tvilstilfelle, der ein måtte tolke kva innlæraren hadde meint å seie, og der begge vurderingar var å rekne som riktige. Dette medførte ein diskusjon om korleis ein kunne kategorisere ulike funn, mellom anna kvar ein skulle plassere avvik som passa i to ulike kategoriar.⁷ I etterkant av dette las eg sjølv gjennom alle tekstane på nytt og dobbelsjekka at alle avvik var fanga opp og plasserte i rett kategori. I tillegg vart alle tekstane gjennomgått ein ekstra gong av same eksterne fagperson, med særskilt fokus på genusavvika. Her var det stor grad av semje mellom dei to vurderingane. Såleis er det gjort fleire tiltak for å fremje reliabiliteten i analysane.

3.4.3 Intern validitet

Intern validitet handlar mellom anna om kor vidt data vi har samla inn er eigna til å svare på problemstillinga vi har stilt (Mæhlum & Akselberg 2008). I denne studien har eg ikkje freista å årsaksforklare funna mine, men å beskrive og diskutere likskapar og skilnader mellom to grupper av innlærarar. Trugslar mot den indre validiteten kan då vere reliabiliteten til dømes til måleinstrumentet er dårleg, som gjer at resultata heller ikkje blir valide. Det kan også vere at ein har hatt ein dårleg utvalsstrategi, som gjorde gruppene systematisk ulike og som difor gjer at ein ikkje svarar på problemstillinga ein stilte seg.

Når det gjeld utvalet, er sannsynet for at gruppene er systematisk ulike lite. Dette gjeld jamvel om eg ikkje har kontroll på alle variablane. Det er sannsynleg at bakgrunnsvariablar som språkkunnskapar og utdanningsbakgrunn fordeler seg tilfeldig på dei to gruppene, og såleis ikkje gjer dei systematisk ulike.

3.4.4 Ekstern validitet

Den ytre validiteten seier noko om i kva grad resultata er gyldige utover det utvalet ein har studert (Cohen et al., 2018). Det er grunn til å tru at funna i denne studien kan vere gyldige for heile populasjonen av syriske innlærarar på B1-nivå. Den ytre validiteten blir i særleg grad styrka dersom ein har eit representativt utval. I denne studien var det umogleg å gjere eit

⁷ Jamfør kategorisering av *personer og liknande tilfelle i kapittel 3.6.

tilfeldig utval fordi populasjonen av nynorskinnlærarar frå eitt og same heimland var så liten. Samstundes kan ein rekne med at mellom alle syriske innlærarar, er det ikkje noko særskilt som kjenneteiknar dei som hamna på B1-nivå, anna enn språkkunnskapane, som er nettopp det eg ville studere. I så måte kan ein stole på at resultata ikkje hadde blitt annleis om ein hadde fleire nynorsktekstar på B1-nivå å velje mellom.

Ein kunne kanskje vurdert å velje innlærarar frå fleire ulike heimland, og såleis gjere eit tilfeldig utval mellom desse. Men då kunne variablar som morsmålspåverknad gjort at resultata var vanskelegare å tolke fordi personar med ulike morsmål kan ha ein del ulike typar avvik i målspråket.

Når det gjeld generaliserbarheita utover B1-nivå, må ein vere varsam med å trekke slutningar om dette. Andrespråksutvikling er ein læringsprosess som er vanskeleg å forutseie. Til dømes kan ein snakke om at læringskurva er U-forma, noko som inneber at eit språktrekk som tilsynelatande er meistra på eitt tidspunkt, kan opptre med gale former på eit seinare tidspunkt, for så å opptre korrekt igjen på eit seinare tidspunkt (Carlsen, 2012, s. 18-19).

I dei fleste tilfelle vil den eksterne validiteten/generaliserbarheita styrkast av å auke storleiken på utvalet. Dette er også tilfelle for denne studien. Samstundes ville ein med eit større utval ikkje kunne gå like detaljert til verks i analysane innanfor rammene av eit masterprosjekt.

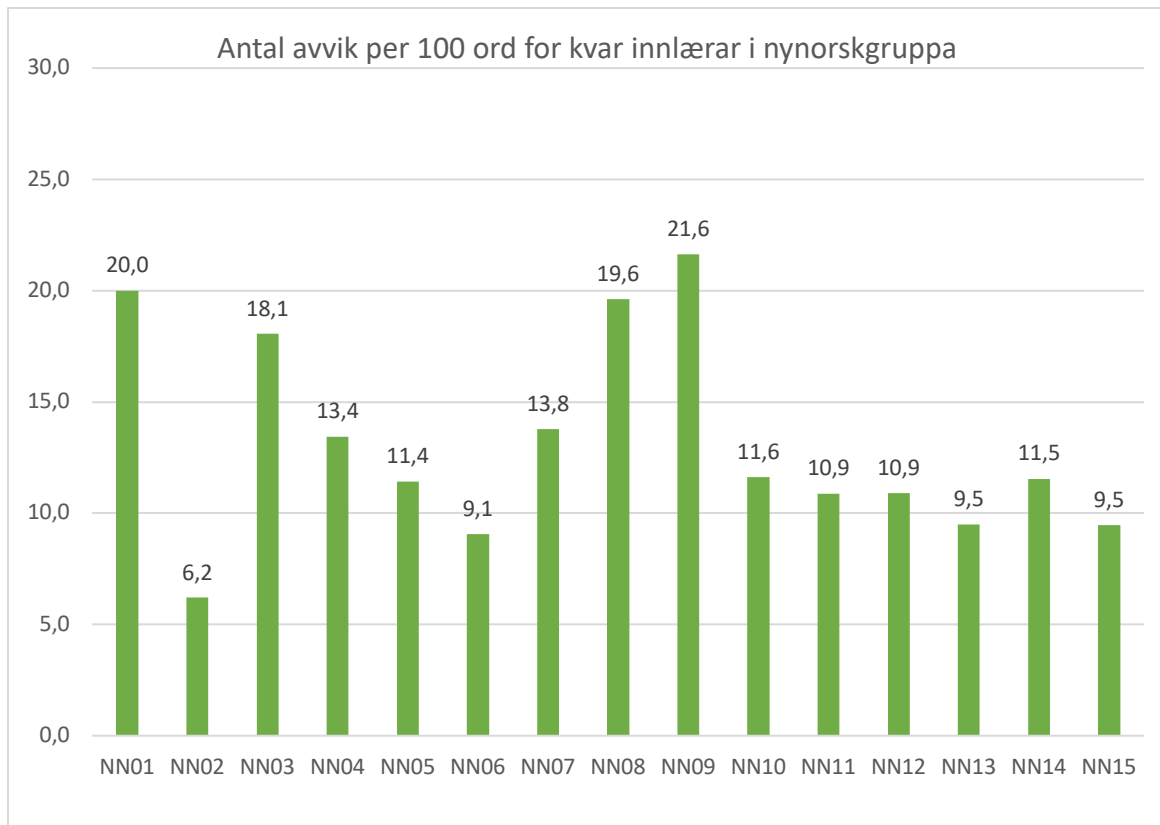
4 Resultat

4.1 Innleiing

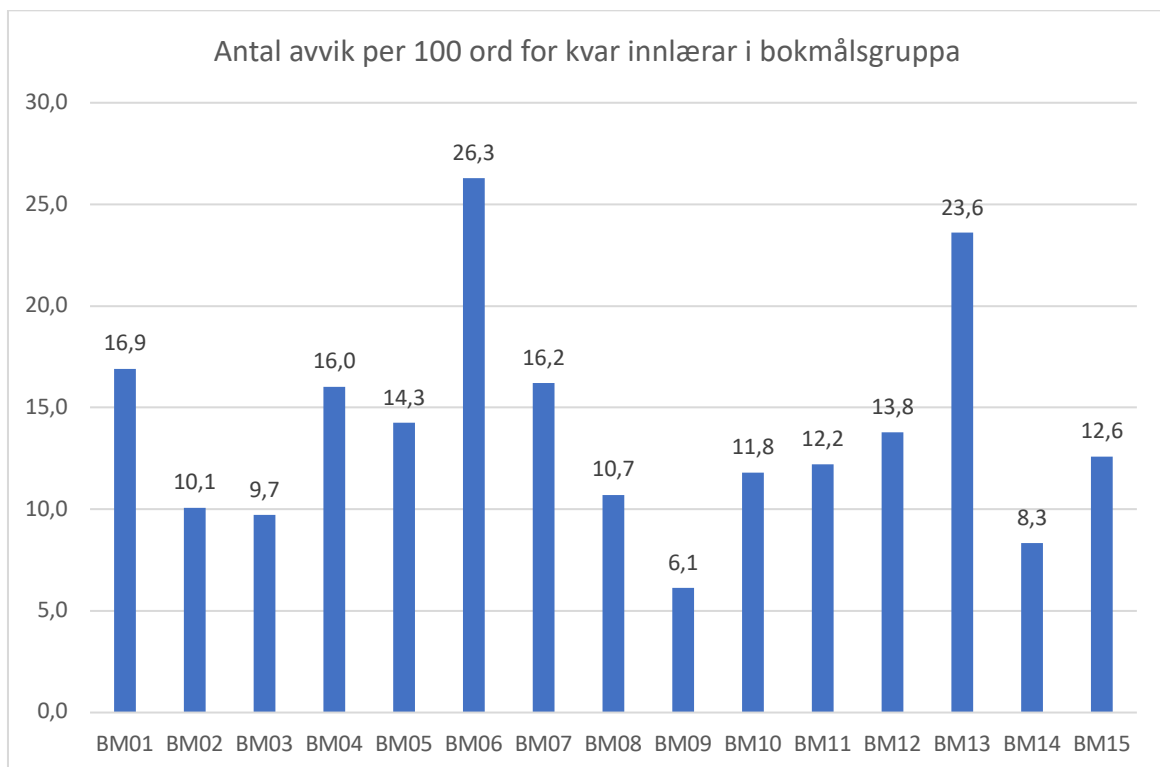
I dette kapitlet vil eg presentere funna i studien min. Dette vil eg gjere ved hjelp av døme frå tekstane og deskriptiv statistikk. Eg vil sjå på resultata på gruppenivå, men eg vil også vise individuell variasjon. Først vert funna i hovudkategoriane presenterte, før eg går vidare inn i kvar kategori og ser om der er andre skilnader som ikkje kjem fram når ein ser på kategorien under eitt. Kategorien bokmålsavvik går på tvers av dei andre kategoriane og denne underkategorien handsamast difor til slutt. Også her var eg interessert i både resultata på gruppenivå og den individuelle variasjonen.

4.2 Resultat i hovudkategoriane

Om vi ser på dei to gruppene i sin heilskap, var det i nynorskgruppa i gjennomsnitt 13,1 avvik per 100 ord. Gjennomsnittleg avvik per person varierte frå 6,2 til 21,6 avvik per 100 ord, med ein median på 11,4. I bokmålsgruppa var det eit gjennomsnitt på 13,9 avvik per 100 ord. Det var ei spreing i materialet frå 6,1 til 26,3 avvik per 100 ord, med ein median på 12,6. Figur 3 syner spreinga i nynorskgruppa og Figur 4 syner spreinga i bokmålsgruppa. Kvar enkelt innlærer sine avvik per 100 ord er representerte ved ei søyle.



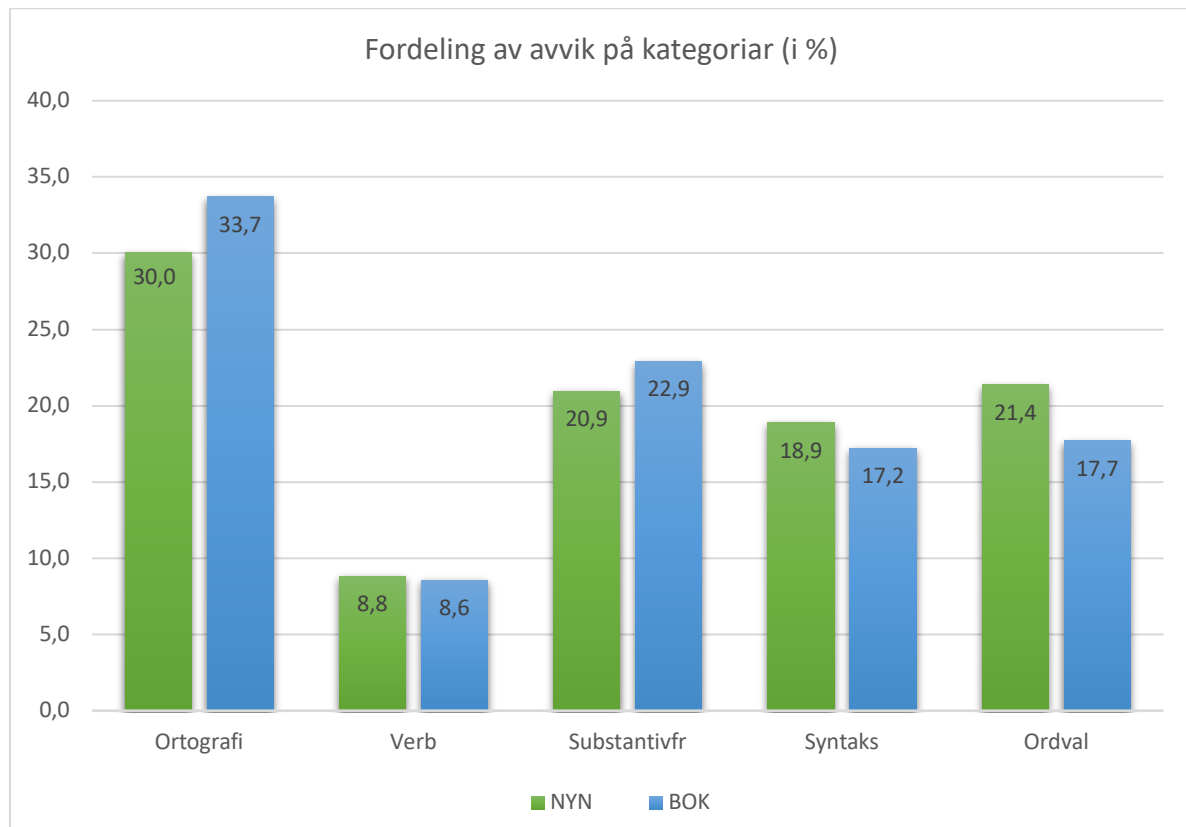
Figur 3: Antal avvik per 100 ord for kvar innlærer i nynorskgruppa



Figur 4: Antal avvik per 100 ord for kvar innlærer i bokmålsgruppa

Det er relativt stor spreining i begge gruppene, noko skilnaden mellom gjennomsnitt og median er ein indikasjon på. Det er noko meir spreining i bokmålsgruppa, noko som truleg skuldast at to innlærarar merkar seg ut med eit høgt tal på avvik per 100 ord. Det er BM06 med 26,3 avvik per 100 ord og BM13 med 23,6 avvik per 100 ord.

Figur 5 viser korleis avvika i dei to gruppene fordelte seg på dei ulike kategoriane. Verdiane i denne figuren er prosentverdiar, som uttrykkjer kor stor del av alle avvika totalt dei ulike kategoriane utgjer i gjennomsnitt i dei to gruppene. I denne utrekninga er altså dei gjennomsnittlege verdiane til alle innlærarane tekne med.



Figur 5: Fordeling av avvik på kategoriar (i %)

I begge gruppene var det i gjennomsnitt flest avvik i kategorien ortografi med høvesvis 30 % og 33,7 % av alle avvika i nynorsk- og bokmålsgruppa. Begge gruppene hadde minst avvik i kategorien verb med 8,8 % for nynorskgruppa og 8,6 % for bokmålsgruppa. I kategorien substantivfrasar har bokmålsgruppa ein noko større del av sine avvik, med 22,9 %, mot 20,9 % i nynorskgruppa. I kategorien syntaks har nynorskgruppa 18,9 % medan bokmålsgruppa

har 17,2 %. I ordvalskategorien har nynorskgruppa ein større del av sine avvik med 21,4 % mot 17,7 % i bokmålsgruppa.

Det er små skilnader mellom gruppene sett under eitt, men det som skil seg ut er at bokmålsgruppa har ein litt større del av avvika i kategoriane ortografi og substantivfrasar, medan nynorskgruppa har litt fleire av avvika i kategorien ordval og også litt meir i kategorien syntaks.

Det kan også vere interessant å sjå på dei absolutte tale for dei ulike avvikskategoriane. I Tabell 2 og Tabell 3 presenterast ulike mål på dette: gjennomsnittet av individa sine absolutte tal på avvik i kvar kategori og medianen for det same. Minimums- og maksimumsverdiane seier oss kor mange avvik den innlæraren som hadde minst og mest avvik hadde, og standardavvik (SD) er eit statistisk mål på spreinga mellom alle dei individuelle tala i kvar kategori.

Nynorskgruppa	Gjennomsnitt	Median	Min.	Maks.	SD
Ortografi	10,13	10	3	20	5,19
Verb	3,27	3	0	12	3,1
Substantivfrasar	7,33	7	2	21	4,76
Syntaks	6,73	7	1	18	4,35
Ordval	6,67	6	4	12	2,16

Tabell 2: Nynorskgruppa, gjennomsnittstal i avvikskategoriane.

Bokmålsgruppa	Gjennomsnitt	Median	Min.	Maks.	SD
Ortografi	13,6	11	5	30	7,5
Verb	3,47	3	1	7	2,07
Substantivfrasar	9,07	8	3	21	5,28
Syntaks	7,07	6	0	15	4,1
Ordval	6,73	6	2	13	3,01

Tabell 3: Bokmålsgruppa, gjennomsnittstal i avvikskategoriane

Om vi ser på minimums- og maksimumsverdiane ser vi at det i dei fleste kategoriane er stor skilnad på den som har færrest avvik og den som har flest avvik i ein kategori. Om vi ser på

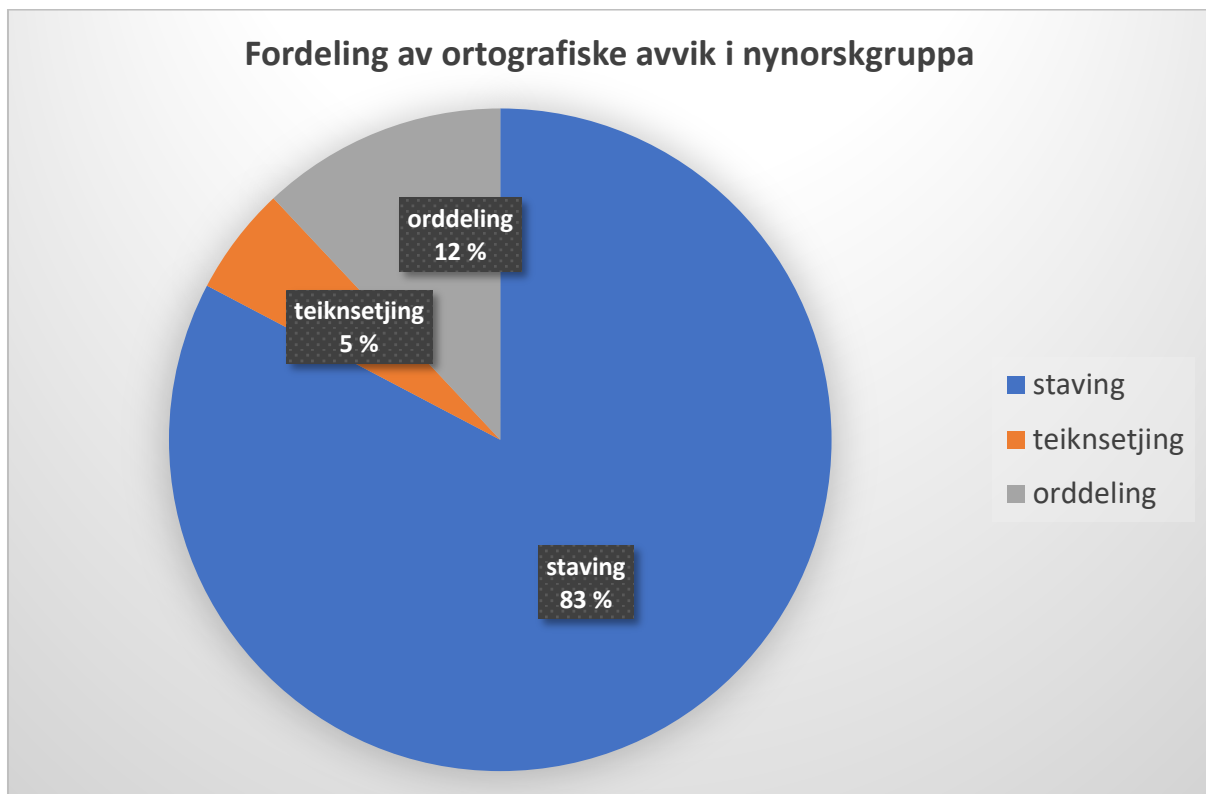
standardavvika er dei relativt store, noko som bekreftar at det er ganske stor spreing innan dei ulike kategoriane i begge gruppene.

Eg vil no gå over til å sjå nærare på variasjonen innan kvar avvikskategori.

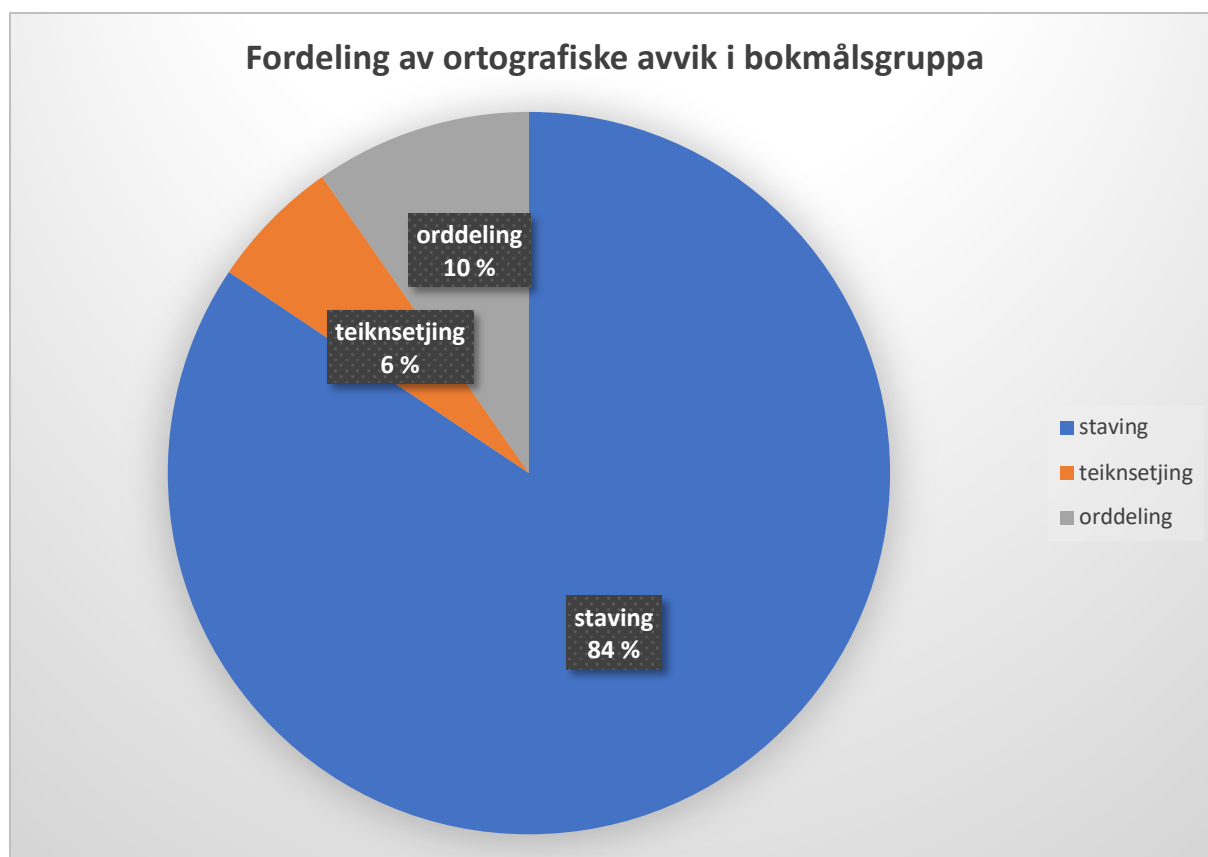
4.3 Resultat innan dei ulike hovudkategoriane

4.3.1 Ortografi

Ortografi var altså den hovudkategorien begge gruppene hadde størst del av avvika sine i. Omlag 1/3 av alle avvika til begge gruppene var i denne kategorien. Figur 6 og Figur 7 viser korleis avvika fordelte seg på dei tre ulike typene ortografiske avvik: *staving*, *teiknsetjing* og *orddeling*. I begge gruppene er over 80% av avvika reine stavfeil. Fordelinga i dei to andre kategoriane er også ganske lik.

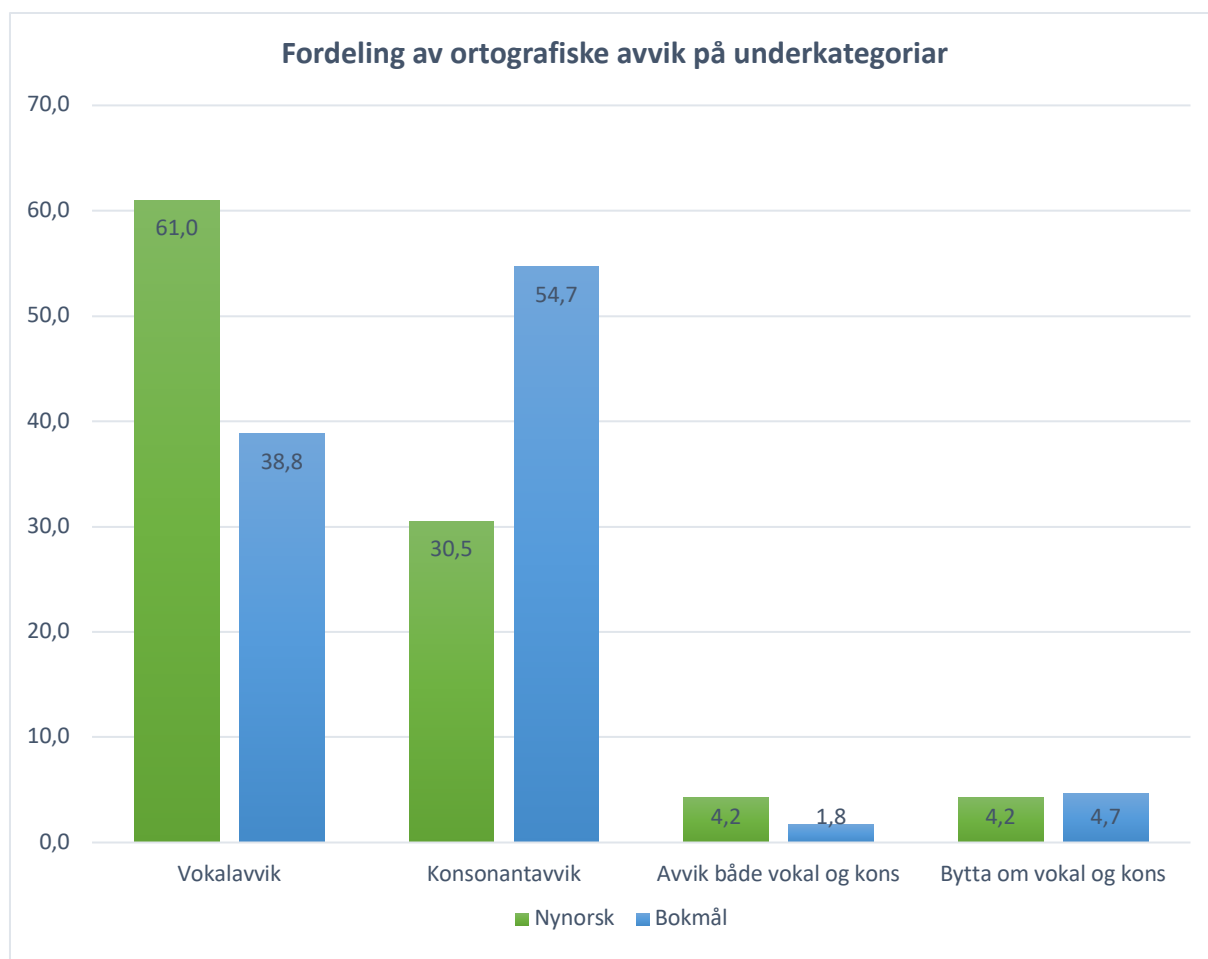


Figur 6: Fordeling av ortografiske avvik i nynorskgruppa



Figur 7: Fordeling av ortografiske avvik i bokmålsgruppa

Eg var også interessert i korleis dei reine staveavvika fordelte seg på avvik med konsonantar og vokalar, og også kva type avvik det var snakk om. Eg delte difor først desse avvika vidare inn i fire underkategoriar: vokalavvik, konsonantavvik, avvik med både konsonant og vokal og ombyting av konsonant og vokal. I Figur 8 og i Tabell 4 viser eg prosentvis fordeling mellom desse fire. Tala i parentes i tabellen er talet på innlærarar som hadde denne typen avvik.



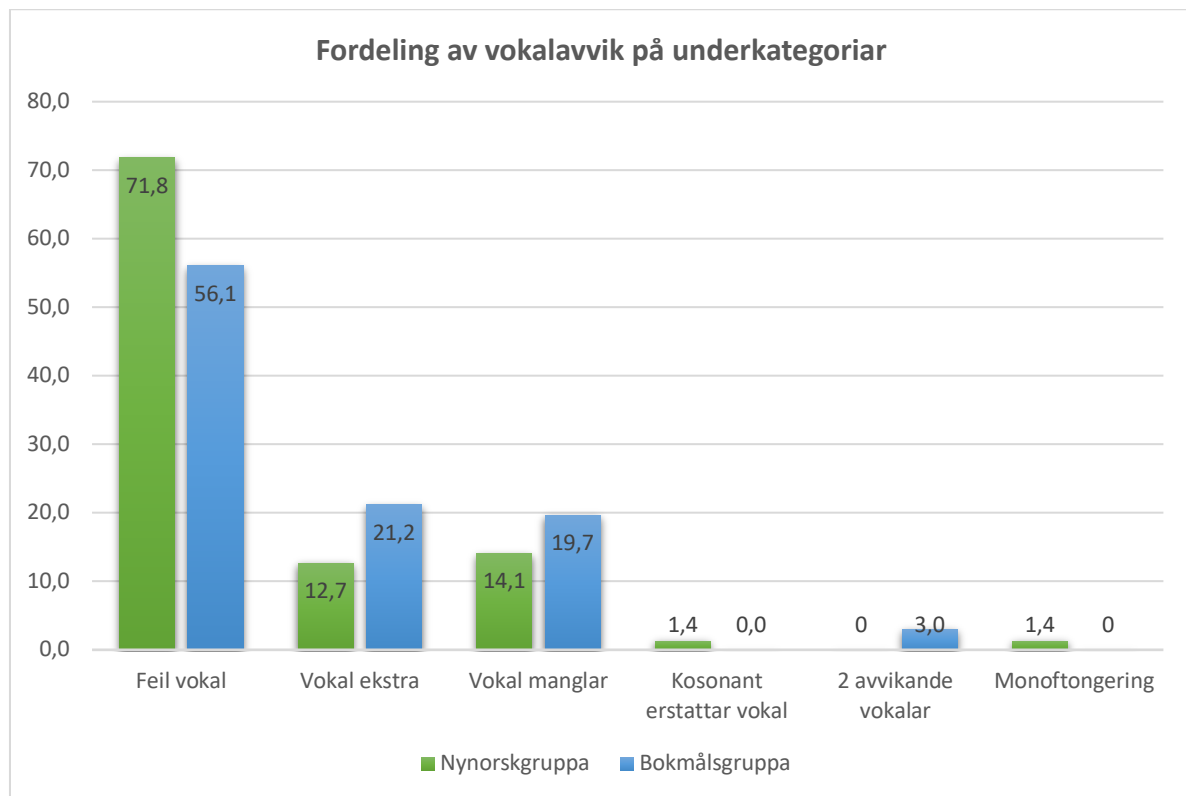
Figur 8: Fordeling av ortografiske avvik på underkategoriar

Type ortografisk avvik	Nynorskgruppa	Bokmålsgruppa
Vokalavvik	61% (15)	38,8% (15)
Konsonantavvik	30,5% (13)	54,7% (15)
Avvik både vokal og konsonant	4,2% (4)	1,8% (1)
Bytta om vokal og konsonant	4,2% (3)	4,7% (5)

Tabell 4: Type ortografiske avvik i nynorsk- og bokmålsgruppa

Då det vart tydeleg at dei aller fleste avvika handla om avvikande vokal eller avvikande konsonant (ikkje begge deler), gjekk eg vidare og analyserte vokalavvik og konsonantavvik i meir detalj. For vokalane delte eg inn i seks underkategoriar: *feil vokal*, *vokal ekstra*, *manglande vokal*, *konsonant erstattar vokal*, *to avvikande vokalar i same ord* og *monoftongering*.

Figur 9 viser alle vokalavvika til begge gruppene, og korleis desse fordeler seg prosentvis på underkategoriar av vokalavvik. Vi ser at begge gruppene har flest tilfelle av at det er valt feil vokal. Men nynorskgruppa har ein større del av sine avvik her, medan bokmålsgruppa har ein større del i dei to kategoriane *vokal ekstra* og *vokal manglar*.



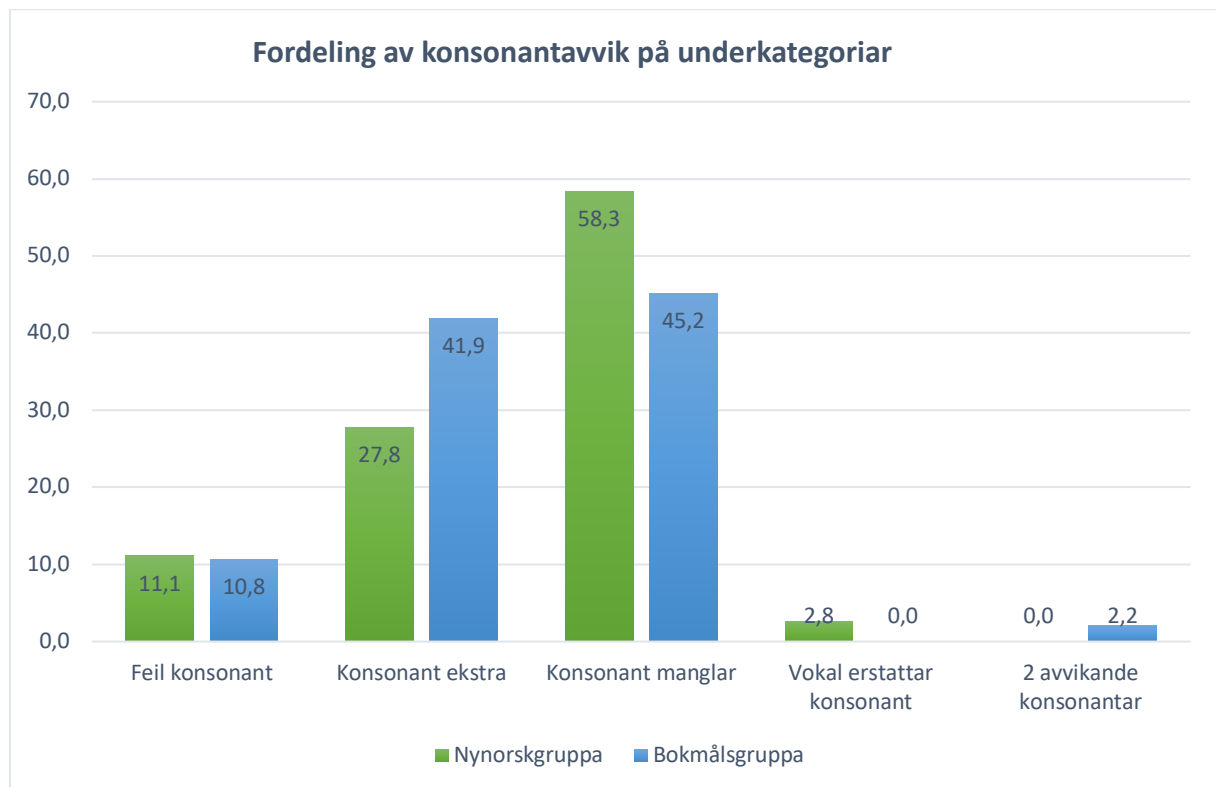
Figur 9: Fordeling av vokalavvik på underkategoriar

Når det gjeld kategorien *feil vokal* er det mange ulike døme på at ein vokal vert erstatta av ein annan vokal. Nokre døme på dette er: *svømning (svømning) (BM12), *irriterende (irriterende) (BM10), *fyglar (fuglar) (NN05), *jekke (jakke) (NN05).

I kategorien *vokal ekstra* har skribenten lagt til ein vokal som i desse døma:
*lievet (livet), (NN02), *heyggeleg (hyggeleg) (NN04).

I kategorien *vokal manglar* finn vi døme som *vanskleg (vanskeleg), (NN05), *europiske (europeiske) (NN03), *rettigheter (BM06) og *sommern (BM12).

Eg undersøkte også konsonantavvika og delte dei inn i følgande underkategoriar: *feil konsonant, konsonant ekstra, konsonant manglar, vokal erstattar konsonant og to avvikande konsonantar i same ord.*



Figur 10: Fordeling av konsonantavvik på underkategoriar

For konsonantane ser vi at den største delen av avvika for begge grupper var i kategorien *konsonant manglar*. Døme på dette er til dømes manglande dobbel konsonant som i døma **besteme* (NN09), **talerken* (BM04) og **hat* (NN11). I tillegg var det andre konsonantar som mangla som i dømet **forelra* (NN07). Det var 11 innlærarar i nynorskgruppa og 12 innlærarar i bokmålsgruppa som hadde denne avvikstypen.

4.3.2 Verbavvik

Begge gruppene hadde ein låg del av avvika i kategorien verb. Tabell 5 viser den prosentvise fordelinga av verbavvika på underkategoriar. Tala i parentes viser kor mange av innlærarane som hadde denne type avvik.

	Bokmålsgruppa	Nynorskgruppa
Presens	37,3 % (11)	55,3 % (9)
Preteritum	23,6 % (6)	10,6 % (3)
Infinitiv	23,6 % (5)	4,3 % (2)
Presens perfektum	3,9 % (2)	6,4 % (3)
Modale hjelpeverb	5,8 % (3)	14,9 % (4)
Vanskar med har/er	5,8 % (3)	8,5 % (2)

Tabell 5: Verbavvik fordelt på underkategoriar

Som ein kan sjå, finst det nokre skilnader mellom nynorsk- og bokmålsgruppa, til dømes at nynorskgruppa har prosentvis fleire avvik i presens enn bokmålsgruppa. Bokmålsgruppa har på den andre sida prosentvis fleire avvik i infinitiv og i preteritum enn nynorskgruppa.

Nokre døme på avvika i presenskategorien er:

*Da man få førerkort (BM13)

*En gutt som spører mora si hva han skal ta på seg. (BM11)

Det første er døme på at verbet er ubøygd, det andre er døme på at eit j-verb («spørje» som ikkje skal ha ending i presens) er bøygd som eit e-verb.

Det finst også ein del døme i denne kategorien på at innlærarane nyttar ei presensform som ikkje er tillatt i nynorsk, men som forekjem i ein del dialektar (jamfør Hellevang & Helset, 2022 i underkapittel 2.6.4).

*Deretter går eg på jobb og sette mobilen på lydlaus. (NN 01)

*.. ein av dei drikke appelsinjuice. (NN08)

Nokre døme på avvik i preteritumskategorien er:

*Faren min passe på oss (NN09)

*Selv om faren min var jobber som ansatte i offentlig sektor.. (BM06)

Totalt er det 13 i nynorskgruppa og 15 i bokmålsgruppa som har verbavvik i tekstane sine.

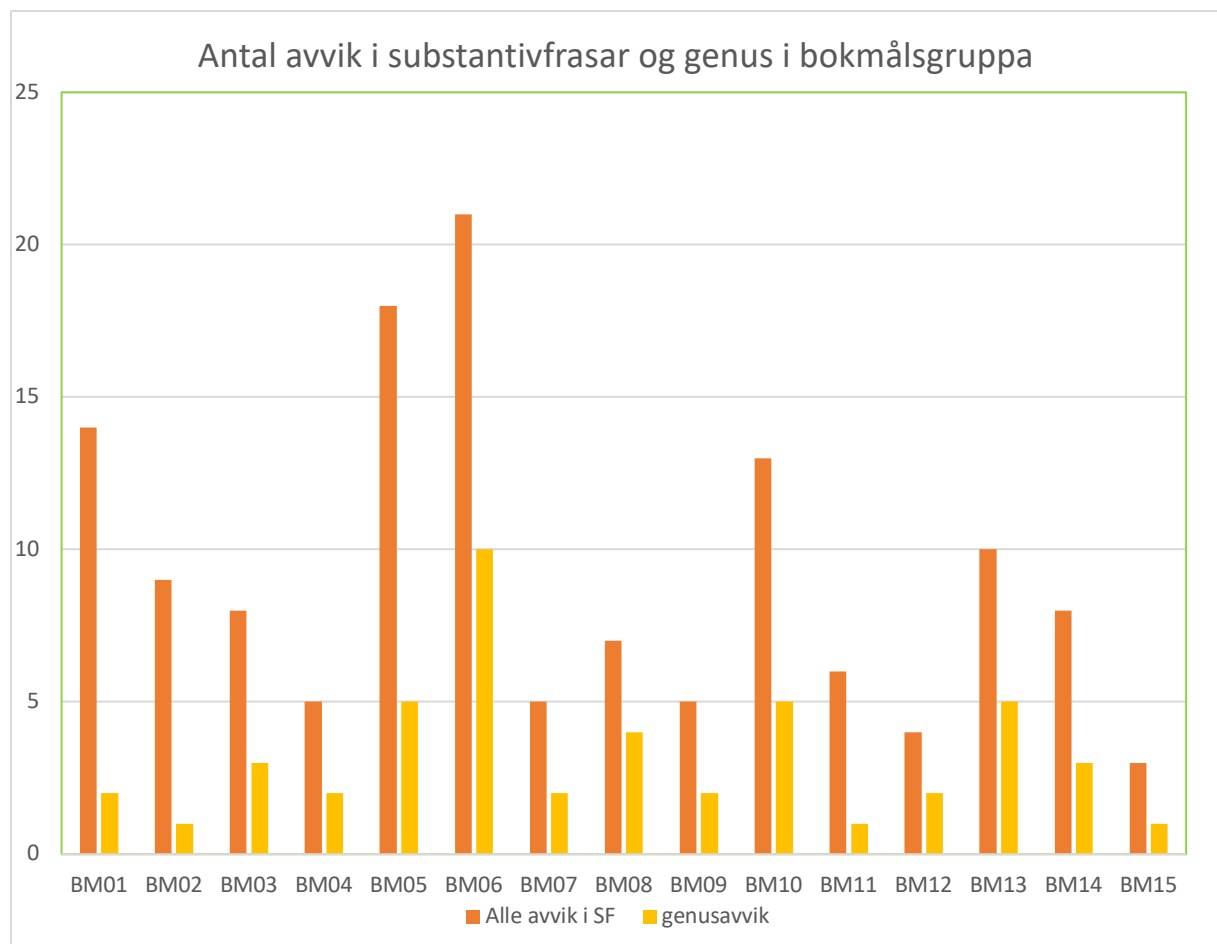
4.3.3 Substantivfrasar

I denne kategorien finn vi ein ganske stor del av avvika med 20,9% for nynorskgruppa og 22,9% for bokmålsgruppa. Sidan genussystemet er der ein finn dei største skilnadene mellom bokmål og nynorsk, har eg valt å sjå nærare på genusavvika i materialet.

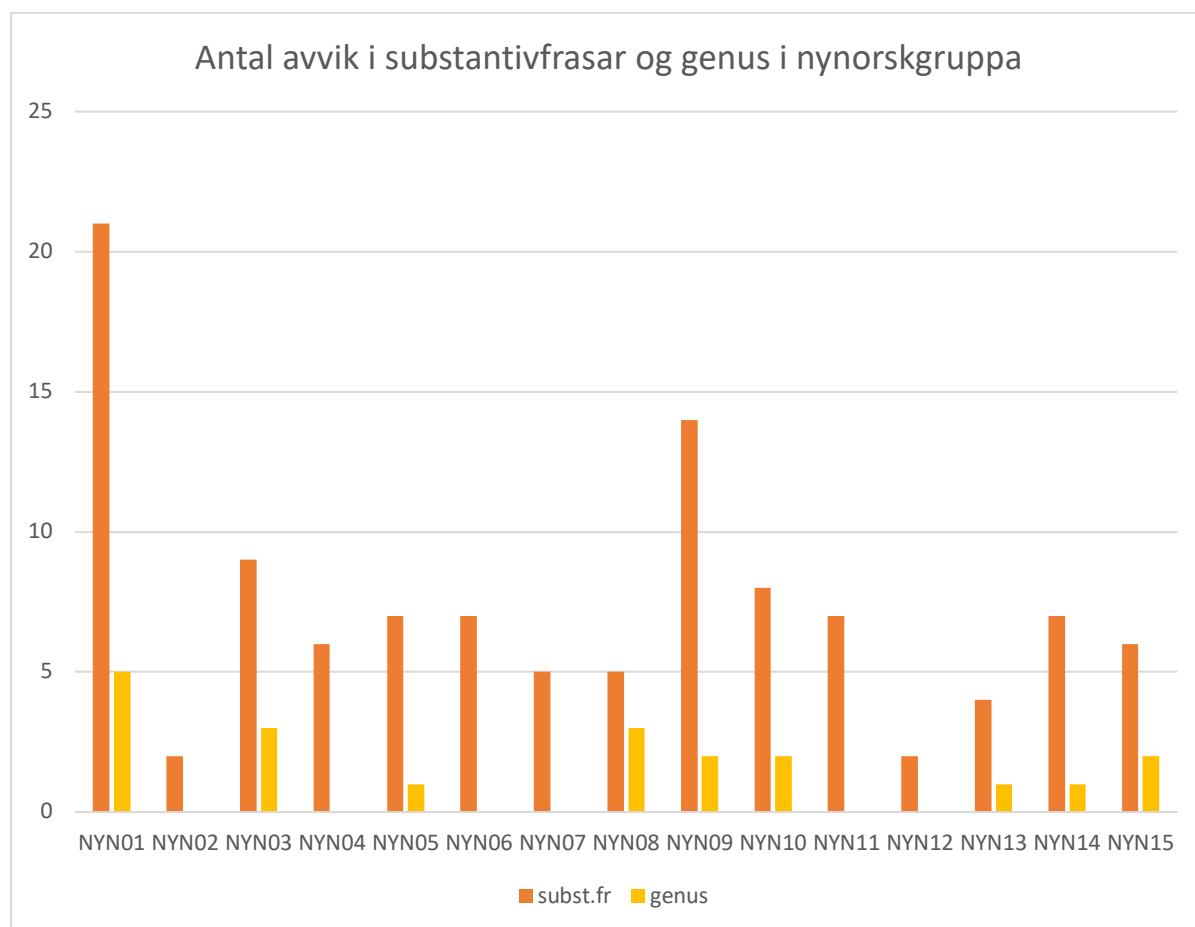
Genusavvik

I nynorskgruppa var det totalt 20 genusrelaterte avvik, noko som utgjer 18,2 % av avvik i substantivfrasane og 3,9 % av dei totale avvika. I bokmålsgruppa var det totalt 48 genusrelaterte avvik, noko som utgjer 35,3% av avvika i substantivfrasane og 8 % av dei totale avvika. Når vi veit at det var omlag like mange avvik pr 100 ord i begge gruppene, seier dette oss at bokmålsgruppa har fleire genusrelaterte avvik enn nynorskgruppa.

Det er også interessant å sjå nærare på genusavvik på individnivå. Figur 11 og Figur 12 syner talet på avvik i substantivfrasar for kvar innlærar, og kor stor del av desse som var genusavvik (det er absolutte tal som kjem fram i figurane).



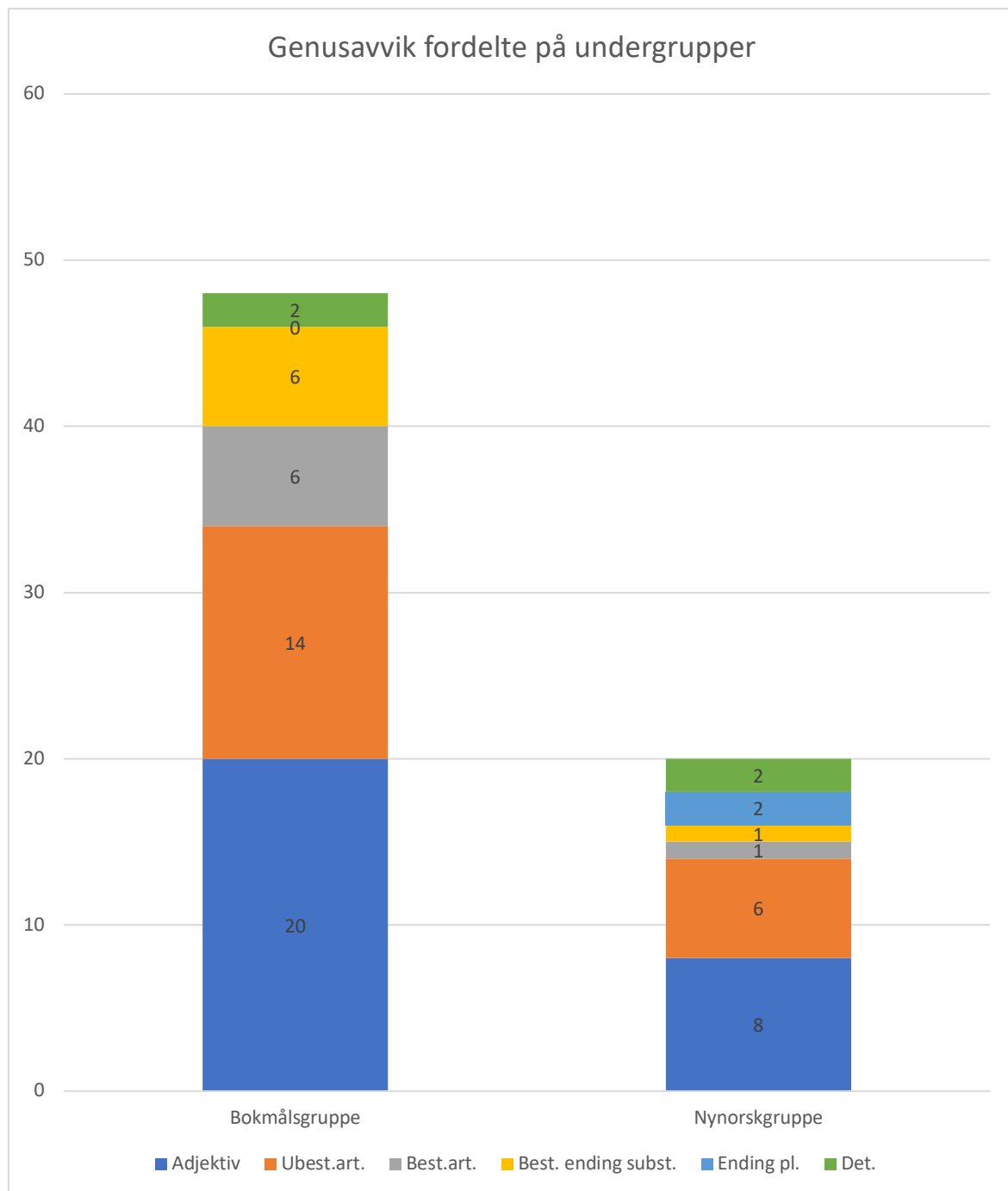
Figur 11: Antal avvik i substantivfrasar og genus i bokmålsgruppa



Figur 12: Antal avvik i substantivfrasar og genus i nynorskgruppa

Vi ser av dei gule søylene at i bokmålsgruppa har alle innlærarane genusavvik i større eller mindre grad, medan i nynorskgruppa har berre 9 av 15 innlærarar genusavvik. Her er altså 6 innlærarar utan genusavvik i det heile.

Genusavvika opptre som avvikande bøying av substantiv, adjektiv eller determinativ, samt som avvikande bruk av bestemt eller ubestemt artikkel. Avvika i dei to gruppene fordeler seg i dei ulike undergruppene som vist i Figur 13 under. Her er det absolutte tal som visast fram.



Figur 13: Genusavvik fordelte på undergrupper

Det er relativt stor skilnad mellom gruppene, då bokmålsgruppa har nesten tre gonger så mange genusavvik totalt sett (48 mot 20 i nynorskgruppa). Her ser ein at det i begge gruppene er flest avvik når det gjeld genusbøying av adjektiv, medan det er noko mindre for artikkelbruk og determinativar. I nynorskgruppa er det ingen avvik med genus i bestemtheitsbøying av substantiva, medan det i bokmålsgruppa er 6.

Genusavvika i nynorskgruppa

Når det gjeld genus på adjektiva, kan vi ikkje sjå om vedkomande har bytta om på hokjønn og hankjønn, fordi desse to har samanfallande genusbøying av adjektiva. Men her er mange døme på at ein har nytta inkjekjønn i staden for hokjønn/hankjønn og hokjønn/hankjønn i staden for inkjekjønn. Nokre døme på dette er:

*fint tur (NN03)

*med lys hår (NN09)

I nynorskgruppa finst det også nokre døme på genusavvik på determinativar. Desse er:

*Etter min meining (NN10).

*Fotball er mitt favorittsport (NN10)

I det første dømet er det samanfall med bokmål, er «mening» er hankjønn. I det andre dømet er det brukt inkjekjønn i staden for hankjønn på determinativen.

Når det gjeld genus på artiklane finst det døme på at ein nyttar hokjønn i staden for hankjønn, inkjekjønn i staden for hankjønn og hankjønn i staden for hokjønn.

*Ei gul kjole (NN01)

*Ei kvit sofa (NN14)

*Eit fint tur (NN03)

*Ein stove (NN09)

I dei to første døma er det nytta hokjønn i staden for hankjønn, deretter er eit døme på at inkjekjønn er nytta i staden for hankjønn og til sist eit døme på at hankjønn er nytta i staden for hokjønn. Legg merke til at i dømet *eit fint tur er det samsvar mellom artikkel og adjektiv, men begge har feil genus.

Det finst også døme på at genusavviket i artikkel hadde vore korrekt val av genus dersom teksten var skriven på bokmål. Dette substantivet er hokjønn i nynorsk.

*ein veldig viktig roll (NN01)

Det er berre eitt avvik med bestemt artikkel:

*Helg er viktig for både vaksen og barn, fordi det kjem etter arbeiddagar (n i staden for f).

Genusavvik i bokmålsgruppa

Avvika til bokmålsgruppa består i at dei nyttar inkjekjønnsformer i staden for hokjønn eller hankjønn, og at dei nyttar hankjønn/hokjønn i staden for inkjekjønn. Vi finn altså ikkje døme på at hokjønnsformer vert nytta på ord som er hankjønn, slik vi fann døme på i nynorskgruppa. I 23/45 tilfelle har innlærarane overproduisert hankjønn/hokjønnsformer, og i 25/45 tilfelle har dei overproduisert inkjekjønnsformer.

Døme på at nøytrum er nytta i staden for maskulinum/femininum:

En familie som er veldig travelt (BM10)

*Kaldt luft (BM08)

*Det første personen (BM02)

*Som et advokat (BM06)

Døme på at maskulinum/femininum er nytta i staden for nøytrum:

*Fin vær (BM10)

*En brev (BM03)

*Den førerkortet (BM13)

*Romet er ren (BM05)

*Internett er usunn (BM07)

I to tilfelle har det vorte nytta utvetydige hokjønnsformer på ord som er inkjekjønn:

*ei spesielt yrka (BM13)

*på teppa (BM08)

4.3.4 Syntaks

I syntakskategorien hadde nynorskgruppa 18,9 % av sine avvik, og bokmålsgruppa 17,2%.

Tabell 6 syner korleis dei syntaktiske avvika fordelte seg på ulike kategoriar i dei to gruppene.

	Nynorskgruppa	Bokmålsgruppa
Manglar ord	35,6 % (14)	40,1 % (12)
Ekstra ord	15,8 % (10)	14,8 % (9)
Overinversjon	4,6 % (3)	10,0 % (9)

Underinversjon	4,6 % (2)	3,0 % (3)
Brot på V2	9,0 % (3)	2,0 % (2)
Anna	30,4 % (13)	30,1 % (12)

Tabell 6: Syntaktiske avvik fordelte på dei to gruppene

Som ein kan sjå, har gruppene nokolunde lik fordeling av avvika, men dei skil seg litt på nokre punkt. Nynorskgruppa har litt færre tilfelle av overinversjon og ein del fleire tilfelle av brot på v2-regelen.

Den største delen av dei syntaktiske avvika i begge gruppene er at setningar manglar eit ord. Dette utgjer 35,6% av avvika i nynorskgruppa og 40,1% i bokmålsgruppa. Det kan vere bestemt eller ubestemt artikkel, verb, pronomer eller andre ting som gjer setninga ufullstendig. Nokre døme på dette er:

*Hvis man ønsker bli lærer (BM01).

*Ung jente hjelper foreldre med å rydde ut rotet ting.» (BM10)

I det første dømet manglar infinitivmerket «å». I det andre dømet manglar ubestemt artikkel. Her kunne innlæraren også ha valt å bruke bestemt artikkel og bestemt form av substantivet.

Det at setninga har eit ekstra ord utgjer 15,8% av avvika i nynorskgruppa og 14,8% i bokmålsgruppa. Døme på dette er:

*Ved han sit det den lille døtera (NN15)..

*På generalt kontakter eg med vennene mine (..)

I det første dømet er ordet «det» overflødig, og i det andre dømet er ordet «på» overflødig.

Når det gjeld overinversjon har nynorskgruppa 4,6% av dei syntaktiske avvika der, medan bokmålsgruppa har eit noko høgare tal med 10%. Døme på overinversjon er fylgjande:

«Vi arbeidda saman og hadde eg eit godt liv». (NN09).

«fordi det er mange aktiviteter kan gjøre du om vinteren.» (BM11).

Nynorskgruppa har også 4,6% i kategorien underinversjon, medan bokmålsgruppa her har 3%. 8,9 % av avvika er brot på V2-regelen i heilsetningar. Resten av dei syntaktiske avvika

(30,4 %) er andre typar syntaktiske avvik. Dette er setningar som har alle dei obligatoriske ledda, men dei står ikkje på riktig plass, og det er ikkje inversjonsfeil.

4.3.5 Ordval

Kategorien «ordval» er ein stor kategori. Her har nynorskgruppa 21,4% av sine avvik og bokmålsgruppa 17,7% av sine avvik. Kategorien peikar seg ut som interessant fordi han er blant kategoriane som viser eit visst gap mellom dei to innlærargruppene, då det er 3,7 prosentpoeng skilnad mellom dei (sjå Figur 5). Begge gruppene har om lag like mange avvik i absolute tal her med 100 i nynorskgruppa mot 101 i bokmålsgruppa. Dette utgjer 2,6 avvikande ordval per 100 ord i nynorskgruppa og 2,3 avvikande ordval per 100 ord i bokmålsgruppa.

Eg vil sjå nærare på kva type avvik som fanst i denne kategorien i dei to gruppene. I nynorskgruppa utgjorde avvikande preposisjonsbruk 35% av avvika i denne kategorien. 20% var reine bokmålsord, og dei resterande 45% var andre typar avvikande ordbruk, til dømes:

*mykje kaldt (veldig kaldt) (NN14)

*stoverom (stove) (NN07)

*hadde rom til 35 elevar (hadde plass til) (NN12)

I bokmålsgruppa utgjorde avvikande preposisjonsbruk 55% av alle avvika i ordvalskategorien. Dei resterande 45% var andre typar avvikande ordbruk.

4.4 Bokmålsavvik i nynorsktekstane

Til sist vil eg sjå nærare på bokmålsavvik i nynorsktekstane. Dette er ein kategori av avvik som går på tvers av dei kategoriane eg har presentert tidlegare. Eg går altså no inn i dei allereie opptalde avvika i nynorsktekstane og ser på bokmålssamanfall. Det er totalt 52 bokmålsavvik i alle tekstane. Det er totalt 3889 ord i nynorskgruppa sine tekstar. Det vil seie 1,3 bokmålsavvik pr 100 ord om vi tek utgangspunkt i heile gruppa sett under eitt. Tabell 7 syner bokmålsavvika fordelt på hovudkategoriane. I kolonnen for talet på bokmålsavvik, ser vi først det absolute talet på avvik i kvar kategori. Den første parenteser viser fordelinga mellom kategoriane i prosent. Den andre parenteser viser talet på innlærarar som har denne typen avvik. Den siste kolonnen syner kor stor del av heile hovudkategorien som er

bokmålsavvik, til dømes kor stor del av avvika i kategorien substantivfrasar som er samanfallande med bokmålsnorma.

Kategori	Tal på bokmålsavvik	% bokmålsavvik i heile kategorien
Syntaks	9 (17,3%) (4)	8,6%
Subst.frasar	23 (44,2%) (9)	7,5%
Verb	5 (9,6 %) (4)	14,6%
Ortografi	0	0,0%
Ordval	15 (28,8%) (8)	16,0%

Tabell 7: Bokmålsavvik fordelt på hovudkategoriane

Årsaka til at det ikkje er bokmålsavvik i ortografikategorien, er som forklart i analysekapittelet punkt 3.3.2 at ord som er stava riktig men som er samanfallande med bokmålsnorma og ikkje nynorsknorma, er rekna som feil ordval, og desse hamna då i ordvalskategorien.

Vi ser at bokmålsavvika fordeler seg slik at nærare halvparten er i kategorien substantivfrasar (44,2%). Det er ni av innlærarane som har denne type avvik. Avvika i denne kategorien er i stor grad i fleirtalsendingar, og dei fordeler seg mellom dei tre genusa som vist i Tabell 8 under.

	Frekvens	Relativ frekvens
Hankjønnsord	10	52,6
Inkjekjønnsord	5	26,3
Hokjønnsord	4	21,1

Tabell 8: Bokmålsavvik i fleirtalsbøying av substantiv

Når det gjeld hankjønnsorda finn vi til dømes: *blomster (NN01), *gutene (NN03), *veger (NN08). For hokjønnsord finn vi *avdelinger (NN04). For inkjekjønnsord finn vi mellom anna *minutter (NN01), *mennesker (NN10, NN03) og *kleder (NN15). I denne kategorien har eg også inkludert ord der bokmål og nynorsk har samanfall i rota av ordet, men bøyinga er på bokmål. Døme på dette er *meldinger (NN01), *mennesker, (NN10), *votter (NN04) og

*søsknene (NN07). Det er flest avvik i hankjønnsord, men også nokre i hokjønnsord og inkjekjønnsord.

Ordval er den kategorien med nest flest bokmålsavvik med 28,8% av avvika. Det er åtte innlærarar som har denne type avvik. I denne kategorien kjem alle ord som ikkje samsvarar med nynorsknorma, men som er rett stava etter bokmålsnorma. I ein del av tilfella finst det liknande ord på nynorsk, men innlæraren har bytta ut vokal og/eller konsonant slik at ordet samsvarar med bokmålsnorma. Det er berre totalt fem tilfelle av dette i materialet: *nyheter (NN01), *nydelig (NN05), *rolig (NN05) (2 tilfelle) og *frihet (NN09).

Når det gjeld «nyheter» og «frihet» er dette også døme på at monoftong erstattar diftong. Desse vart rekna under kategorien ordval og ikkje i ortografi.

I ordvalskategorien finn vi også verb der rot/stamme er henta frå bokmål i tillegg til at bøyinga fell saman med bokmålsnorma. Døme på dette er *spiller (NN03) og *virker (NN10).

Eit avvik som skil seg frå dei andre er *selvfolgeleg (NN07), som er eit bokmålsleksem som er forsøkt omgjort til nynorsk ved at innlæraren har nytta vokalen /e/ i staden for /i/ i endinga.

Eit anna avvik som skil seg ut, og som tre ulike innlærarar har, er *ved siden av (NN15, NN14, NN08). Her har innlærarane nytta seg av bokmålsvarianten «siden» som er vanleg å nytte på bokmål i dette faste uttrykket.

Kategorien syntaks har 17,3% av bokmålsavvika og det er 4 innlærarar som har denne typen avvik. Alle avvika gjeld eigedomspronomen eller s-genitiv som døma under viser:

*Min venner (NN10)

*Drikke sine drikk (NN03)

*Eg snakkar med min familie (NN01)

*Hans kone (NN04)

*Mannens kone (NN04)

Kategorien verb har 9,6% av bokmålsavvika og det er 4 berre innlærarar som har denne typen avvik. I denne kategorien har eg inkludert verb der rota er stava etter nynorsknorma men bøyinga følgjer bokmålsnorma. Det er berre totalt 5 førekomstar av dette, og det er følgjande:

*lagde (NN03) svakt verb nynorsk bøygde svakt på bokmål i preteritum, rett bøying er «laga»

*venter (NN04) er eit a-verb bøygde som e-verb. Denne innlæraren har dette avviket to gonger.

*disser (NN09) er eit a-verb bøygde som e-verb

*prater (NN13) er eit a-verb bøygde som e-verb

5 Diskusjon

5.1 Forskingsspørsmåla

I denne delen av oppgåva vil eg freiste å svare på forskingsspørsmåla som studien har teke utgangspunkt i og drøfte funna mine ut ifrå relevant teori og empiri:

-Kva er særskilt i andrespråksskrivinga for innlærarar av norsk som andrespråk som har hatt nynorsk som opplæringspråk?

For å kunne svare på dette overordna spørsmålet formulerte eg fylgjande delspørsmål:

-Kva for likskapar og skilnader finst når det gjeld avvik i det skriftlege innlærarspråket til vaksne innlærarar i ei nynorskgruppe og ei bokmålsgruppe på B1-nivå?

-Korleis er desse funna samanlikna med funn i studiar av L2-innlærar av norsk som har hatt bokmål som opplæringspråk og L1-skrivarar med nynorsk som hovudmål?

-Korleis kan vi forklare funna ut ifrå det bruksbaserte teoretiske rammeverket CREED?

5.2 Samanlikne gruppene og sjå dei i lys av forskning på L2-skrivarar

I dette underkapittelet vil eg freist å svare på dei to første forskingsspørsmåla.

5.2.1 Likskapar mellom gruppene i fordeling på hovudkategoriar

På gruppenivå er det mange likskapar mellom dei to gruppene. Dei er ganske like når det gjeld talet på avvik per 100 ord, med 13,1 avvik i nynorskgruppa (median på 11,4) og 13,9 i bokmålsgruppa (median på 12,6). Det at medianane ligg under gjennomsnittet tyder på at der er nokre få innlærarar med svært høge skårar som trekker gjennomsnittet noko opp. Dette stemmer om vi ser på Figur 3 og Figur 4.

Gruppene er også i stor grad like når det gjeld fordelinga av avvik på dei fem hovudkategoriane som vi ser på Figur 5. Begge gruppene har minst avvik i kategorien verb med berre 8,8% for nynorskgruppa og 8,6% i bokmålsgruppa. Mest avvik har begge gruppene i kategorien ortografi med 30% for nynorskgruppa og 33,7 % for bokmålsgruppa. Dette er ein

stor kategori fordi den både rommar alle stavefeil i alle dei andre kategoriane i tillegg til avvikande teiknsetjing. I dei tre siste hovudkategoriane er gruppene relativt jamne, med 17–23% av avvika sine i desse.

Om vi ser på Tabell 2 og Tabell 3, ser vi at det er stor spreining i materialet for mange av kategoriane. Dette gjeld for begge gruppene. Standardavvika er jamt over høge, noko som er eit tydeleg teikn på at spreininga er stor. Dette seier oss at innlærarane ikkje er så like innan gruppene når det gjeld kva kategoriar dei har flest avvik i. Slik omfattande variasjon er eit typisk trekk i andrespråksutvikling, så dette er i tråd med kva ein kan forvente.

5.2.2 Skilnader mellom gruppene i fordeling på hovudkategoriar

I bokmålsgruppa er spreininga i talet på avvik per 100 ord litt større (6,1–26,3) enn i nynorskgruppa (6,2–21,6). Dette ser vi også på Figur 3 og Figur 4. Det er altså innlærarar med så lite som 6–7 avvik pr 100 ord i begge gruppene, og innlærarar med så mykje som over 20 avvik pr 100 ord i begge gruppene. Dette kan verke uventa med tanke på at dei alle er plasserte på same CEFR-nivå av sensorane. Dette har å gjere med kva som ligg i krava på dei ulike CEFR-nivåa. Det er ikkje krav om å meistre særskilde grammatiske kategoriar til fulle, men ei samla vurdering av dei kommunikative ferdigheitene (Carlsen, 2012). Ein innlærer kan kommunisere svært mykje og bra på norsk, utan å til dømes ha meistra inversjonsregelen. Og når det gjeld språktrekk som i stor grad kan reknast som redundante, som til dømes genussystemet, vert det enda tydelegare at ein kan ha mange avvik frå norma utan at ein av den grunn kommuniserer mindre informasjon.

Det som skil seg mest ut når det gjeld korleis avvika fordeler seg på hovudkategoriane, er at bokmålsgruppa har ein større del av sine avvik i kategorien *Ortografi* og at nynorskgruppa har ein større del av sine avvik i *Substantivfrasar* og *Ordval*.

Om vi ser på kvar kategori for seg, er det i kategorien ortografi ei noko ulik fordeling når det kjem til konsonant- og vokalavvik. Nynorskgruppa har 61% vokalavvik medan bokmålsgruppa har 38,8%. For konsonantar har nynorskgruppa 30,5% og bokmålsgruppa 54,7%.

5.2.3 Innan verbkategorien

Vi såg av Tabell 5 at begge gruppene hadde ein stor del av avvika i presensbøyingar av verba. Dette er truleg fordi dei i stor grad svarar i presens. Oppgåvene i Norskprøva som ligg til grunn for materialet legg i stor grad opp til at ein kan svare i presens. Eg har nytta éi oppgåve der ein skal forklare eit bilete, og her vil det vere naturleg å svare i presens på kva ein ser på biletet. Den andre oppgåvetypen er av typen «fortel om». Her er det i større grad opning for å også fortelje om ting frå fortida, men også her er presens mykje nytta.

Når det gjeld verbmorfologi seier andrespråksforskinga at tempus er ein av dei grammatiske kategoriane som ofte lærast ganske fort. Men det er også forskjell på dei ulike formene av verba. Det er vanleg at presens lærast først, men i den norske forskinga har ein ikkje heilt kartlagt korleis rekkefølga er på dei andre verbformene. Gujord (2013) undersøker kva som karakteriserer tempusbruken på A1 og B1-tekstar skrivne til ein offisiell prøve i norsk for vaksne innvandrarakar (Språkprøven). Ho såg altså på same type data som det eg gjer. Ho finn at tekstar skrivne på begge nivåa er kjennteikna ved at dei er skrivne i eit perspektiv som krev bruk av presens, at tempus jamt over er meistra godt (92-94 % meistringgrad), men også at tekstar på begge nivå vil innehalda feildistribusjon av verbtider når innlærarane forsøker å bruke andre former enn presens (Gujord, 2013, s. 101). Mine funn samsvarar i stor grad med dette.

5.2.4 Innan kategorien substantivfrasar

I kategorien substantivfrasar var det særleg genusavvika som var interessante. Her var det stor skilnad mellom gruppene. Når det gjeld det totale talet på avvik i substantivfrasane var gruppene relativt like, men bokmålsgruppa sin del av denne kategorien var litt større enn nynorskgruppa sin (22,9% mot 20,9%). Men når vi ser innan denne kategorien er det ein mykje større del av bokmålsgruppa sine avvik som handlar om genus. Nynorskgruppa har andre typar avvik med substantivfrasar, men lite genusavvik. I bokmålsgruppa var det totalt 48 genusrelaterte avvik fordelte på 15 innlærarar som utgjorde 8% av dei totale avvika til denne gruppa. I nynorskgruppa var det 20 genusrelaterte avvik fordelte på 9 innlærarar, noko som utgjorde 3,9% av dei totale avvika til denne gruppa. I begge gruppene var det flest genusrelaterte avvik i samsvarsbøyinga av adjektiva.

For bokmålsgruppa var det omlag halvparten av genusavvika som var hankjønn- eller hokjønnsord som hadde fått inkjekjønn, og omlag halvparten som var inkjekjønnsord som hadde fått hokjønn eller hankjønn. Dette samsvarar ikkje med Uri (2001, sitert i Golden & Hvistendahl, 2010), som fann at hennar informantar i hovudsak hadde vanskar med inkjekjønnsord som fekk hankjønn. I den grad det går an å samanlikne desse funna med den tidlegare forskinga på genus (som ikkje er eintydig), kan ein seie at funna samsvarar med Müller (2012) i at det er stor grad av meistring av genussystemet i dei to gruppene.

5.2.5 Innan kategorien ordval

I kategorien ordval fann eg at 45% av avvika i begge gruppene var det vi kan kalle «andre typar avvikande val av leksem». Dei 55 andre prosentane var i bokmålsgruppa preposisjonar og i nynorskgruppa var desse fordelte på 35% preposisjonar og 20 % avvik som fall saman med bokmålsnorma. Det er tydeleg at preposisjonar er noko som ikkje er på plass på B1-nivå, og dette gjeld for begge gruppene, men i større grad for bokmålsgruppa enn nynorskgruppa.

Når det gjeld forskning på preposisjonar i norsk som andrespråk, er ikkje dette mykje forska på. I si masteroppgåve som handla om preposisjonar i verbblokker hjå innlærarar på B2-nivå, fann Andersen (2019) riktig at preposisjonsbruk framleis var utfordrande, sjølv på eit såpass høgt nivå. Denne studien såg berre på eit avgrensa område av preposisjonsbruk, men i den grad funna kan samanliknast, er der noko samsvar. Det er i allefall ikkje slik at preposisjonsbruk er noko som meistrast tidleg i norsk som andrespråk.

5.2.6 Innan kategorien syntaks

I syntakskategorien hadde nynorskgruppa 18,9 % av sine avvik, og bokmålsgruppa 17,2%. Elles var fordelinga på dei andre kategoriane relativt lik. Den største delen av avvika i begge grupper var at setninga mangla eit ord for å vere fullstendig. Begge gruppene har også om lag like stor del av inversjonsavvik. Dersom vi samanliknar med andre studiar av andrespråksinnlærarar, ser vi at inversjon var eit tema som gjekk att i mange av dei. Likevel ser det på dette nivået ut til å vere andre ting som er meir utfordrande og som difor overskuggar inversjonsvanskane. Ein stor del av syntaksvanskane handlar om at andre setningsledd byter plass, noko som i følge Berggreen et al.,(2012) er mest vanleg på lågare

nivå av innlæringa. Det som samsvarar med tidlegare studiar, er at dei har mange avvik når det gjeld syntaks, og såleis ser ut til å ha vanskar med å tileigne seg den norske syntaksen.

5.2.7 Innan kategorien ortografi

Dette var den største avvikskategorien i begge gruppene og utgjorde 30% av alle avvik i nynorskgruppa og 33,7% av alle avvik i bokmålsgruppa. I begge gruppene var over 80% reine stavefeil, og dei 20 siste % var fordelte på teiknsetjing og orddeling.

Når det gjeld vokalavvik versus konsonantavvik, samsvarar funna for nynorskgruppa med funna frå tidlegare forskning på norsk som andrespråk. Hvenekilde (1987, sitert i Vigrestad, 2015) fann at arabiske innlærarar hadde større vanskar med vokalsystemet enn konsonantsystemet. Men for bokmålsgruppa samsvarar det ikkje, då dei ser ut til å ha større vanskar med konsonantsystemet enn vokalsystemet.

5.2.8 Tankar om skilnadene mellom gruppene

I studiar der ein har samanlikna førstespråksbrukarar av bokmål og nynorsk, har ein funne at det er skilnader mellom gruppene når det gjeld talet på avvik. Wiggen (1992) fann i sitt doktorgradsarbeid at elevar med nynorsk som hovudmål hadde signifikant fleire avvik frå nynorsknorma i sine tekstar enn elevar med bokmål som hovudmål i same studien (Wiggen, 1992, s. 116). Eiksund (2017) fann at elevar med nynorsk som hovudmål meistrar rettskriving og formverk signifikant dårlegare enn elevar med bokmål som hovudmål på same alderstrinn. Men at dei tileignar seg bokmål parallelt, og kanskje tidlegare.

Ut ifrå dei resultata kunne ein kanskje tenkje seg at dette mønsteret ville gå att hjå andrespråksinnlærarane. Ein kunne tenkje seg at det er vanskelegare å tileigne seg nynorsk, slik som også ein del informantar i Fondevik og Osdal (2018) meinte. Min studie av korleis innlærarar med same førstespråk, som kjem frå same heimland og som har fått vurdert språket sitt til å vera på same ferdigheitsnivå i norsk (B1), men som har fått opplæring i to ulike målformer, gir ikkje empirisk støtte til denne antakinga. Dette betyr ikkje at dei to gruppene ikkje skil seg frå kvarandre i analysen min. Det *er* skilnad mellom gruppene når det gjeld kva type avvik dei har meir eller mindre av, men altså ikkje i avvik totalt.

5.3 Korleis er funna samanlikna med funn i studiar av L1-skrivarar med nynorsk som hovudmål ?

Andrespråksinnlærarar med nynorsk som opplæringspråk og L1-innlærarar av norsk med nynorsk som hovudmål er to ulike elevgrupper. Å lære eit førstespråk og eit andrespråk vert rekna som å vere to ganske ulike prosessar (Gujord, 2023). Men trass dette, kan vi seie at desse to gruppene har noko til felles; nemleg at dei lærer seg det same minoriserte språket i eit samfunn dominert av eit majoritetsspråk.

I studiar av L1-innlærarar av nynorsk på ulike nivå i utdanningsløpet har ein funne at mange av normavvika har bokmålssamanfall og/eller dialektsamanfall (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, Helset, 2021; Eiksund, 2020; Hellevang & Helset, 2022). Når det gjeld dialektsamanfall er dette eit moment som er vanskeleg å diskutere i denne studien, fordi eg ikkje kjenner til kvar landet innlærarane er busette. Der er likevel nokre tilfelle som kan diskuterast som mogleg dialektpåverknad, men dette kjem eg attende til under diskusjonen om dialektpåverknad litt seinare.

Det var ikkje uventa at bokmålssamanfall dukka opp også i andrespråksinnlærarar sine nynorsktekstar, fordi dei som sagt også må forhalde seg til at bokmål er majoritetsspråket i Noreg. Men i mitt materiale er talet på bokmålssamanfallande avvik lågt i høve fleire andre studiar. Bjørhusdal og Juuhl (2017) fann at sjetteklasseselevane hadde 4,2 bokmålssamanfallande avvik per 100 ord. I mitt materiale er talet 1,3 bokmålsavvik per 100 ord. Denne skilnaden er ganske stor. Hellevang og Helset (2022) oppgjev bokmålssamanfalla som prosentandel av alle avvika, og dei fann då at 33% av avvika til vg3-elevane hadde bokmålssamanfall, 30 % hadde dialektsamanfall og 12 % hadde samanfall med både bokmål og dialekt. Om vi forholdt oss til bokmålssamanfalla i nynorskgruppa mi, er tilsvarande tal på 10,3% også lågt.

Hellevang og Helset (2022) fann at det i tekstane til vg3-elevane berre var 1,74 avvik per 100 ord. Fordelinga av avvika var ganske annleis enn i denne studien, med 25 % av alle avvik i kategorien verbbøying, 15% substantivbøying, 45% i ortografi (vokalisme og konsonantisme) og 9% i avvikande ordbruk.

Ei mogleg forklaring på diskrepansen mellom mine funn og funna i studien til Hellevang og

Helset (2022) er at i studien av vg3-elevar er talet på avvik per 100 ord lågt. Dette er elevar som har kome langt i utdanningsløpet og som har godt på veg god rettskriving. Mange av avvika som andrespråksinnlærarane viser, har vg3-elevane kanskje aldri hatt, fordi norsk er førstespråket deira. Av dei få avvika dei framleis har, har ein stor del bokmålssamanfall eller dialektsamanfall.

Men kanskje meir interessant enn å sjå på talet på avvik per 100 ord og korleis avvika fordeler seg i kategoriar, er å sjå på kva *type* avvik som gjer seg gjeldande innan dei ulike kategoriane. Er det slik at det som er utfordrande for L1-innlærarar også er utfordrande for L2-innlærarar?

Fleire av studiane som har sett på rettskrivinga til L1-innlærarar av nynorsk har funne at dei har ein stor del av avvika i lydverket. Bjørhusdal og Juuhl (2017) som såg på bokmålssamanfallande avvik i sjetteklassetekstar, fann at 45 % av avvika var i lydverket, og at det då mellom anna handla om monoftongering. Hellevang og Helset (2022), (som såg på bokmålssamanfall og dialektsamanfall) fann at 45% av avvika til vg-3 elevane var i det dei kallar konsonantisme og vokalisme. Det var i særleg grad utelating av konsonant i slutten av ord dei fann mange døme på. Men også at dobbel konsonant vart til enkel, eller til ein annan dobbel konsonant.

I mitt materiale er det i nynorskgruppa ein relativt liten del av bokmålsavvika som går på konsonantisme og vokalisme. Berre to av innlærarane har eit tilfelle av monoftong i staden for diftong. To av innlærarane har annan avvikande bruk av vokal, 4 av innlærarane har avvikande bruk av konsonant. Avvika er altså til stades, men ikkje i stor grad, og berre hjå eit fåtal av innlærarane. Her er det altså ikkje så stor grad av samsvar med funna frå nynorskstudiane.

Om vi går over til å samanlikne avvika i bøyingsverket, fann eg i mitt materiale at avvik i substantivfrasar var den kategorien med mest bokmålssamanfall. 44,2 % av bokmålsavvika fordelt på 9 innlærarar. Hellevang og Helset fann at 15% av avvika til vg3-elevane var i substantivsystemet. Her var ein stor del (38%) av avvika hokjønnsord bøyge som

hankjønnsord i eintal. Dette avviket finst det lite av i mitt materiale. Totalt er det berre 3 døme på dette: *fiskestongen (NN01), *ein stove (NN) og *min meining (NN10).⁸

Vidare fann Hellevang og Helset (2022) at 15% av avvika i substantivbøyinga var inkjekjønnsord med avvikande bøying i fleirtal. I mitt materiale er det mest hankjønnsord som har avvikande fleirtalsbøying, omlag dobbelt så mange som hokjønnsord og inkjekjønnsord. Det er altså ikkje tydeleg at dei har dei same type avvika, men at begge elevgruppene er usikre på fleirtalsbøying av substantiv. Dette samsvarar med funna til Søyland (2002) som fann at tiandeklassingar med nynorsk som hovudmål var usikre på fleirtalsbøying av substantiv, og ofte valde -er ending, uansett kva kjønn substantivet hadde, og jamvel om dei meistra å bestemme genus i eintal. Søyland beskreiv funna som ei forenkling av bøyingssystemet til substantiva (Søyland, 2002, s. 18), og den same forklaringa kan vi kanskje bruke her. Vi kan ikkje vite om dei har blitt påverka av bokmål, eller om dei berre bøyer hankjønnsord som hokjønnsord, men det er uansett ei forenkling av det nynorske systemet.

Når det gjeld avvik i verbbøyingssystemet, er det generelt få avvik i denne kategorien i mitt materiale, og under halvparten av talet på avvik som finst i substantivsystemet. Dette samsvarar ikkje med nynorskforskinga, som har funne at det er like mykje eller meir avvik i verbsystemet samanlikna med substantivsystemet (Hellevang & Helset, 2022; Søyland, 2002). Søyland (2002) fann at det var mange tilfelle av a-verb bøygde som e-verb og e-verb bøygde som a-verb. Hellevang og Helset (2022) fann at 35% av alle verbbøyingssavvik var e-verb bøygde som a-verb i presens. Berre 5 % av avvika var a-verb bøygde som e-verb. Søyland (2002) fann også at mange sterke verb var bøygde svakt.

Av dei få verbbøyingssavvika som finst i mitt materiale, har 14,6 % samanfall med bokmålsnorma, og dette er med eitt unntak a-verb bøygde som e-verb. På dette punktet er der litt likskap med funna til Søyland (2002). Der er ingen døme på det motsette altså e-verb bøygde som a-verb, som utgjer ein stor del av avvika til L1-elevane.

Eg har ikkje hatt høve til å sjå på i kor stor grad det er meistring av dette bøyingmønsteret i

⁸ Desse er for ordens skuld registrerte som genusavvik og ikkje bokmålsavvik, så dei er ikkje rekna under bokmålsavvika i oppteljinga.

materialet, eller om innlærarane har unngått denne typen verb. Det kunne vore interessant å studere dette nøyare.

Noko som er interessant når det gjeld verbkategorien, er at nokre verbbøyingsendingar har samanfall med dialektar i visse nynorskområde (Jamfør Hellevang & Helset, 2022). Her er nokre døme på dette:

*Deretter går eg på jobb og sette mobilen på lydlaus. (NN 01)

*.. ein av dei drikke appelsinjuice. (NN08)

Når det gjeld mogleg dialektpåverknad, har ikkje norsk som andrespråk hatt tradisjon for å undersøkje dette (men jf. Emilsen og Søfteland, (2020), som diskuterer talemålsvariasjon som ei metodisk utfordring i analysar av norsk innlærarspråk). I denne studien veit eg ikkje kva dialekt innlærarane snakkar, og kor stor del av avvika som fell saman med den lokale dialekten. Ein del av bokmålsamanfalla kan også falle saman med lokal dialekt, slik som Hellevang og Helset (2022) og Helset (2021) har dokumentert grundig hjå L1-innlærarar av nynorsk. Vi kan ikkje sjå vekk ifrå at den dialektale innputten har påverka skrivinga til innlærarane i denne studien. Det ville vore interessant å sett på data der ein hadde kontroll på kvar i landet innlærarane var busette, og i kva grad dei nytta den lokale dialekten når dei snakka.

Etter å ha samanlikna funna mine med funna frå forskning på L1-innlærarar av nynorsk, konkluderer eg med at andrespråksinnlærarane av nynorsk på B1-nivå i mindre grad har bokmålspåverknad i sine tekster enn L1-innlærarar i både sjetteklasser, tiandeklasse og vg3-elevar. Dei har også ein mindre del av avvika i verbbøyingssystemet enn L1-innlærarane, og ein mykje større del av avvika i samband med ortografi.

Eiksund (2020) følgde eit utval nynorskelevar og bokmålslevar frå sjette til tiande trinn, og fann at medan bokmålslevene hadde ei positiv utvikling når det gjaldt rettskriving, fekk elevane med nynorsk som hovudmål større vanskar med rettskriving og formverk etter kvart som dei vart eldre. Mellom anna hadde nynorskelevane fleire morfemfeil på tiande trinn enn dei hadde på sjette trinn. For dei elevane det var snakk om her, forklarar Eiksund (2020) denne utviklinga med at dei fekk meir påverknad frå talemålsnær skriving og meir

bokmålspåverknad etter kvart som dei vart eldre. Dette er interessante funn, og det kan få oss til å undre på korleis rettskrivinga til L2-innlærarane av nynorsk vil utvikle seg vidare.

5.4 Korleis kan vi forklare funna ut ifrå det bruksbaserte teoretiske rammeverket CREED?

Eg repeterer hovudpunkta i denne teorien (jf. punkt 2.2). Dei viktigaste omgrepa i rammeverket CREED er at andrespråksutviklinga *er konstruksjonsbasert, rasjonell, eksemplarbasert, emergentistisk og dialektisk* (Ellis, 2006, s. 100). Ellis (2006) hevdar at andrespråkslæring handlar om å danne *konstruksjonar*, som er mentale representasjonar av språklege mønster. Desse dannast på bakgrunn av innlæraren sitt møte med *eksemplar*, som er konkrete språklege ytringar.

Omgrepa *rasjonell, emergentistisk og dialektisk*, seier noko om korleis denne prosessen med å danne konstruksjonar går føre seg. Det at prosessen er rasjonell, inneber måten hjernen jobbar på for å bearbeide innputten. Her er *assosiativ læring*, eit sentralt omgrep, og dette er den måten innlæraren avdekkjer mønster i språket på, for å kunne drage slutningar frå eksemplar til konstruksjonar. Basert på frekvens, eintydigheit, aktualitet og prototypiskheit til innputt, gjer innlæraren ubevisste statistiske utrekningar som dannar grunnlag for konstruksjonane. Det er ikkje kartlagt korleis desse faktorane jobbar saman for å danne grunnlag for konstruksjonane (Gujord, 2023, s. 279) Men det er fokus på at frekvens er den viktigaste av faktorane i den assosiative læringa. At prosessen er emergentistisk handlar om at mønster i språket trer fram ('emerge') når ein har vore eksponert for mange eksemplar av same type (Gujord, 2023, s. 278). At andrespråkslæringa er dialektisk handlar om det komplekse samspelet mellom kognitive læringsmekanismer og sosiale faktorar (Gujord, 2023, s. 279).

CREED tilbyr ei forklaring på det som er felles for tileigninga av grammatiske trekk i begge målformene: At bøyingssystemet i norsk er utfordrande fordi ein må analysere dei ulike bestanddelane (morfema), og desse kan setjast saman på mange ulike måtar. Berggreen et al., (2012, s. 74) hevdar at analytiske språk generelt sett er enklare å lære seg enn syntetiske språk, fordi ein i desse språka ikkje set saman fleire morfem i same ord, og fordi at eit morfem stort sett vil uttrykke eitt innhald eller ein funksjon. Dette gjev mening ut frå hovudtankegangen frå CREED som legg vekt på frekvens og pålitelegheit. Når morfem kan

setjast saman på ulike måtar og gje ulik tyding, kan ein tenkje seg at dette gjev mindre pålitelegheit enn eit språk der morfema er skilde frå kvarandre.

Eg meiner CREED også kan tilby ei forklaring på ein av dei viktige skilnadene mellom gruppene. Innlærarane i denne studien held alle på å lære seg norsk, men ein viktig skilnad mellom gruppene, er at den eine held på å lære seg eit majoritetsspråk og den andre held på å lære seg eit minorisert språk. Innlærarane i begge gruppene lever i eit samfunn som i stor grad er prega av majoritetsspråket. Dette betyr at nynorskinnlærarane må forhalde seg til to norske skriftspråk og såleis meir variasjon i innputt, medan bokmålsinnlærarane truleg ikkje treng å forhalde seg til meir enn eitt skriftspråk. Dette kjem til syne i materialet ved at nynorskgruppa har ein del bokmålsavvik i sine tekstar, medan bokmålsgruppa ikkje har nynorskord i sine tekstar.

Denne situasjonen vil eg kople til eit interessant funn i denne studien, nemleg at nynorskgruppa har færre bokmålssamanfallande avvik enn L1-innlærarar av nynorsk. Dette kan kanskje forklarast om vi nyttar rammeverket til Ellis (2006). Vi kan sjå for oss at storparten av den norske innputten nynorskgruppa får i løpet av ei veke er på nynorsk. Dette vil gjelde i klasserommet, når det kjem informasjon frå skule, SFO og fritidsaktivitetar (dersom dei har barn), informasjon frå kommunen og i lokalavisa. Alt dette vil vere på nynorsk om ein bur i ein nynorskkommune. Mykje av bokmålsinnputten som L1-innlærarar- og brukarar av nynorsk får i kvardagen, stammar frå tv, radio, internett, aviser og bøker. Når det gjeld mediebruk, syner ein rapport frå Statistisk sentralbyrå (Vaage, 2009) at det var skilnad i medievanane til innvandrarar og nordmenn. Det var også skilnad mellom innvandrarar som hadde vore lenge i Noreg og dei som hadde vore her kort tid. Skilnadene handla om at alle innvandrarar høyrde mindre radio og las mindre aviser enn befolkinga elles i Noreg. Dei nytta mest tv og internett, men såg mindre på NRK og TV2 enn befolkinga elles. Fire av ti såg TV-sendingar frå heimlandet. Dei som hadde budd lengst i Noreg såg meir på NRK enn dei som hadde budd kort (Vaage, 2009). Om ein i liten grad har er eksponert for innputt frå bokmål, vil ein heller ikkje bli påverka av dette når dei dannar seg konstruksjonar av det norske språket.

Her er det relevant å trekkje inn modellen frå The Douglas Fir Group (2016) som vart presentert i kapittel 2.3. Modellen viser i endå større grad enn CREED-rammeverket korleis

andrespråksutviklinga vert påverka av alt som finst i den sosiale konteksten til innlæraren. Om vi set ein andrespråksinnlærer av nynorsk og ein av bokmål i sentrum av modellen, vil dei to ha ganske ulike kontekstar å forhalde seg til på alle nivåa i modellen. Her vil sjølvstøtt individuelle skilnader også påverke på alle nivå, så ingen prosess vil vere lik frå person til person. Men felles for nynorskinnlærarane vil vere at dei på mikronivået av sosial aktivitet truleg vil forhalde seg både til førstespråket og eventuelt engelsk eller eit anna andrespråk, i tillegg til nynorsk. På mesonivået vil dei også gjerne i stor grad få nynorsk innputt via undervising, i nabolaget, på jobb og i andre kulturelle, religiøse eller sportslege aktivitetar på lokalt plan. Dei vil også truleg møte på ei viss grad av bokmål på alle nivå. Det kan også hende at innputten på dette nivået endrar seg over tid, dersom dei til dømes byrjar å lese norske aviser på bokmål eller sjå meir på norsk tv. Det vil kunne medføre ei større grad av bokmålspåverknad på eit seinare tidspunkt i andrespråksutviklinga. Makronivået dreier seg om faktorar som språkpolitikk, haldningar til språk og språka sin status i samfunnet. Her kan ein tenkje seg at etter kvart som innlæraren vert meir integrert i det norske samfunnet, vil ho også i større grad bli merksam på haldningar og verdiar knytt til bokmål og nynorsk. Dette kan påverke innlæraren sine haldningar og også språklege val dei tek. Her kan vi også trekke inn forskinga til Fondevik og Osdal (2018) som synte at ein del innlærarar hadde erfaringar som påverka haldningane deira til dei to ulike skriftspråka. Denne forskinga er nyttig å sjå i samheng med funna frå denne studien.

Bokmålsgruppa i studien har mykje større del av genusavvik enn nynorskgruppa.

Genussystemet er eitt av punkta der dei to målformene skil seg noko frå kvarandre. I bokmål kan ein i større grad velje felleskjønn i staden for hokjønn, og såleis operere med berre to genus om ein ønsker det. I nynorsk har ein ikkje anna val enn å nytte alle tre genus. Ein kunne tenkje seg at dette ville gjere systemet i bokmål enklare å lære seg, og at bokmålsinnlærarar såleis ville ha mindre avvik i genussystemet.

I mitt materiale er det heilt motsett. Bokmålsgruppa har mykje høgare tal på genusavvik enn nynorskgruppa. Kanskje kan også dette delvis forklarast med det bruksbaserte rammeverket. Her vert det lagt vekt på at styrken til ein konstruksjon vert påverka av kor påliteleg assosiasjonen mellom form og innhald er. Ei form som alltid har same innhald vil få ein sterkare konstruksjon enn ei form som har eit innhald som varierer ut ifrå kontekst. Eit substantiv som varierer mellom to ulike genus i innputt vil såleis ha ein svakare konstruksjon

enn eit substantiv som alltid har same genus i innputt. Dette kan forklare kvifor bokmåselevane vert meir usikre på genustildeling: alle hokjønnsord kan også vere hankjønnsord, noko som gjer innputten mindre påliteleg.

Men det må også nemnast at genussystemet i nynorsk også inneheld noko valfridom. Nokre substantiv kan ha hokjønn eller hankjønn på nynorsk, og begge er riktige. Men dette gjeld i langt mindre grad enn i bokmål.

Det er også gjort studiar som har synt av lærarar har stor grad av variasjon når dei underviser. Høyland (2021) som studerte variasjon i innputt frå læraren i klasserommet, hevdar at variasjon som inneber ei genusveksling inneber ei forvansking på det morfologiske området, sidan genusmarkørane også endrar seg (Høyland, 2021, s. 387). Her var det snakk om variasjon av typen «din bok», «boka di», der læraren vekslar mellom førestilt og etterstilt possessiv, og der den bestemte artikkelen til det aktuelle substantivet får høvesvis hankjønn og hokjønn.

Vi kan tenkje oss at substantiva sitt genus vert meir påliteleg i nynorskklassar med ein lærar som vekslar mellom nynorsk og dialekt, enn i bokmålsklassar. Dette fordi i ein bokmålsklasse vil læraren enten ha ein dialekt som er nynorsknær (som i Sunnhordland) eller bokmålsnær/ austlandsk, men truleg ikkje med felleskjønn. Ingen dialekter (med unntak av Bergensk) har felleskjønn, men det er eit alternativ i skriftleg bokmål å leggje seg på den konservative linja. Dette er noko ein vil møte i lita grad i munnleg språk (om ein ikkje bur i Bergen). Men her må det understrekast at eg ikkje veit kva dialekt lærarane til innlærarane i denne studien har nytta, og eg har såleis ikkje grunnlag for å seie kva type variasjon i innputt frå lærar dei har vore utsette for.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering

For å summere opp kan ein seie at det er ein del som er likt i dei to gruppene av innlærarar i denne studien. Dei har omlag like mange avvik i tekstane sine og fordelinga på hovudkategoriar er heller ikkje så ulik. Men der er også ein del skilnader i kva type avvik dei har mest og minst av, og dette er det viktig å få fram. Ein del av funna samsvarar med tidlegare forskning på norsk som andrespråk, medan andre skil seg litt frå tidlegare funn. Nynorskgruppa har visse fellestrekk med L1-innlærarar av nynorsk, og denne samanlikninga har vore interessant og nyttig å gjere fordi den set fokus på to grupper av språkbrukarar som møter ein del av dei same kontekstuelle utfordringane i innlæring av skriftspråket. Særleg interessante er funna som handlar om genusinnlæring og bokmålssamanfall. Begge desse tendensane har eg freista forklare med skilnader i innputt og kontekst på både mikro-, meso- og makronivå.

6.2 Studien sitt bidrag til forskinga

Det viktigaste bidraget frå denne studien er at den viser fram at skriving på norsk som andrespråk går føre seg på både bokmål og nynorsk. Fram til no har forskinga på andrespråkstileigning av norsk basert seg på empiriske undersøkingar av språket til norskinnlærarar som har hatt bokmål som opplæringsspråk, og språkmangfaldet i Noreg har slik vore nærast usynleg i andrespråkforskinga. Denne studien har også viktige empiriske funn. Sjølv om det først og fremst er fellestrekk i språket i nynorsk- og bokmålsgruppene, som jo er å forvente sidan dei byggjer på stort sett same underliggande grammatikk og sidan gruppene er plasserte på same CEFR-nivå, trer det også fram nokre skilnader som er særst interessante i lys av bruksbasert teori og økologiske modellar over andrespråkstileigning. Studien har også noko å tilføre nynorskforskinga; han gir ein heilt ny empiri om ei gruppe nynorskbrukarar som fram til no ikkje har vore studert innanfor nynorskforskinga. Studien freistar å starte prosessen med å lage eit kart over eit til no ukjent terreng, og dette er viktig, men også eit krevjande arbeid.

6.3 Studien sine begrensingar

Noko som kunne ha styrka studien var om eg i tillegg til dei kvantitative analysane i større grad også hadde meir kvalitative analysar. Eg kunne vist fram meir av tekstane og på denne måten også vise meir av den individuelle variasjonen.

6.4 Tankar om vidare forskning

Å jobbe med dette prosjektet har gjeve mange idéar til vidare forskning. Det ville vere interessant å sjå på analysar av eit større materiale av nynorsktekstar på alle nivå i CEFR-rammeverket. Det kan tenkast at det vil sjå annleis ut både innan kvar gruppe og også mellom gruppene på andre nivå. Det ville mellom anna vere svært interessant å sjå om dei bokmålssamanfallande avvika hjå nynorskskrivarane ville endre seg i tal og i typar på ulike nivå. Det kan tenkjast at dess høgare nivå ein kjem på, dess meir vil andrespråksinnlærarane av nynorsk likne på førstespråksinnlærarane. I så fall kunne ein tenkje seg ei utvikling mot ein større del av bokmålpåverknad.

Det kunne også vere nyttig å gjere ein rein genusstudie på ei nynorskgruppe og ei bokmålsgruppe på ulike nivå. Dette kunne gjort det klarare korleis dei to gruppene lærer seg genussystemet i norsk, og dette kunne gjeve interessante innsikter.

Ein annan ting som ville vere interessant var å sjå på ei nynorskgruppe og ei bokmålsgruppe med innlærarar som har lært norsk like lenge, og sjå på om det er skilnad på kva språknivå dei er på, alt etter kva målform dei lærer. I denne studien veit eg ikkje kva veg dei har gått for å kome seg til B1-nivå, så ein slik type studie kunne gje oss svar på utviklinga over tid.

Ein kunne også ønske seg meir forskning på kva slags innputt nynorskinnlærarar får i kvardagen, samanlikna med bokmålsinnlærarar. Her er både bokmål og dialekt relevant å sjå vidare på. Dialektpåverknad er elles noko som med fordel kunne fått større merksemd i all andrespråksforskning i Noreg.

Det kan også tenkast at det vil vere behov for ein eigen didaktikk for innlærarar som lærer nynorsk i norsk som andrespråk. Til sist vil eg nemne at eg meiner det vil vere viktig å jobbe mot å inkludere nynorske tekstar i norsk andrespråkskorpus (ASK), slik at det nynorske

skriftspråket kan studerast på lik line med bokmål. Det er mange uutforska område på dette feltet, men denne studien er eit bidrag til eit auka fokus på innlærarar som skriv nynorsk når norsk er andrespråket.

Kjelder

- Almenningen, O. (2006). *Innføring i nynorsk for høgare utdanning*. Samlaget.
- Alnes, J. H. (2019, 20. mars). Heraklit. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/Heraklit>
- Andersen, J. T. (2019). «*Kan du hjelpe til meg, lærer?*» *En korpusbasert studie av preposisjoner i verbblokker*. [Masteroppgåve, Universitetet i Oslo.] DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-73537>
- Berggreen, H., Sørland, K. & Alver, V. (2012). *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørhusdal, E. & Juuhl, G. K. (2017). Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne, 2017* (1), 93–121.
- Bätcke, C. & Øgård B. (2021, 16. november). Skole og utdanning i Syria. I *Store Norske Leksikon*. https://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Syria
- Cadierno, T. & Eskildsen, S. W. (2015). Advancing usage-based approaches to L2 studies. I T. Cadierno & S. W. Eskildsen (Red.), *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning* (s. 1–17). De Gruyter.
- Carlsen, C. (2012). Rammeverket, referansenivåbeskrivelser og innlærerkorpuset ASK. I C. Carlsen (Red.), *Norsk profil. Det felles europeiske rammeverket spesifisert for norsk. Et første steg* (s. 15–48). Novus forlag.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. utg.). Routledge.
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2023). *Statistikkbanken*. Tal er henta ut av seniorrådgjevar avdeling for norskprøver, Torbjørn Olseth.
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2022). *Det felles europeiske rammeverket for språk: læring, undervising, vurdering. Utvidet versjon*. https://www.kompetansenorge.no/globalassets/nedlastingscenter/Det_felles_europeiske_rammeverket_for_sprak_utvidet_versjon_oversettelse_2022.pdf#
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal, 100* (S1), 19–47. DOI: 10.1111/modl.12301.
- Eiksund, H. (2017). Eitt språk – to kompetansar. Føresetnader for sidemål. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningssag*, (s. 258–283). Samlaget.
- Eiksund, H. (2020). Å kunne skilje nynorsk frå bokmål og dialekt. Skriveutvikling hos eit utval elevar frå sjette til tiande trinn. *Maal og Minne, 112* (1), 27–64.
- Ellis, N. C. (2006). Cognitive perspectives on SLA. The Associative-Cognitive CREED. *AILA Review* 19, 100–121.

- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford University Press.
- Emilsen, L.E. & Søfteland, Å. (2020). L2 acquisition in a rich dialectal environment: Some methodological considerations when SLA meets dialectology. I A. Edmonds, P. Leclercq & A. Gudmestad (red.), *Interpreting language-learning data*. Language Science Press. [https://doi: 10.5281/zenodo.4032280](https://doi.org/10.5281/zenodo.4032280)
- Europarådet. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Fagbokforlaget. (2023). *Minigrammatikk på nynorsk*.
<https://intertekst.portfolio.no/read/fl1d47df8-db2a-4047-99e3-e7a8e0d1effe>
- Fondevik, B. & Osdal, H. (2018). Norsk som andrespråk=bokmål? I A.K.H. Gujord og G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. (s. 133–163). Cappelen Damm Akademisk.
- Frøystadvåg (2020). *Ekstra, ekstra eller ekestra? Når somaliske stavelsesstrukturer møter norsk ortografi*. Masteroppgåve, NTNU. NTNU Open, <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmliui/handle/11250/2781874>
- Golden, A. & Hvistendahl, R. (2010). Skriveforskning i et andrespråksperspektiv. *NOA - Norsk som andrespråk*, 26(2), 36–66.
- Golden, A. & Hvistendahl, R. (2013). Inndeling av et landskap: Hvordan kategorisere studier av skrivning på andrespråket?. *NOA - Norsk Som andrespråk*, 29(1), 70–81.
- Golden, A. & Hvistendahl, R. (2015). Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia, med vekt på de norske studiene. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 231–246). Cappelen Damm Akademisk.
- Gujord, A. K. H. (2012). Tempus og rammeverksnivå. I C. Carlsen (red.). *Norsk Profil. Det felles europeiske rammeverket spesifisert for norsk. Et første steg* (s. 73-106). Novus Forlag.
- Gujord, A. K. H. (2022). Who succeeds and who fails? Exploring the role of background variables in explaining the outcomes of L2 language tests. *Language Testing*, 40(2), 227–248. <https://doi.org/10.1177/02655322221100115>
- Gujord, A. K. H. (2023). *Å studere andrespråksutvikling*. Fagbokforlaget.
- Hellevang, A. K. A. & Helset, S. J. (2022). Normkompetanse hos vg3-elevar med nynorsk som hovudmål – ein studie av avvikstypar og mogleg påverknad frå dialekt og bokmål. I S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Form og formidling knytt til nynorsken* (s. 45–67). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.175>
- Helset, S. J. (2021). Norm competence among multilingual youth in Western Norway. *Linguistic Minorities in Europe*. (De Gruyter Moton) DOI:

<https://doi.org/10.1515/lme.14813238>

- Høyland, B. (2021). *Lærarars talespråklege praksisar i møte med andrespråkselevar. Ein studie av variasjon og refleksjon*. [Doktoravhandling, Høgskulen på Vestlandet.] HVL Open. <https://hdl.handle.net/11250/2726752>
- Integreringslova. (2020). Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid (LOV-2020-11-06-127). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2020-11-06-127>
- Jarvis, S. (2017). Transfer: An overview with an expanded scope. I A. Golden, S. Jarvis & K. Tenfjord (Red.), *Crosslinguistic influence and distinctive patterns of language learning. Findings and insights from a learner corpus* (s. 12–28). Multilingual matters.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge.
- Jensen, B. (2018). Syntaks i norsk innlærerspråk: empiriske funn. I A. K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 237–260). Cappelen Damm Akademisk.
- Jølbo, I. D. (2018). Andrespråksskriving på norsk: teksten, konteksten og skriveren. I A. K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 336–355). Cappelen Damm Akademisk.
- Kompetanse Norge (2023). Om norskprøven. <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Norskprove/om-norskproven/#q=vurderingsskjema>
- Kulbrandstad, L. A. & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? Overordnede perspektiver. I A. K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 28–51). Cappelen Damm Akademisk.
- Kultur- og likestillingsdepartementet (2023). Forskrift om endring i forskrift om språkvedtak i kommunar og fylkeskommunar. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2023-03-28-450>
- Leraand, D. (2023, 28. mars). Syria. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/Syria>
- Müller, B. (2012). *Genustilordning når norsk er andrespråk*. [Masteroppgåve, NTNU.] NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/243791>
- Myklebust, H. & Osdal, H. (2020). Å lære eit mindretalsspråk som andrespråk – erfaringar frå fleispråklege ungdomsskuleelevar i to nynorskkommunar. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 145–170). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
- Mæhlum, B. og Akselberg, G. (2008). Sosiolingvistisk metode. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy. (Red.), *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistik*. (2.utg., s. 73–87). Cappelen Akademisk forlag.

- Nistov, N., Gustafsson, H. & Cadierno, T. (2018). Bruksbaserte tilnæringer til andrespråklæring. I A. K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 107–132). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordanger, M. (2009). *Keiserens nye klær? Lingvistisk og konseptuell transfer i markeringen av grammatikalisert deifinit referanse i russiskspråklige og engelskspråklige norske mellomspråk – en studie basert på ASK*. [Masteroppgåve, Universitetet i Bergen.] BORA. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/3620>
- Nordanger, M., Carlsen, C. H. & Bugge E. (2023). Forskning på samtidig andrespråks- og litterasitetstillegg hos voksne. En sonderende oversikt over LESLLA-nettverkets konferansepublikasjoner. I E. Bugge & C. H. Carlsen (Red.), *Norsk som andrespråk – voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk* (s. 21–44). Cappelen Damm Akademisk.
- Noregs Mållag (2020). Oversyn over opplæring til voksne innvandrere i kommunane. Henta frå https://www.nm.no/app/uploads/2020/08/Oversyn-kommunar_2020.pdf
- Nygård, M. (2020). Grammatiske studier av elevers skriftkompetanse. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk metodeboka 2* (s. 176–195). Universitetsforlaget.
- Ortega, L. (2015). Usage-based SLA: A research habitus whose time has come. I T. Cadierno & S. W. Eskildsen (Red.), *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning* (s. 353–374). De Gruyter.
- Ragnhildstveit, S. (2017). *Genus og transfer når norsk er andrespråk. Tre korpusbaserte studier*. Doktoravhandling, Universitetet i Bergen.
- Ragnhildstveit, S. (2018). ASK – et elektronisk nnlærerkorpus til bruk i andrespråkforskning. I A. K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 422–445). Cappelen Damm Akademisk.
- Røyneland, U. (2009). Dialects in Norway: catching up with the rest of Europe? *International Journal of the Sociology of Language* 196/197. 7–30.
- Språklova. (2021). Lov om språk (LOV-2021-05-21-42). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2021-05-21-42>
- Språkrådet (2023). *Språka i lova. Bokmål og nynorsk*. <https://www.sprakradet.no/spraklov/spraka-i-lova/bokmal-og-nynorsk/>
- Søyland, A. (2002). Typar feil i nynorsk. Henta frå <https://www.sprakradet.no/localfiles/nyno02aso.pdf>
- Tollaksvik, H. (2021). *Kva gjer andrespråklærarar med talemålet sitt i undervising av voksne innlærarar? Ei kvalitativ undersøking av lærarar sine tilpassingar og*

- læreroppfatninger om tilpassing av talemål*. [Masteroppgåve, Universitetet i Bergen.] BORA. <https://hdl.handle.net/11250/2787967>
- Tveit, R. G. (2009). Inversjon i norsk når polsk og tysk er morsmål. [Masteroppgåve. Universitetet i Oslo.] DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32404/Avhandling.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *GSI – Grunnskolens informasjonssystem*. <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/100/unit/1/>
- Vaage, O. F. (2008). Kultur- og mediebruk blant personer med innvandrerbakgrunn. Statistisk Sentralbyrå, *Rapporter 2009/29*. https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200929/rapp_200929.pdf
- Vigrestad, T. (2015). Andrespråklæring og ortografi. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering opplæring og elevenes stemmer* (s.53–66). Cappelen Damm Akademisk.
- Vigrestad, T. (2016). *Ortografi i norsk som andrespråk. En undersøkelse av ortografien i norsk hos voksne innlærere med vietnamesisk og bosnisk/kroatisk/serbisk som morsmål*. [Masteroppgåve, Universitet i Oslo.] DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/52788>
- Wiggen, G. (1992). *Rettskrivingsstudier II: Kvalitativ og kvantitativ analyse av rettskrivingsavvik hos østnorske barneskoleelever*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.

Vedlegg 1 Søknad HK-dir

Anna Garnes Sæter
Anholen 4
6065 Ulsteinvik

Torbjørn Olseth
Direktoratet for høgare utdanning og kompetanse
Postboks 1093
5809 Bergen

14/9/2022

Søknad om utlevering av data til forskning

Vi søker med dette om løyve til å få utlevert data frå HK-dir til forskingsprosjektet vårt.

Kort beskriving av forskingsprosjektet:

Dette er ein masteroppgåve på masterprogrammet «Skriftkulturar» ved Høgskulen i Volda. Målet med oppgåva er å samanlikne tekstar som er skrivne av vaksne deltakarar i norskopplæring, som har hatt nynorsk og bokmål som opplæringspråk. Dette skal gjerast ved å sjå på testsvar frå den skriftlege delen av Norskprøven.

Prosjektansvarleg:

Anna Garnes Sæter, Anholen 4, 6065 Ulsteinvik, Mobilnr: 99690013
Rettleiar: Ann-Kristin Helland Gujord, professor i norsk som andrespråk ved UiB.

Kva for data søker de om:

Vi ønsker å hente ut 30 tekstar som har vore svar på Norskprøva. Ønsker at dei hentast frå B1-nivå. 15 tekstar på nynorsk og 15 på bokmål. Vi ønsker at personane har Syria som sitt opprinnelsesland. Vi ønsker også at studentane er relativt jamt fordelte kva gjeld alder og kjønn. Det er naudsynt og ønskeleg at tekstane vert anonymiserte før underteikna får tilgang til dei,

Søker de om utlevering av personopplysningar:

Nei.

Korleis data vil bli behandla:

Tekstane vil verte analyserte manuelt og nytta til å studere skriveferdigheitene til studentane som har levert dei inn. Berre masterstudent og rettleiar vil ha tilgang til tekstane. Oppgåveformuleringar vil ikkje bli publiserte.

Eksterne partar som vil få tilgang til dataa:

Dersom ein av dei eksterne partane er oppdragsgjevar for prosjektet, oppgje kven det er.

Vi erklærer følgjande:

- Dataa vil berre bli behandla i tråd med dei formåla og prosedyrane som er beskrivne i denne søknaden.

Side 1 av 2

- Dataa vil bli sletta når prosjektet er ferdig.
- Personopplysningar som blir utleverte vil bli behandla i tråd med gjeldande regelverk om personvern.
- HK-Dir vil få høve til å diskutere funn i prosjektet, og vil bli orientert om resultatata før dei blir publiserte.
- Direktoratet for høgare utdanning og kompetanse vil bli omtalt som kjelde til data i publikasjonar.
- Oppgåveformuleringar eller delar av prøvesvara som definitivt vil avsløre oppgåveformuleringane i prøvane vil ikkje bli publiserte.
- Oppgåveformuleringar eller delar av prøvesvara som kan avsløre identiteten til kandidatane vil ikkje bli publiserte.

Anna Garnes Sæter

14/9/2022

Anna Garnes Sæter

Underskrift