

# «En stakkar hjelpeløs liten barn»

-en undersøkelse av genusavvik i 48 elevtekster

Kaja Rustand Dahl



**Masteroppgave i nordiskdidaktikk**  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO  
2013

© Kaja Rustand Dahl

2013

En stakkar hjelpeløs liten barn –en undersøkelse av genusavvik i 48 elevtekster

Kaja Rustand Dahl

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Det overordnede temaet for denne masteroppgaven er genusavvik, og helt spesifikt undersøkes 48 tekster skrevet av elever på en skole med overvekt av minoritetsspråklige. Til grunn for undersøkelsen ligger forståelsen om at en gruppe substantiver tilhører et genus, og de substantivene som utgjør et genus får de tilhørende ordene til å oppføre seg på samme måte. I avhandlingen deler jeg derfor inn genusavvikene knyttet til genusmarkører. I norsk har alle substantivene et genus, og det blir rett og slett feil å si *en barn*. I undersøkelsen kommer det også fram at ikke alle genusavvik er like uomtvistelige feil som i frasen *en barn*.

Det som kjennetegner min undersøkelse er at jeg har gått i dybden innenfor et lite materiale, og belyser én type skrivefeil i kildene. I undersøkelsen legger jeg fram kvantitative data i form av antall genusavvik. Tidligere undersøkelser av genusavvik kommer fram til ulike resultater. Noen forskere finner at minoritetsspråklige kan ha problemer med genuskategorien, mens andre kommer fram til lave avvikstall. Jeg ønsket derfor å undersøke hvordan utfallet ble for mitt materiale. Samlet sett fant jeg en feilprosent på 3,5%. Det viste seg at de elevene som hadde mange genusavvik i tekstene sine, hadde genusavvik i tekstens første, midtre og siste del. Prosentvis fordelte avvikene seg slik for hele elevgruppa, 61% av dem befant seg i tekstenes midtre del, 21% i tekstenes siste del og 18% i tekstenes første del. De elevene som hadde mange genusavvik i tekstene sine, gjorde også mange ulike typer feil. I min undersøkelse kom jeg fram til at noen få elever gjorde mange feil, men også at 38 av 48 elever hadde minst én genusfeil i tekstene sine.

I oppgaven drøfter jeg noen mulige årsaker til genusavvikene, eksempelvis kan det være gode grunner til at elever med norsk som andrespråk gjør feil. Det viste seg at feilene gjerne skyldtes at elevene ikke visste hvilket genus det konkrete substantivet tilhørte. Et annet stikkord er også inkonsekvens, elevene benyttet flere varianter av samme ord, og de brukte ulike endelser. Mange av elevene markerte felleskjønnsord som nøytrumsord, eller var inkonsekvente og markerte ord både som det ene og det andre. Det var noen flere genusavvik der felleskjønnsord ble brukt på bekostning av intetkjønn, men på bakgrunn av undersøkelsen vil jeg likevel ikke slå fast at maskulinum var defaultgenus for hele elevgruppa. Jeg fant også at mange elever gjorde feil når de skulle referere til substantiver anaforisk. En tenkt årsak kan være at det var stor avstand mellom substantivet og det tilhørende ordet, en annen at det var forstyrrende faktorer som påvirket elevene i selve skriveprosessen.

# Forord

Omsider ferdig med masteroppgaven kan jeg oppsummere at det har vært en lang prosess. I de månedene som har gått har jeg lært mye både om genus og oppgaveskriving, men også om det å være masterstudent kombinert med å bli mor og alt *det* innebærer.

Derfor vil jeg først takke mitt elskede barn Helle. Hun har vært med meg hele tiden. Først gjorde hun sin mor både kvalm og slapp, og arbeidet gikk langsomt. Dernest kom hun ut og skrek fra morgen til kveld. I perioder var det derfor vanskelig å skrive, dette fordi søvnmangel og den sagnomsuste «ammetåka» preget tilværelsen. Men alt går seg til etter hvert. Månedene gjorde mor og barn sterkere, og pappa Geir med ekstra lang pappapermisjon kom på banen. Dagene på universitetet kunne stadig bli lengre og mer effektive.

Takk for at dere har gitt meg en så fantastisk familie. Det har vært flott å kunne dra avgårde for å skrive når jeg vet at barnet mitt har det trygt og godt hjemme, samtidig som det har vært helt fantastisk å dra hjem igjen til de to jeg elsker mest av alt.

Jeg vil også takke veilederen min Hans-Olav Enger for god hjelp, litteraturtips, og andre råd og vink underveis. Grundig, hjelpsom og engasjert kan være passende beskrivelser av han. Konstruktive tilbakemeldinger og oppfølging har bidratt til at oppgaven har vært givende å jobbe med.

Juli 2013. Kaja Rustand Dahl



# Innholdsfortegnelse

«En stakkar hjelpeløs liten barn» .....	I
1 Innledning.....	1
1.1 Oppbygging av oppgaven.....	2
1.2 Begrepsavklaring .....	2
1.2.1 Kort om genus .....	2
1.2.2 Avvik.....	3
1.2.3 Normer .....	4
1.3 Minoritetsspråklige.....	7
1.4 Oppgavens formål.....	9
1.5 Tilnæringsmetoder.....	11
1.6 Materialpresentasjon.....	12
2 Rettskrivingsstudier og avviksforskning.....	15
2.1 Avviksforskning .....	15
2.2 Norsk forskning .....	19
2.3 Avviksanalyser når norsk er andrespråk.....	20
2.3.1 Andrespråklæring .....	23
2.3.2 Innlærere.....	24
2.3.3 Minoritetsspråklige.....	25
2.3.4 Fordeler ved tospråklighet.....	27
3 Genus.....	30
3.1 Genus i ulike språk .....	30
3.1.1 Genustilordning.....	30
3.1.2 Ulike syn på tilordning av genus.....	32
3.1.3 Tilordningsregler i norsk.....	33
3.1.4 Genus og tilhørende ord .....	35
3.1.5 Semantisk system .....	36
3.1.6 Formbasert genussystem .....	36
3.1.7 Kongruens og genus .....	37
3.1.8 Bøyningsklasse og genus .....	39
3.2 Genus i norsk.....	41
3.3 Hvor mange genus? .....	42

3.3.1	Femininum og maskulinum, ett felleskjønn? .....	46
3.4	Hva er unikt for det norske språket? .....	47
3.4.1	Tilhørende ord i norsk .....	47
3.4.2	Bruken av tilhørende ord i norsk .....	50
4	Genus i elevtekstene .....	53
4.1	Innledning .....	53
4.2	Hvor mange genus benytter elevene? .....	54
5	Undersøkelse av genusavvik .....	57
5.1	Oversikt over studiens forskningsspørsmål knyttet til genusmarkører: .....	58
5.2	Undersøkelse av genusavvikene .....	60
5.2.1	Substantivene i ubestemt form, med (og uten) ulike former for adledd .....	61
5.2.2	Oppsummering av funnene .....	64
5.2.3	Substantivene i bestemt form, med (og uten) ulike former for adledd .....	66
5.2.4	Etterstilt pronomener .....	69
5.2.5	Foranstilt pronomener .....	71
5.2.6	Andre pronomener .....	72
5.2.7	Fraser uten genusmarkør .....	79
5.2.8	Oppsummering av funnene .....	80
5.3	Årsaker til genusavvik .....	81
5.3.1	Feil når det er mange ord imellom .....	81
5.3.2	Andrespråksproblematikk .....	89
5.3.3	Genustilordning i norsk kan være vanskelig .....	91
5.3.4	Nakne fraser for å unngå pronomener? .....	92
5.3.5	Riktig og galt på samme tid .....	95
5.3.6	Streiker maskineriet? .....	97
5.3.7	Avvikene skyldes at maskulinum er defaultgenus? .....	99
6	Konklusjon .....	101
6.1	Hva er karakteristisk for genusbruken? .....	101
6.1.1	Kjønn .....	101
6.1.2	Avvikende genus i tilhørende ord .....	103
6.2	Kan elevenes genusavvik forklares? .....	105
6.3	Avslutningsvis .....	108

Litteraturliste .....	110
Vedlegg .....	115
Tabell A: Fraser innledet med <i>en</i> og <i>et</i> .....	61
Tabell B: Fraser innledet med <i>en</i> og <i>et</i> , med flere tilhørende ord.....	62
Tabell C: Avvikende bøyning, tilhørende ord.....	65
Tabell D: Foranstilt pronomener .....	68
Tabell E: Etterstilt pronomener .....	69
Tabell F: Ufullstendig bøyningssuffix.....	70
Tabell G: Avvik i forbindelse med andre pronomener .....	72
Tabell H: Oversikt over genusavvik i forbindelse med <i>den</i> .....	76
Tabell I: Oversikt over genusavvik i forbindelse med <i>det</i> .....	77
Tabell J: Avvikende bruk av <i>en</i> ved anaforisk referanse .....	78
Tabell K: Nakne fraser .....	80
Tabell L: Intetkjønnsord tildelt <i>den</i> .....	82
Tabell M: Felleskjønnsord tildelt <i>det</i> .....	83
Tabell N: Interessante eksempler .....	85
Tabell O: Avvikende bruk av anaforisk <i>en</i> .....	87
Tabell P: Nakne fraser i elevtekst .....	93
Tabell Q: Nakne fraser i elevtekst.....	93
Tabell 1: Alle substantiv med bøyningssuffixen <i>-a</i> .....	115
Tabell 2: Alle substantiv (hunkjønn) med bøyningssuffixen <i>-en</i> .....	115
Tabell 3: Substantivfraser innledet med <i>en, ei, et</i> .....	116



# 1 Innledning

«Gender is a fascinating category, central and pervasive in some languages and totally absent in others», skriver professor Greville Corbett i sitt kjente verk *Gender* (1991). Det som er sikkert er at verdens mange språkbrukere forholder seg ulikt til genuskategorien.

Temaet som er valgt i denne oppgaven er genusavvik i substantivfraser. Materialet som ligger til grunn er 48 tekster produsert av elever på en videregående skole på Oslos østkant, hvorav 38 av elevene har et annet morsmål enn norsk. Flere begreper bør innledningsvis drøftes. For det første skriver jeg at tekstene er produsert av elever fra Oslo øst, og jeg presiserer geografien da det er relevant i denne sammenhengen. 38 av tekstene er nemlig produsert av elever fra mange ulike opprinnelsesland. Denne typen elever blir ofte omtalt som «minoritetsspråklige», eller blir tilskrevet en «minoritetsspråklig bakgrunn». En skal være forsiktig med å generalisere og sette merkelapper på folk, og hva jeg legger i begrepet «minoritetsspråklig» skal derfor være tema i punkt 1.3. Her vil det også være naturlig å trekke inn annen forskning gjort på feltet, både for å belyse temaet i oppgaven, og for sammenligne tidligere funn med de aktuelle funn i elevtekstene.

Tidligere forskning på genusavvik og genusbruk kommer fram til ulike resultater. Kenneth Hyltenstam (1992) skriver at «(...)genus är en struktur som kan vålla problem även på mycket avancerade behärskningsnivåer». Også Östen Dahl (2004) hevder det samme «(...)second-language learners have great problems with grammatical gender, both learning to apply agreement rules and learning the genders of individual words», (begge sitert etter Ragnhildstveit (2010:34). Ifølge undersøkelser foretatt av Helene Uri (2001), Silje Ragnhildstveit (2009), Tove Bull (2012) og Toril Opsahl (2009), kan jeg derimot forvente et lavt avvikstall. Etter å ha lest flere elevtekster i min tid som praksisstudent og lærervikar, ønsket jeg derfor å undersøke fenomenet nærmere.

Det er nødvendig å forklare begrepet «genusavvik». Ordet kan deles i to, og førstnevnte *genus* krever en grundig redegjørelse og vil få et eget kapittel. Her vil jeg vektlegge Corbetts forskning på feltet. Begrepet *avvik*, vil drøftes i punkt 1.2 sammen med flere begreper som det er essensielt å definere, og som vil bli hyppig brukt i selve oppgaven.

Det norske språket har to skriftlige målformer, nynorsk og bokmål. Nynorsk har et tregenussystem, mens sistnevnte målform bokmål kan ha to eller tre genus. Det vil derfor

være av interesse å drøfte hvor mange genus ungdommenes variant av bokmålet kan ha før jeg kan si om elevtekstene inneholder genusavvik, og i så fall hvilke typer genusavvik. For å kunne hevde at skribentene har avvik må jeg videre sammenligne avvikene med det som regnes som «riktig». Jeg finner det naturlig å ta utgangspunkt i den offentlig godkjente *Bokmålsordboka*.

## 1.1 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler. Den starter med dette innledningskapittelet, og her vil jeg redegjøre for begreper som blir brukt i oppgaven, og som vil være relevante i forbindelse med drøftingen i analysedelen. Dernest kommer kapittel 2 som er navngitt «Rettskrivingsstudier og avviksforskning», her vil jeg oppsummere funn som er gjort på feltet, og som dreier seg om tematikken avvik- og feilanalyser, og andrespråksforskning. Kapittel 3 er metodekapittelet, her redegjør jeg for valg av metoder og innsamling av elevtekstene. I kapittel 4 og 5 vil jeg presentere funn og resultater fra avviksanalysen. Det siste kapittelet er sluttordet hvor jeg oppsummerer hovedfunnene og konklusjonene fra arbeidet mitt.

## 1.2 Begrepsavklaring

### 1.2.1 Kort om genus

*Genus* kommer fra latin og betyr ifølge den elektroniske utgaven av *Store Norske Leksikon*, «kjønn» eller «slekt». I denne avhandlingen brukes genus i betydningen grammatisk kjønn. I denne sammenheng er den vanligste, og kanskje mest omtalte definisjonen av genus, Charles F. Hocketts ord fra 1958: «Genders are classes of nouns reflected in the behavior of associated words», (siteret i Corbett 1991:1). Det er denne definisjonen som vil ligge til grunn for undersøkelsen av genusavvik i elevtekstene. Denne definisjonen forteller oss at en gruppe substantiver tilhører et genus. De substantivene som utgjør et genus får de tilhørende ordene, eller «associated words», til å oppføre seg på samme måte. Det er viktig å notere seg at det altså ikke er substantivene selv som kan si oss hvilket genus de tilhører, men det er de tilhørende ordene som kan gjøre det.

De tilhørende ordene er ord som kongruerer med et aktuelt substantiv. I denne oppgaven skal jeg undersøke genusavvik i det norske språket. I norsk kan de tilhørende ordene eksempelvis

være adjektiver og pronomener. Ord som tilhører disse ordklassene kongruensbøyes til substantiv. En videre drøfting om hva som regnes som tilhørende ord og ordklasseinndeling, vil komme i punkt 3.4.2.

Genus er en iboende egenskap ved de ulike substantivene, og substantivenes genus avgjør hvordan de tilhørende ordene bøyes. Det er altså de tilhørende ordenes bøyingsmønster som kan vise oss hvilket genus et aktuelt substantiv har, men det er viktig å presisere at det er substantivenes genus som bestemmer hvordan kongruensbøyningen skal være. En mer dyptgående drøfting av genus vil komme i kapittel 3.

## 1.2.2 Avvik

I mine undersøkelser bruker jeg også begrepet *avvik*. En tenker gjerne på avvik i betydningen «feil», men som vi skal se i oppgavens kapittel 5 er ikke alle avvik like åpenbare eller uomtvistelige feil. Innledningsvis skrev jeg at avvik må regnes som avvik sammenlignet med det vi anser som «riktig». For å sammenfatte begrepene genus og avvik, skal jeg derfor gi noen eksempler på dette. I norsk har alle substantivene et genus, og genus er noe et substantiv har. Det er rett og slett feil å si *en frampek* eller *et årstid*, ja for slik er det bare. Det er denne typen avvik jeg skal drøfte i oppgaven. Ikke alle avvik er like tydelige som disse, det ser vi når ord brukes anaforisk, det vil si at en eksempelvis referer eller viser tilbake til et substantiv, og kommer til å bruke feil pronomen. Også denne typen genusavvik vil drøftes i avhandlingen.

Når vi snakker er det lett å si noe feil, vi kan være stresset, eller vi åpner munnen og ytrer oss før vi egentlig har tenkt igjennom hva det var vi skulle si. Vi kan også være inkonsekvente, og vi kan bruke forskjellige varianter av samme ord fordi det i norsk er tillat med mange ulike ordformer. Jeg sier for eksempel *skriv*, men skriver alltid *skrevet*. Da jeg var barn sa jeg og skrev jeg *skrivd*, men denne varianten ble raskt markert med rød penn av læreren. «Det «velpleide» språket, eller det «korrekte» språket har fått ein sentral plass i kulturen vår. Omgrepet det korrekte har vi sterkast bevisstheit om i tilfelle der det i faktisk språkbruk eksisterer fleire mulege uttrykksformer», skriver Helge Sandøy (2003:169). De siste hundre årene har det vært mange og omfattende skriftspråksreformer, og den siste kom så sent som i 2005. Dette har resultert i at endringene har vært hyppige, og at valgfriheten er stor. Ifølge bokmålsnormalen er nå også *skriv* regnet som feil.

En kan stille spørsmålstegn ved hva som menes med «korrekt», for hvem bestemmer hva som er korrekte former, og hvilke som er feil? Det er en kulturpolitisk handling å fastlegge hva som regnes som «det korrekte», og på denne måten markeres hva som skal ha status i samfunnet, skriver Sandøy (2003:170). I samfunnet eksisterer det mange ulike normgivere, og vi omgir oss med flere ulike skriftlige forbilder. De fleste tenker nok ikke videre på om underteksten i et NRK-program eksempelvis bruker formene *klokka* og *mora*, mens Aftenposten benytter versjonene *klokken* og *moren*. Men dersom vi ser en undertekst, en avisartikkel eller en annonse med mange rettskrivingsfeil, vil vi som lesere raskt reagere. Kan hende stempler vi skribenten som slurvete, kunnskapsfattig, og hans eller hennes meninger som dumme.

Sandøy skriver om rettskrivingsfeil: «Vi har ein viss kultur for å latterleggjøre skrivefeil, og dermed held vi oppe den holdninga at formelle feil er veikskapar, og at feila i staden for innhaldet gir dårleg inntrykk (...)» (2003:168-9). Samtidig er det etter mitt syn både viktig og riktig å stille visse krav til tekster publisert i det offentlige rom, og en bør som leser forvente et skriftbilde tett opp mot en standardisert versjon av skriftnormalen. Tekster produsert av elever i en klasseromssituasjon er ikke offentlige i så måte, men skolen skal bidra til å (ut-) danne elever som skal forholde seg til offentlige skriftlige kilder, og som skal bli i stand til å produsere slike tekster selv.

### 1.2.3 Normer

Den innebygde garantien mot misforståelser når en kommuniserer et budskap kalles redundans, og mye kan falle bort uten at teksten blir helt ubegripelig, skriver Ulf Teleman (1979:145). Ifølge Teleman kan normavvik i tekster påvirke leseprosessen og forståelsen på tre måter:

- 1) De anstränger textens redundans.
- 2) De väcker inlärd irritation till livs och fördröjer därmed läsningen.
- 3) De har ett signalvärde, som kan göra att oönskade betydelser signaliseras och blockerar läsarens motivation (1979:144).

Det første punktet innebærer at tekster med skrivefeil som regel blir forstått, men feilene kan forstyrre forståelsen av teksten slik at leseren er nødt til å bruke lengre tid på å tolke den. Det

andre punktet henspiller på feiltyper som gjenspeiler nettopp det en tradisjonelt jobber med og har gitt regler for i skolen, eksempelvis regler for staving, bøyning og syntaktiske regler (1979:145). Slike feiltyper kan virkelig få leseprosessen til å stoppe opp, og videre irritere leseren. En kan sitte igjen med et inntrykk av at den som slurver med språket, følgelig også kan være slurvete med tekstens faktaopplysninger. Mange vil være mistenksomme til budskap som formidles i tekster med mange språkfeil, skriver Teleman (1979:146).

Som språkbrukere lever vi altså i et fellesskap, og det vil være nyttig, praktisk og nødvendig å ha visse felles rammer slik at vi kan kommunisere og forstå hverandre. Vi handler gjerne i tråd med det vi tror er forventet av oss, og dermed kan en si at normene er med på å påvirke atferden vår. Teleman skriver at det som karakteriserer normer er at de er sosiale i den betydning at de er gyldige for en hel gruppe personer som forholdsregler, og at en tilpasser seg andre (1979:16). «Samhället vore inte ett samhälle, och varelserna i samhället vore inte människor, om de(t) inte hade skapat(s) regler, konventioner eller normer för vad man kan göra och hur man kan göra det i samspelet med andra» (Teleman 1979:13). Sandøy gir en mer kortfattet definisjon når han uttrykker: «Normer kan oppfattast som kollektive mønster for forventta åtferd» (2003:259).

Vi kan derfor si at språknormene kan romme forventninger om hva som blir regnet som «korrekt» språk. Helge Omdal og Lars Vikør skriver det slik: «Normer er formelle eller uformelle retningslinjer for kva som blir oppfatta som akseptabelt i alle livets forhold. Språknormer fortel oss altså kva som er akseptabelt, dvs. rett, språk» (2002:14). En kan stille spørsmålstegn ved om språkbrukerne har oversikt over normene. Omdal har undersøkt hvor godt kjent våre offisielle språknormer er blant norskstudenter. Resultatene blant norskstudentene, (en gruppe som forventes å være særskilt språkinteresserte), viste at normene var heller dårlig kjent. Eksempelvis rettet 65% av dem *spørsmåla* til *spørsmålene*, selv om førstnevnte form er tillatt i bokmål (Omdal og Vikør 2002:165). Ifølge Omdal bør derfor Norsk språkråd gjøre mer for å utbre kunnskap om de offisielle språknormene.

Vikør skiller mellom grammatiske normer og bruksnormer (1994:66). De førstnevnte normene er de som regnes som grammatisk rett eller feil innenfor en dialekt eller et skriftspråk i et gitt språkssystem. Mens bruksnormer er språkvarianter som er gangbare i en gitt situasjon eller kontekst (Ibid). Når en bruker språket tilpasses det til ulike typer saker, og til ulike kontekster. Bruksnormer sier noe om hva slags språkvariant eller språkvarietet som egner seg best i situasjoner hvor en benytter språket. De grammatiske normene synliggjøres

eksempelvis når de 48 elevtekstene sammenlignes med skriftnormalen, og vi undersøker hva som er grammatisk rett eller feil innenfor det gitte språkssystemet.

Kjell Ivar Vannebo skriver at en kan skille mellom internaliserte og fastsatte normer (2008:75). De internaliserte normene skapes på det grunnlag at vi har en individual-psykologisk tilknytning til eksisterende normer i en sosial gruppe, eller til samfunnet generelt (Ibid:77). De internaliserte normene har vi i oss som en del av personligheten vår, de lever i oss uten at vi er klar over det. Som morsmålsbrukere trenger vi ikke å slå opp i ordlister eller grammatikker for å vite at det heter *et frampek* eller *et barn*. De internaliserte normene fungerer som ubevisste og automatiserte prosesser hos en morsmålsbruker. Mange av elevene i undersøkelsen min har et annet morsmål enn norsk, og de internaliserte normene er kan hende ikke like automatiserte hos alle elevene. De fastsatte normene på den annen side, er formelt fastsatt i lærebøker, grammatikker eller ordlister. Rettskrivingsreglene og bøyingsregler er for en stor del fastsatt av departementer eller Norsk språkråd (Omdal og Vikør 2002:14). De fastsatte normene har elevene tilgang til via rettskrivingsprogram i Word og andre grammatikker, og i lærebøker og annen godkjent faglitteratur.

Omdal og Vikør skriver at en mer presis fagterm for språknormering er *kodifisering*, «(...)det å fastsette regler for rettskriving, bøyning og uttale, altså det vi kan kalle det «tekniske apparatet» i ei språknorm» (2002:17). Fastsatte språknormer kan bli internaliserte dersom de får nok påvirkningskraft, og en snakker da om en normdanningsprosess. Sandøy skriver om dette at en kan stille opp noen ytre faktorer som normene blir produkt av (2003:173-175): 1. Frekvens: Vi har en forestilling om hva som er vanlig. 2. Reaksjon hos andre (i skolesammenheng er dette eksempelvis konkrete sanksjoner i form av karaktersetting) 3. Stereotypier om språk, språkholdninger, ideologier 4. Statusen og rollen til skriftprodusenter som betyr noe (enkeltes tilbakemeldinger veier tyngre enn andres) 5. Hvilken situasjon ytringer, reaksjoner og kommentarer oppstår i.

Normer knyttet til skriftspråket kan dreie seg om ulike aspekter ved språket, eksempelvis forskjellige bøyingsparadigmer eller helt konkrete regler for tegnsetting. Denne typen normer skaper et felles system av regler og viser hvordan skriftspråket skal se ut, og det er dette som kalles en *skriftnormal*. Norsk skriftspråk har offisielt to ulike skriftnormaler, bokmålsnormalen og nynorsknormalen. En skriftnormal er et sammenhengende system av fastsatte normer for en språkvarietet (Omdal og Vikør 2002:15). Utgangspunktet for en skriftnormal er derfor de fastsatte normene.

I 1952 ble Norsk språknemnd opprettet, og fra da av vokste det fram en tradisjon for et mer løpende normeringsarbeid, videreført av Norsk språkråd fra 1972, står det på Kulturdepartementets nettsider. I Norge er det Kulturdepartementet som vedtar språknormene etter framlegg fra Norsk språkråd, og i Stortingsmelding 35 heter det i punkt 8.4.1.5 *Grunnlaget for norsk språknormering*:

Norsk rettskriving har aldri vore lovfesta, men til liks med Danmark og motsett Sverige har vi likevel lang tradisjon for at språknormering er eit offentleg ansvar. Kyrkje- og undervisningsdepartementet fastsette rettskrivingsreglar for skulebruk første gongen i 1862(...).

Norsk språkråd fungerer som offentlig normeringsorgan for de to offisielle språknormalene i norsk, bokmål og nynorsk. Norsk språkråd er et organ hvor det skal være åpent for innsyn og innspill fra eventuelle bidragsytere, og rådets maktposisjon synliggjøres gjennom hva som tillates i den offisielle normeringen, for eksempel i bøker og annen offisiell statsadministrasjon. Teleman skriver at når en benytter termer som «normer», «språkfeil» og «korrekt språk», så er det til sammenligning med det offentlige språkets normer (1979:30).

## 1.3 Minoritetsspråklige

Corbetts innledende ord sier oss at genus kan være sentralt i et språk, men totalt fraværende i et annet. Det er store variasjoner innad i Oslo kommune, men samlet sett i Oslo-skolen har omlag en tredjedel av elevene et annet morsmål enn norsk eller samisk (Hauge 2004:21). Oslo-skolen huser med andre ord elever med mange forskjellige språkbakgrunner, og en naturlig slutning å trekke er at disse språkene har ulike forhold til genus. Dette vil være et relevant poeng å ta med seg i forbindelse med analysen av genusavvik.

Innledningsvis omtalte jeg elevene som «minoritetsspråklige», dette er en betegnelse som verken er spesielt god, eller beskrivende. En finner det allikevel ofte nødvendig å navngi forskningsmaterialet sitt. I *Bokmålsordboka* står det at «minoritet» kommer fra latin, og betyr mindre. Denne definisjonen er da numerisk, og minoriteten er bokstavelig talt i mindretall, sammenlignet med «majoriteten», som vil si flertallet. I de sammenhengene jeg bruker «minoritetsspråklig» om elever mener jeg altså elever med et annet morsmål enn det flertallet i Norge bruker.

Det er viktig å presisere at det norske samfunnet er et multietnisk samfunn som består av både etnisk norske og etniske minoriteter. Minoritetene omfatter både nasjonale minoriteter som

eksempelvis samer og kvener, og innvandrere med bakgrunn fra andre steder i verden. En forbinder likevel gjerne «minoriteter» med «innvandrere», som er et begrep som gjerne blir brukt synonymt med personer med en opprinnelse fra ikke-vestlige land. Det er ikke helt heldig å putte enkeltmennesker inn i ferdig navngitte kategorier eller grupper, men det finnes mange slike kategoriserende begreper i bruk, eksempelvis «innvandrer», «fremmedkulturell», «party-svenske» og «flyktning», for å nevne noen. Det er derfor viktig å være oppmerksom på at slik navngiving kan være stigmatiserende, og en bør trå varsomt i den terminologiske jungelen.

Når det i denne sammenheng er snakk om forskjellige mennesker og ulike individer, omtalt som en samlet gruppe, bør jeg derfor presisere ytterligere hva som menes med «minoritetsspråklige elever». Det er store variasjoner innad i den elevgruppa jeg omtaler, først når det kommer til kulturell eller sosial bakgrunn, videre språklig bakgrunn, og hvor lang botid elevene har hatt i Norge. Elevene kan være født her, eller de kan være nokså nye i Norge. Verdt å merke seg er også at alle individer har ulike personligheter, interessefelt, evner osv.

Den minoritetsspråklige gruppa består både av individer som skriver gode og lange tekster, og den består av elever som skriver korte tekster med mange rettskrivningsfeil. Elevene er med andre ord svært ulike. For all enkelthetsskyld velger jeg tidvis å omtale dem som én gruppe, men jeg vil også bruke (konstruerte) *egennavn* for å presisere at det er snakk om enkeltindivider. På denne måten kan en som leser følge med på hvilke elever som skriver de ulike feilene. Ytterligere presisering av hva det kan innebære å være minoritetsspråklig, og det å ha norsk som sitt «andrespråk», kommer i kapittel 2 i forbindelse med forskning på feltet.



## 1.4 Oppgavens formål

Det er mange mulige måter å forske på elevers skrivekompetanse. En kunne for eksempel velge å undersøke elevers tekst- og setningskomposisjon, hvordan elever staver, eller diagnostisere elevers skrivevansker, for å nevne noen. Her er også mange muligheter i forbindelse med innfallsvinkler eller perspektiver i skriveforskningen, det være seg språklige, didaktiske, pedagogiske, psykologiske eller lingvistiske.

I denne avhandlingen vil jeg undersøke språklige aspekter ved skriving, og igjen er det mange ulike veier å ta. En kunne for eksempel velge å undersøke syntaks, morfologi eller ortografi, og stadig er forskningsretningene mange. Det finnes flere tilnærminger og innfallsvinkler til undersøkelser av genusavvik i substantivfraser. En retning kunne være deskriptiv, det innebærer eksempelvis å sette avvikene i sammenheng med språklige og ulike sosiale variabler. Slike studier krever et omfattende og grundig forarbeid, og videre kartlegging av innsamlet data. På denne måten kan en koble variablene opp mot funn i tekstene. Dette krever et stort innsamlet materiale for at forskningen skal være statistisk signifikant. En annen retning kan være å foreta kontrastive studier ved eksempelvis å vektlegge et andrespråkperspektiv dersom elevene har en minoritetsspråklig bakgrunn. Mitt utgangspunkt vil befinne seg i et krysningspunkt mellom disse retningene.

Formålet med denne oppgaven er å drøfte hvilke genusavvik elever fra tre ulike klasser, med overvekt av minoritetsspråklige, gjør. Dernest vil jeg forsøke å finne et eventuelt mønster av genusavvik. Hovedproblemstillingene i denne masteroppgaven er derfor:

- 1) *Hvilke genusavvik finner vi i elevtekster produsert av ungdommer på en skole i Oslo øst?*
- 2) *Hva kan forklare elevenes genusavvik?*

Jeg finner det interessant å drøfte hvor mange genus som er i bruk i elevtekstene, før jeg gir meg i kast med avviksundersøkelsen. Er det to eller tre genus som er gjeldende her, og er det store forskjeller individene i mellom? Videre vil jeg finne ut hvilke ord som markeres med avvikende genus, og om det er flere elever som markerer det samme ordet med avvikende genus. Underproblemstillingene til hovedproblemstilling 1 er derfor: *Hva er karakteristisk for genusbruken? Kan en finne et mønster i genusavvikene?*

Jeg framsetter en arbeidshypotese om at vi kan forvente at flesteparten av ungdommene stort sett benytter riktig genus, men at enkelte feilskjær forekommer. Jeg forventer at noen elever

har mange genusavvik, mens andre har få. Jeg forventer også at elevene skriver «konservativt bokmål», det vil si at de benytter et «tokjønnsystem» med felleskjønn (maskulinum og femininum) + nøytrum.

10 av tekstene er skrevet av elever med norsk som morsmål, og 38 av tekstene er produsert av elever med en «minoritetsspråklig bakgrunn». For 3 av disse elevtekstene vil jeg belyse genusavvikene ved å foreta noen kontrastive undersøkelser, og språkene som ligger til grunn her er arabisk, tyrkisk og urdu. Underproblemstilling til hovedproblemstilling 2 blir derfor:

*Kan genusavvikene skyldes at elevene har norsk som andrespråk?*

Jeg vil videre drøfte noen årsaker til genusfeilene i lys av fem hypoteser: 1. Vi finner feil når det er forholdsvis mange ord imellom substantiv og referent. 2. Vi finner ikke feil når maskulinum og femininum impliserer semantisk kjønn. 3. Vi finner flere feil utenfor nominalfraser, (eksempelvis er *en barn* sjeldnere enn *barnet –den*). 4. Vi finner feil mot slutten av elevteksten. 5. Maskulinum er defaultgenus.

Elevene har nok noen genusavvik, men hvilke og hvor mange vil være interessant å finne ut av. Å undersøke elevtekstene er uansett en vinn-vinn-situasjon, for er det mange genusavvik i elevtekstene er dette i tråd med det som er forventet ut ifra forskning gjort på andrespråksfeltet, jf. Hyltenstam (1992) og Dahl (2004). Dersom det er få avvik i elevtekstene er dette også i tråd med annen forskning, jf. Uri (2001), Opsahl (2009), Ragnhildstveit (2009) og Bull (2012). Jeg håper å kunne drøfte genusmarkeringen i materialet på en slik måte at en kan få innsikt i enkelte aspekter ved genustilordningen blant ungdommer fra et miljø med overvekt av minoritetsspråklige, og trekke ut noen generelle funn på bakgrunn av de individuelt skrevne elevtekstene.

Målet i denne sammenheng er ikke å diagnostisere skribentene for å hjelpe dem i videre arbeid, da disse elevene forhåpentligvis er uteksaminert fra skolen. Når det er sagt skal jeg likevel forsøke å redegjøre for hva som kan være noen mulige årsaker til at elevene har avvik fra bokmålsnormen. Ved å prøve å si noe om årsaker til avvikene kan en få en innsikt i elevenes språkkunnskap og utviklingspotensial. For det første kan dette være pedagogisk nyttig, og for det andre kan det etter mitt syn være interessant å lete etter allmenngyldige mønstre, slik forskere gjerne håper på i forkant av empiriske undersøkelser. Med undersøkelsen tar jeg sikte på å finne konkrete avvikstall, samtidig som jeg skal forsøke å gå i dybden.

## 1.5 Tilnæringsmetoder

Kvantitativ forskningsmetode kan gi omfangsrik informasjon og innsikt, mens en kvalitativ metode kan bidra til å gi en dypere forståelse. Kvalitative innsamlingsmetoder viser gjerne til egenskaper ved fenomener, og bærer derfor preg av forskerens (og leserens) egen fortolkning av data. Til sammenligning legger kvantitative metoder vekt på opptelling og utbredelse av fenomenene. Undersøkelser kan betraktes som kvantitative eller kvalitative, alt etter som de omfatter innsamling eller analyse av kvantitative eller kvalitative data.

Hvordan en samler inn data skiller ulike typer studier fra hverandre. Ifølge Sigmund Grønmo refererer begrepsparet «kvantitativ» og «kvalitativ» først og fremst til egenskaper ved de *dataene* som blir samlet inn og analysert, og ikke selve undersøkelsesmetoden (1996:73).

Denne forståelsen innebærer at en i forskningen gjerne ser innslag av begge typer data.

Kvantitativ og kvalitativ forskning utgjør ytterpunkter på en skala. Valget av datatype bør avhenge av det konkrete forskningsopplegget, og av hvilke problemstillinger som skal belyses (Grønmo 1996:75). Kvantitet, som er det ene ytterpunktet, betyr antall eller mengde, og data kan derfor karakteriseres som kvantitative når de uttrykkes i form av rene tall eller andre mengdetermer som eksempelvis: Mange/få, flere/færre, de fleste/de færreste (Ibid:74). Andre typer data som ikke uttrykkes på denne måten er kvalitative, og et godt eksempel på denne typen data er tekster. Med to tydelig definerte ytterpunkter befinner det seg også typer av data i midtre del av skalaen.

Grønmo skiller mellom tre hovedtyper av kilder som opphav til dataene, først *aktører* som kan iakttas eller observeres, *respondenter* som kan utspørres og sist *dokumenter* som kan innholdsanalyseres (Ibid:76). I forbindelse med mitt undersøkelsesopplegg er kildene mine hovedsakelig de 48 elevtekstene, altså skriftlige dokumenter. Samtidig har jeg hatt noe kontakt med forfatterne av tekstene, nemlig de elevene jeg har hjulpet underveis i skriveprosessen, og de elevene jeg har snakket med angående morsmål.

Det som kjennetegner min undersøkelse er at jeg har arbeidet induktivt og har gått i dybden innenfor et lite utvalg tekster. Dette har jeg gjort for å kunne beskrive et gitt fenomen i kontekst. Denne tilnærmingen var hensiktsmessig for min undersøkelse, fordi jeg ønsket å undersøke én type skrivefeil i et utvalg elevtekster, på én bestemt skole. På samme tid legger jeg også fram noen kvantitative data i form av antall genusavvik. På tross av at 48 elevtekster

ikke er mange tekster, kan avvikstallene si noe om bredden i utvalget, eller om elevgruppa som helhet. I tillegg ønsket jeg å gå i dybden, ved å gi konkrete enkeltteksempler fra de ulike elevene, og drøfte noen tenkte årsaker til avvikene.

Grønmos definisjon sier oss derfor at undersøkelser kan betraktes som kvalitative eller kvantitative, om en baserer seg på data av kvalitativ eller kvantitativ art. Samtidig vil de to typene data kunne supplere og understøtte hverandre i den samme undersøkelsen. Denne interaksjonen eller samspillet mellom en kvantitativ og kvalitativ tilnærming kan etter mitt syn være en styrke.

## 1.6 Materialpresentasjon

Elevtekstene som ligger til grunn for mine undersøkelser er produsert i en vanlig klasseromssituasjon, og i forkant av de skriftlige innleveringene har elevene fått hjelp av sin faglærer og meg selv. Elevene fikk en gjennomgang i det faglige teorigrunnet, de fikk lese modelltekster, lære om sjanger og de fikk oppfølging i timene forutfor innleveringen.

Det stilles forskjellige krav til oss som språkbrukere i ulike situasjoner, og vi tilpasser gjerne språket vårt, ordvalg og formuleringer etter hvem vi prater med, eller skriver til. I mine undersøkelser skal jeg undersøke skriftlige tekster. Elevene skriver bokmål, og dette er en standardisert normal hvor det stilles visse krav til korrektheten. Vi husker fra punkt 1.2.3 at begrepene «norm» og «korrekthet» er nært knyttet til hverandre. Elevtekstene ble også til i en kontekst hvor kvaliteten på skriftspråket skulle vurderes og karaktersettes, og det vil være nærliggende å tro at de derfor etterstreber et mest mulig korrekt språk, fordi dette er et av vurderingskriteriene de måles etter. Vannebo omtaler dette som en «formell situasjon». Situasjonen kjennetegnes av at en opplever den som høytidelig, og det stilles krav både til innholdet og måten en uttrykker seg på (2002:98).

Vannebo skriver riktig nok om situasjoner hvor talespråket benyttes, men etter mitt syn preges en skriftspråklig situasjon av mange av de samme faktorene. Som en parentes bør en, som Vannebo også skriver, være oppmerksom på at det vil variere fra person til person hvilke situasjoner som oppfattes som formelle eller uformelle (2002:98). Jeg antar at elevene har oppfattet skrivesituasjonen som formell, fordi slike skoletekster etter mitt syn regnes som en sjanger hvor elevene vet at skriftspråket skal bedømmes, og hvor elevene bes å etterstrebe rettskriving.

Elevtekstene er sjangermessig fordelt slik: 15 av tekstene er adaptasjonsanalyser av filmen og boka *Hodejegerne* av Jo Nesbø, 12 av tekstene er portrettintervjuer, 17 tekster er novelleanalyser og 4 tekster er fagartikler. Tekstene skulle fullføres hjemme, og dernest skulle tekstene leveres inn via læringsplattformen Fronter og karaktersettes av lærer og meg selv. Elevene ble i etterkant spurt om det var i orden at tekstene ble brukt i forbindelse med masteroppgaven min, så med andre ord visste ikke elevene på det tidspunktet de skrev at tekstene skulle ligge til grunn for avviksanalyser. Denne framgangsmåten fant jeg riktig da jeg ønsket at elevene skulle skrive som de vanligvis gjør.

Ingen av tekstene er skrevet av elever som følger «Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter». Det er en overgangsplan som skal sikre elever som trenger det rett til særskilt norskopplæring. Planen skal bare benyttes fram til elevene har opparbeidet seg tilstrekkelig kompetanse til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet). De 48 elevtekstene er derfor produsert av skribenter som følger ordinær norskundervisning i studiespesialiserende klasser. Det vil med andre ord si at alle disse elevene skal ta avsluttende eksamen i norsk, og norskferdighetene deres regnes som gode nok til å kunne oppnå målene i Kunnskapsløftet (LK06).

Elevtekstene ble samlet inn i min periode som praksisstudent på en videregående skole på Oslos østkant i 2011. Av personvern-hensyn velger jeg å ikke navngi skolen. Jeg samlet ikke inn samtykkeskjema fra elevene, men de har gitt muntlig samtykke og er over 18 år. Elevtekstene blir ikke brukt på en slik måte at personlig opplysninger blir offentliggjort, og det er kun ord, fraser og setninger fra tekstene som blir publisert i oppgaven. Elevenes «navn» er konstruerte, dette fordi elevene er lovet anonymitet. Jeg valgte å gi elevene navn framfor å kalle dem eksempelvis «elev1» og «elev2» eller lignende, dette fordi det både levendegjør og gir en nærhet til stoffet. Jentene er blitt tildelt jentenavn og guttene guttenavn. Jeg har også forsøkt å finne navn som både kan brukes i Norge, og i andre land.

Min kunnskap om elevene og deres opprinnelsesland er noe begrenset, og den lille informasjonen jeg har er ervervet fra klasseromssituasjonen. Jeg vet hvilke elever som kommer fra et annet land enn Norge, men jeg har ikke samlet inn data som sier hvilket opprinnelsesland *alle* elevene kommer fra. Jeg vet heller ikke om det er bare en forelder, eller begge foreldre som kommer fra et annet land enn Norge, eller når de eventuelt kom til Norge. På bakgrunn av samtaler med elevene ble jeg gjort kjent med noen av elevenes morsmål, og jeg skal benytte den (begrensede) informasjonen jeg har tilgang på der dette kan bidra til å

belyse avvikene. Informasjonen om elevenes morsmål kan benyttes til å drøfte mulige årsaker til elevenes genusavvik, dette ved å sammenligne trekk ved morsmålet med trekk ved norsk..

Hvor mange genusavvik elevene har, og hvilke typer genusavvik de gjør, kan i noen eksempler belyses med spesifikk kunnskap om elevens morsmål, og i så måte er det interessant å se om denne informasjonene kan bidra til å forklare hvorfor elevene har de genusavvikene de har. I de tilfellene jeg ikke kjenner elevenes opprinnelsesland, kan mer generell teori om andrespråksforskning benyttes. For de resterende elevtekstene skrevet av elever med norsk som morsmål vil jeg forsøke å finne andre årsaker til genusavvikene.

Jeg kjenner også elevenes kjønn og klassetrinn, men jeg velger å ikke bruke denne informasjonen i studien, dette fordi det i denne sammenhengen ikke er viktig å presisere om elevene er 18 eller 19 år, eller å regne ut om gutter har noen flere genusavvik enn jenter, eller omvendt. Til opplysningen er også elevtekstene skrevet av flere jenter (31) enn gutter (17), og dermed er ikke utvalget slik sett balansert.

Det er viktig å poengtere at også elever med norsk som morsmål kan ha genusavvik. Når det gjelder alle tekstene vil jeg derfor se på hvilken kontekst genusavvikene befinner seg i, for etter mitt syn vil teksten i seg selv kunne gi noen svar på hvorfor genusavvikene finnes. På denne måten får jeg også testet ut ulike måter å drøfte årsaker til at elevene har genusavvik.

# 2 Rettskrivingsstudier og avviksforskning

## 2.1 Avviksforskning

Interessen for rettskrivning er meget stor i Danmark, formodentlig større enn i de andre nordiske landene (Lund 1990:36). Her oppfatter både skoleelever og deres foreldre at staveferdigheter skal være et viktig tema i morsmålsopplæringen, og at dette skal være skolens hovedanliggende (Ibid). En rettskrivningsstudie av nokså ny dato er undersøkelsen *Hvordan staver studentene? -en undersøgelse af skrivefejl i studentereksamenstilene 1998*, (Undervisningsministeriet/2002). Undersøkelsen er kvantitativ og har som siktemål å registrere avvik fra rettskrivningsnormen, slik den er fastlagt i den danske *Retskrivningsordbogen*. Materialet er 911 danske stiler fra «studentereksamen» i 1998. 37% av stilene var skrevet av gutter, og 63% av dem var skrevet av jenter.

Målet med denne undersøkelsen var å danne seg et aktuelt bilde av stavefeil og videre å se om det dukket opp noen mønstre. I undersøkelsen benyttes disse fokuskategoriene (eller feiltypene), 1. «Endelser», 2. «R-fejl», 3. «Stumme bogstaver», 4.«Sammensatte ord», 5. «Bogstavforveksling», 6. «Dobbeltkonsonant» og 7. «Fremmedord» (Undervisningsministeriet/2002). Til alle disse fokuskategoriene er det mange eksempler på skrivefeil hentet fra de danske elevtekstene som lå til grunn for undersøkelsen.

I svensk forskningssammenheng har en identifisert flere kvantitativt målbare egenskaper som gjør seg gjeldende i elevtekster. Til grunn ligger det lærere og sensorer oppfatter som kvaliteter ved skrivingen, og til sammen dreier det seg grovt sett om seks forskjellige typer egenskaper, skriver Wenche Vagle (2005:303-4). 1) Produktivitet eller tekstlengde, dvs. antall løpeord i teksten. 2) Formell korrekthet med hensyn til ortografi, grammatikk og tegnsetting, gjerne målt gjennom «feilanalyser», 3) Mengden og tettheten av leksikalsk-semantic innhold i teksten. 4) Syntaks, gjerne beskrevet ved hjelp av modeller fra 1970-talletsprosjektet «Skrivsyntax» av Telemann (1974). 5) Grad av nominal uttrykksmåte, eksempelvis målt gjennom relativ frekvens av substantiv. 6) Tekstlingvistisk koherens (Ibid.). En grundigere redegjørelse for dette finnes i Catharina Nyströms (2000), og i Eva Östlund-Stjärnegårdhs

doktorgradsarbeid (2002), hvor forfatterne gjør rede for svensk forskningstradisjon og arbeidet med svenske barn og unges skriftspråkutvikling.

I min oppgave skal jeg undersøke genusavvik i elevtekster, dette handler om formell korrekthet og kan regnes som en målbar egenskap. Det er derfor fokuskategori 1 fra dansk forskning, og kvalitet 2) og 4) fra den svenske forskningen som i all hovedsak vil være aktuelle i denne oppgaven. Som vi kan se over refereres det til Teleman. Han har laget en tredelt avviksmodeell som kan bidra til å belyse elevers genusavvik. Modellen ble laget i Sverige for nesten 40 år siden, og ble utviklet med tanke på elever (og da særlig arbeiderklassebarn), med svensk som morsmål. Han deler inn i:

1) Normkonflikt

2) Normlucka

3) Maskineriet strejkar (1979:119)

Den første kategorien «normkonflikter» oppstår der elevens norm har en uttrykksmåte som er i strid med det offentlige språkets norm. Normkonfliktene kan være av grammatisk, ortografisk og stilistisk art (Ibid:121). Konflikten blir synlig når eleven bruker sitt eget system der skolen krever at eleven skulle ha brukt regler gjeldende i det offentlige språkets. Det oppstår en annen type konflikt dersom eleven unnviker å uttrykke seg i samsvar med egen norm, fordi eleven vet at det offentlige språket krever en annen uttrykksmåte (Ibid:120). En tredje normkonflikt kan også være at eleven forsøker å uttrykke seg på det offentlige språket til tross for at en ikke kjenner de gjeldende regelsett til fulle (Ibid.). Disse normkonfliktene kan blant annet skyldes at elevenes talespråk som benyttes på fritida og i privatsfæren slår igjennom, det vil si det språket som snakkes på hjemmebane og blant venner. Konflikter kan også oppstå fordi elevene er dårlige til å stave, se Teleman (1979) for mer utfyllende begrunnelser.

Underveis i skolegangen utvider de fleste elever språket sitt og tilegner seg nye begreper, ord og uttrykk. Men blant elever og i befolkningen generelt er det stor forskjell på hva slags ordkunnskaper og språklig bevissthet den enkelte besitter. Dersom eleven mangler kunnskap om ord og begreper; hva de betyr, hvordan de skal brukes, og i hvilke kontekster, merkes dette i tekstene elevene produserer på skolen. Denne feiltypen navngis som normlukfeil



(Teleman 1979:129). Dette poenget dekkes etter mitt syn av andrespråksteorier, det er åpenbart at ulik ordkunnskap vil være relevant i forbindelse med mitt elevtekstmateriale.

Jeg finner mange av Telemans perspektiver både relevante og interessante også i dag, og det er særlig den tredje kategorien som jeg ser som spesielt nyttig i forbindelse med mitt elevtekstmateriale, og som vil brukes i denne avhandlingen. Modellen skal kunne bidra til å diagnostisere skrivefeil hos elever med svensk som morsmål. Men etter mitt syn er det tjenlig og nyttig å bruke den tredje kategorien «maskineriet streiker», i forbindelse med undersøkelsen av min varierte elevgruppe. Teleman skriver om denne kategorien at:

När en elev gör fel av denna typ, känner hon till normsystemets regler men bryter ändå oavsiktligt mot dem. (...)Orsaken till att eleven inte tillämpar regeln korrekt ligger alltså inte i okunnighet utan i en oförmåga att administrera regeln i den speciella situation som skrivandet är (1979:136).

Det som kjennetegner denne typen feil er at elevene gjør dem mot bedre vitende. En grunn til at elevene gjør denne typen avvik, kan skyldes at skriveprosessen går langsommere enn talen, og derfor overbelastes minnet. En annen grunn kan være at språkbruk som innebærer analyser, fører med seg mer komplekse innholdsstrukturer, og det kan derfor være vanskelig å ha full oversikt over uttrykk som benyttes, syntaktiske regler og andre språklige biter som en tekst består av (Teleman 1979:136). Et viktig poeng er altså at skrivefeil gjerne opptrer i lange og kronglete setninger. At maskineriet streiker kan også skyldes at eleven etterstreber en spesiell skrivestil, men mislykkes. Eleven kan eksempelvis forsøke å benytte faguttrykk, fremmedord og lignende for kan hende å imponere, men har ikke nok kompetanse eller erfaring til å mestre det (Ibid.).

## **Noen kommentarer**

Når en benytter Telemans modell kan det oppstå situasjoner hvor det kan være vanskelig å avgjøre hvilken feilkategori som gjør seg gjeldende. Dersom en elev faktisk ikke vet at det for eksempel heter *et hus* kan det betegnes som en normluka. I så fall er det et operasjonelt problem at jeg ikke vet om elevene gjør genusfeil fordi de ikke kjenner genuset, eller fordi de er slitne, eller fordi de går seg vill i egne setninger.

Frøydis Hertzberg skriver at når lærere mottar elevtekster fulle av feil, så er det lett å gå ut fra det er elevenes egentlige nivå som avspeiles. Men hyppige feil på syntaksplanet skyldes svært ofte «streik i maskineriet». Dersom elevene hadde lært seg å se over tekstene sine før de

leverte dem, ville mange av feilene blitt oppdaget av elevene selv, og blitt rettet opp (1994:52). Det fremste siktemålet med Telemans modell er: «(...) å gi innsikt, ikke tjene som redskap for måling og rangering, skriver Hertzberg videre (1994:47). Feilkategoriene behøver ikke å være innrettet slik at de skal kunne legges til grunn for kvantitative analyser (Ibid.). Vi husker også Grønmos ord, kvantitativ metode kan gi innsikt, mens kvalitativ metode kan gi en dypere forståelse, jf. punkt 1.5. Jeg skal forsøke å bruke modellen for å drøfte kvantitative avvik, dette fordi min undersøkelse ikke er en mekanisk registrering av skrivefeil. Jeg ønsker også å drøfte de kvantitative avvikstallene på en mer dyptgående måte, gå bakenfor feilene og si noe om årsakene. For det første kan metoden være et pedagogisk nyttig verktøy for lærere, og for det andre kan det være interessant å bruke denne feilanalysen for å lete etter mulige mønstre.

## 2.2 Norsk forskning

Torleiv Høyen og Ingvar Lundberg (2012) forsker på dysleksi, men skriver generelt om ulike former for rettskriving. Ifølge disse forskerne bør ikke elevens rettskriving ses på som tilkortkomning, fordi det vil være mer fruktbart å betrakte skrivingen som forsøk på problemløsning og strategier for dette. Høyen og Lundberg skiller mellom «kunnskapsfeil» og «utføringsfeil», og innholdsmessig ligner begrepene Telemans feilkategorier. Kunnskapsfeil skyldes at skribenten ikke vet hvordan ord staves, og kan være ortografiske og fonologiske feil, eller skriftspråkspesifikke avvik, som for eksempel avvikende tegnsetting, sammenskriving eller særskriving (2012:82-3). Selv om skribenten har kunnskap om ordets stavemåte kan han eller hun likevel begå utføringsfeil. Disse skyldes ikke kunnskapssvikt, men denne feiltypen må regnes som uhell under selve skriveprosessen (Ibid:83), altså jf. «streik i maskineriet».

I norsk forskningssammenheng bør også Geir Wiggen (1992) nevnes. Han har tatt for seg de språklige aspektene ved skriving i sitt doktorgradsarbeid, og har forsket på rettskrivingsavvik i nær på 1000 elevtekster. Tekstene er skrevet av 734 2.-6.klassinger i Hedmark og Oppland i 1978, som enten skriver nynorsk eller bokmål. Han analyserer avvikene opp mot flere sosiale bakgrunnsvariabler, som kjønn, alder, målform, språksosiologiske faktorer, foreldreyrke, lokalsamfunnstype og egen/foreldrenes innflytterstatus (Wiggen 1990:255).

Wiggen er opptatt av grafematiske og grafotaktiske avvik, det vil si avvik som er knyttet til det enkelte grafem. Wiggen fant at skriftspråkspesifikke normavvik, eksempelvis feil bruk av stor og liten bokstav, eller avvikende tegnsetting, særskriving og sammenskriving, utgjorde om lag halvparten av alle skrivefeilene i materialet hans. Han beskriver hvordan avviksmønsteret utvikler seg opp gjennom årene på barneskolen. Den totale avviksmengden synker gjennom skoleårene, mens den relative andelen talemålskorrelerte avvik øker. I 6.klasse finner Wiggen at godt over 50% av rettskrivingsavvikene er talemålskorrelerte. Wiggen finner at det er en sammenheng mellom elevenes talespråk og rettskrivingsavvik i elevtekstene deres. Dette skyldes blant annet at elevene på barneskolen gjerne skriver ordene slik de uttaler dem. Han finner også avvik som kan skyldes overgeneralisering av rettskrivingsregler. Ifølge Wiggen er det imidlertid store individuelle variasjoner i antall skrivefeil.

## Noen kommentarer

Når innlærere har rettskrivingsavvik skriver de gjerne ordene slik de uttales, og ofte overgeneraliserer de rettskrivingsregler. Det er derfor noen likhetstrekk mellom barn som lærer seg morsmålet, og det å lære seg et andrespråk. Samtidig må her nevnes at det er forskjell på den ordlæringen et barn gjennomgår når det lærer morsmålet sitt, og den ordlæringen en eldre elev med norsk som andrespråk skal mestre. Et barn begynner med helt blanke ark, og alt nytt i verden skal tilegnes på en gang. En eldre elev har gjort seg erfaringer, har brukt språk i mange ulike sammenhenger og kjenner til begreper. En som skal lære seg et språk nummer to begynner med andre ord ikke med helt blanke ark. Denne ordlæringen innebærer kan hende at en må tilegne seg et helt nytt ordforråd, men tidligere ervervet kunnskap om språkbruk kan tilpasses og justeres det nye språket.

## 2.3 Avviksanalyser når norsk er andrespråk

Tove Bull (2012) har analysert språket til samisktalende i Vuošvággi/på Furufleten. Datagrunnlaget for analysen bygger på intervjuer med tolv personer, åtte kvinner og fire menn. De var mellom 70 og 90 år på tidspunktet de ble intervjuet, og alle var tospråklige. Bull finner at det er svært få fraser med avvikende genus, og den generelle avviksprosenten ble heller lav. Hun skriver at på grunnlag av de opptakene hvor alle nominalfrasene er annoterte, at avvikene representerer mye under 10 % av hele materialet (2012:36). Bull finner dette interessant fordi genus i norsk er et fenomen samisktalende ofte opplever som vanskelig. En forventer nærmest at det skal være mange avvik, og en skulle tro at en ville finne høyere tall for avvikende genustilordning.

Bull finner at felleskjønn, eller «commune», blir foretrukket framfor nøytrum. Noen eksempler på genusavvik fra hennes materiale er frasene *en hus*, *en rolig menneske*, *rund lodd*, *pent skikk*, *den (=huset) var ikke brent* (Ibid:40-42). På tross av at Bull konkluderer med at norsken i Vuošvággi/på Furufleten har to genus, har hun notert flere forekomster av feminint genus, eksempelvis *ei gammel jente* og *søster mi* (Ibid:38). Ifølge Bull er *mi* i en frase som *søster mi*, å regne som et bøyningssuffiks og ikke et adledd. Bull mener derfor at forekomster av *mi* ikke utgjør grunnlag nok til å skille ut en helt egen klasse femininum.

Bull bruker felleskjønn som motsetning til nøytrum, og felleskjønn er altså en samlebetegnelse for maskulinum og femininum. Begrepet brukes i den betydning at

maskulinum og femininum er tettere forbundet med hverandre, sammenlignet med nøytrum. Bull har notert 52 eksempler der nøytrumsord blir realisert som felleskjønn, og omvendt bare 13 eksempler der felleskjønnsord blir realisert som nøytrum. Hun finner fire ganger så mange forekomster av nøytrumsord som feilaktig blir markert som felleskjønnsord, enn felleskjønnsord som blir tildelt nøytrum. Bull slutter derfor at felleskjønn er defaultgenus i dette materialet (Ibid:39).

Silje Ragnhildstveit har skrevet masteravhandlingen *Genustildeling og morsmålstransfer i norsk mellomspråk. En korpusbasert studie* (2009). Hun skriver i en artikkel om samme emne at «(...)det synes å være bred enighet om at genus er en vanskelig kategori for andrespråksinnlærere å tilegne seg» (2010:31). Et av hennes mest oppsiktsvekkende funn er at innlærere med vietnamesisk som morsmål, som er et språk uten genus, skiller seg fra de andre morsmålsgruppene ved at de har mest korrekt genustilordning. Samtidig finner hun at den samme gruppa i større grad enn de andre, mangler genustildeling (Ibid). Hun kommer også fram til at innlærerne bruker maskulinum som defaultgenus (Ibid:32).

Helene Uri (2001) har forsket på elever med tyrkisk som morsmål og norsk som andrespråk. Materialet er 118 tekstsnutter samlet inn av Anne Hvenekilde. Uri kommer fram til at genusfordelingen hos skribentene ikke avviker fra genusfordelingen i bokmål, dersom en slår sammen kategoriene maskulinum og femininum (2001:39). Uri fant at 95,3% av substantivene ble markert med korrekt genus, og at innlærere bruker feil genus i 3,1% av tilfellene (Ibid:35). Den vanligste feilen innlærerne gjør er at de overbruker maskulinumskategorien, og Uri finner 21 nøytrumsord som er blitt behandlet som maskuliner i materialet (Ibid:33). Dette kan jmføres med Bulls (2012) funn over.

Uri merker seg samtidig at det forekommer en viss «underbruk» av genus, og derfor blir det ikke så mange tildelingsfeil. Uri framsetter en hypotese om at kan hende blir det færre feil dersom skribentene bevisst eller ubevisst unngår genusmarkering, ved eksempelvis å bruke konstruksjoner med «nakne substantiv». Uri skriver: «(...)det er temmelig vanskelig å vurdere i hvilken grad informantene unnlater å markere genus der vi som morsmålsbrukere ville gjort det; når vi står overfor setninger med flere avvik, er det ikke så lett å avgjøre hvilken form av substantivet en morsmålsbruker ville ha valgt»(Ibid:37). Hun kommer fram til at det er et visst overforbruk av, og 20 helt klare tilfeller med avvikende nakent substantiv. Noen eksempler fra hennes materiale er *Klokke nærmet seg tolv, I sommer ferie så skal jeg reise til Tyrkia.*

I de aller fleste tilfellene informantene bruker konstruksjoner med nakne substantiv, så er det i samsvar med morsmålsnormen i norsk. Uri konkluderer derfor med at få genusfeil i elevtekstmaterialet neppe kan forklares med at elevene benytter «unngåelsesstrategier» (Ibid).

I Toril Opsahls doktorgradsavhandling (2009), har hun undersøkt språket til et utvalg ungdommer bosatt i to bydeler med en høy andel minoritetsspråklige på østkanten i Oslo, og tar utgangspunkt i et talespråkkorpus bestående av intervjuer og samtaler (2009:23). I fokus er ungdommenes språkvaner blant venner og på fritiden. Opsahl skriver at et ofte omtalt karakteristisk trekk for talespråket til ungdommer i multietniske språkmiljøer, er at de forenkler genussystemet. Men i Opsahls forskning er dette bare til dels riktig, fordi avvikende genusmarkering ikke er et så gjennomgående trekk sammenlignet med annen forskning. Hun viser da til forskning gjort i multietniske miljøer i Nederland (2009:24). «Kun 2,6% av de genusmarkerte frasene i samtalematerialet bryter mot en tradisjonell norm, etablert på bakgrunn av *Bokmålsordboka*, et større korpus over moderne oslomål (Nota-korpuset) og egen intuisjon som språkbruker født og oppvokst i Oslo øst» (Opsahl 2009:24).

Jeg ser åpenbare likhetstrekk mellom mitt og Opsahls materiale, eksempelvis er tekstene produsert av ungdommer fra Oslo øst, i et miljø med overvekt av «minoritetsspråklige». En forskjell er derimot at hun forsker på muntlige tekster, mens mine er skriftlige.

I Opsahls forskning finner hun at ingen av ungdommene bruker den ubestemte femininumartikkelen *ei* (2009:24). Videre spiser maskulinum seg inn på det som regnes som tradisjonelle nøytrumsformer, og i tillegg er det flere maskulinmarkerte fraser enn det Norsk referansegrammatikk, (heretter NRG), antyder som normalfordeling i bokmål, skriver Opsahl (Ibid). I fraser innledet med *en* er nøytrumsordene: *ord, land, behov, maleri, ordtak, friminutt, sted, kroppsspråk* blitt tildelt maskulinum. To av informantene står for ti av eksemplene (Ibid:86). I tråd med Bull, Uri og Ragnhildtveits forskning, er det også i Opsahls materiale snakk om et genushierarki hvor maskulinum troner øverst og kan regnes som default-kategori.

Opsahl finner også at ungdommene foretar generaliseringer om genus på bakgrunn av egenskaper knyttet til naturlig kjønn, og det morfo-fonologiske trekket som dekkende for svært mange av femininene, nemlig «tostavellesord med utgang på trykklett /e/», og «vokalfinale enstavellesord» (2009:95).

Genus er et forventet vanskelig område for innlærere, men forskning på feltet viser altså ulike resultater. Bull, Ragnhildstveit, Uri og Opsahl finner noe uventet lave avvikstall. Opsahl referer eksempelvis til nederlandsk forskning hvor en som forventet finner høyere tall. Formodentlig kan de ulike resultatene blant annet avgjøres av faktorer som testgruppens alder, botid i Norge, skolefaglig og språklige interesse, hvilket språk som er aktuelt og hvilke avvik en ser etter.

### **2.3.1 Andrespråklæring**

Elisabeth Selj skriver at begrepet «førstespråk» brukes om det språket barnet tilegner seg først, og det språket primærsosialiseringen i hjemmet foregår på. Mange flerspråklige elever som er født i Norge kommer i kontakt med norsk først når de begynner i barnehage eller på skole, og i de fleste tilfeller betraktes norsk som et «andrespråk» for disse elevene (2008:17). Andrespråklæring forstås som det å tilegne seg et nytt språk i tillegg til morsmålet, eller førstespråket. Jeg forventer at noen av elevene vil være best i førstespråket sitt, det vil si eget morsmål, og da vil norsk være deres andrespråk.

Når en gruppe mennesker eller enkeltindivider med forskjellig språkbakgrunn kommer i kontakt med hverandre, kommer også deres ulike språk i kontakt med hverandre. Sunil Loona skriver om dette: «Begrepet «tospråklighet» eller «flerspråklighet» brukes for å beskrive en tilstand som følger av at to (eller flere språk) er i kontakt med hverandre» (2002:215). Tospråklighet kan på bakgrunn av dette oppfattes som en tilstand hos enkeltindividet, og som en sosial/kulturell tilstand som påvirker atferd hos mennesker i språksamfunnet (Ibid). Jeg antar derfor at en del elever kommer fra miljøer der norsk og eget morsmål blir brukt side om side, mens andre kommer fra mer språklig homogene miljøer hvor elevene bare sporadisk har hatt kontakt med norsk før de begynte i barnehage eller på skolen. Noen snakker kan hende bare norsk på skolen, og morsmålet hjemme. Språkbruken i multietniske ungdomsmiljøer, blant annet i Oslo, er blant annet blitt forsket på av Unn Røyneland og Bente Ailin Svendsen i prosjektet *Utviklingsprosesser i urbane språkmiljø* (UPUS) (2008).

Jeg vil nå redegjøre for hva som er forventet vanskelig når minoritetsspråklige innlærere skal tilegne seg et nytt språk i tillegg til sitt eget morsmål. Flerspråklige elever kan beherske sine språk i varierende utstrekning og bruke dem i ulike sammenhenger og til ulike funksjoner, og i samtale med forskjellige mennesker. Fordi læring på skolen i stor grad er tekstbasert, vil

elevene med norsk som andrespråk kunne støte på problemer dersom de har manglende ordkunnskap.

### 2.3.2 Innlærere

Hva angår genusavvik kan det ofte være gode grunner til at elevene gjør som de gjør, og dette kan eksempelvis skyldes at forholdet til genus kan være svært ulikt i elevenes morsmål, sammenlignet med norsk. Da jeg leste elevtekstene så jeg at noen av tekstene inneholdt genusavvik. Men selv de tekstene med mange avvik kan ha forståelig innhold, og mye kan være korrekt skrevet sammenlignet med bokmålsnormalen. Skribentene med norsk som andrespråk kan imponere ved å skrive avanserte setninger, ved å bøye riktig og ved å bruke faguttrykk. Samtidig kan det være enkelte elementer i tekstene deres som bryter med norske regler for morfologi og syntaks, og som avviker fra skriftnormene. Som eksempel på dette kan vi se på noen setninger fra elevteksten til Norah, hun skriver:

Det blir brukt referat, skilngdring og scene framstilli. Referat er den dominerende fortellermåten i boka. Scenisk framstilling blir fremstilt i from av dialoger og republikker. (...)Den gamle Roger Brown er i sine egen øyne bedre, enn andre. Den nye Roger Brown er en finskalet, statisk person.

Det er ikke vanskelig å finne ting å sette fingeren på her. Når en leser slike tekster kan en lett sitte igjen med et inntrykk av at elever som Norah er svake og gjør mange «feil». På samme tid bruker Norah faguttrykk, og får fram meningene og standpunktene sine. Som leser er det ikke vanskelig å se at denne elevteksten rommer en faglig forståelse, og at Norah kommuniserer godt gjennom teksten sin.

Eleven Norah lykkes langt på vei i å benytte seg av ordforrådet sitt, men vi kan se av tekstutdraget at eksempelvis *republikker* blir brukt om «replikker» (to ganger i elevteksten hennes), og *finskalet* om «flintskallet», og *egen* om «egne» (to ganger i elevteksten). skriver «Andrespråksbrukere» ofte har en mindre grad av språklig sikkerhet enn jevngamle førstespråksbrukere, og de har også mindre bredde i ordforrådet (Hvistendahl 2008:105). Det å kunne et ord innebærer at de må være tilgjengelige fra to ulike sider, både en produksjonsside og en forståelsesside (Ibid:105).



## Mellomspråk

Forskeren Larry Selinker (1972) introduserte begrepet *interlanguage* i boka med samme navn. Her forsker han på språklige prosesser hos personer som skal tilegne seg et nytt språk, og kommer fram til at de har sine egne lingvistiske systemer. I norsk kan begrepet oversettes til «mellomspråk», og Kirsti MacDonald og Else Ryen definerer begrepet slik: «I alle faser av innlæringsprosessen har innlæreren et språkssystem som verken er identisk med morsmålet eller målspråket, det nye språket hun eller han er i ferd med å tilegne seg» (2008:225).

Språklæring kan sies å være en kreativ prosess, og innlæreren er en aktiv konstruktør av språket som gjennomgår ulike utviklingsstadier eller «løyper» (Berggreen og Tenfjord 2007: 20). Generelle trekk ved slike mellomspråk er at de er strukturelt enkle, ustabile og variable språk (Ibid:29). Denne karakteristikken kjennetegner ikke alle elevtekstene, men noen av tekstene bærer preg av at skribentene er utprøvende, mange eksempler på dette kommer i oppgavens kapittel 5.

Selj skriver at det i innlærerspråk er svært vanlig med «forenklinger». Forenklinger kan innebære et en er sparsom med bøyningsendelser på substantiv, adjektiv og verb (2008:22). For å håndtere forskjeller mellom morsmål og det nye språket, kan enkelte forsøke å unngå å bruke strukturer de ikke kjenner igjen fra eget morsmål. «Dette leder snarere til underbruk enn til direkte feil i bruken av det nye språket» (Selj 2008:23). En forklaring på underbruk er at visse setningskonstruksjoner i et gitt språk mangler direkte paralleller i andre språk, eller at en uttrykker det på andre måter (Ibid.). Etter mitt syn er dette i tråd med Uris (2001) begrep, «nakne substantiv» i punkt 2.3.

### 2.3.3 Minoritetsspråklige

Det er vanlig å definere minoritetsspråklige elever ut fra bakgrunnskjenntegn som elevenes fødested, foreldrenes fødested eller språk som snakkes hjemme, skriver en på Kunnskapsdepartementets nettsider. I kjølvannet av reformen Kunnskapsløftet ble det laget en strategiplan, *Likeverdig opplæring i praksis!* (2007), dette for å sette inn tiltak slik at forskjellene mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige med hensyn til deltakelse i og læringsutbytte i utdanningen skal reduseres. I strategiplanen står det følgende under overskriften «Språklige minoriteter – begrepsavklaring»:

I grunnopplæringen brukes begrepet elever fra språklige minoriteter. Denne definisjonen er basert på elever som i kortere eller lengre tid har behov for særskilt tilrettelagt norskopplæring, og inkluderer ikke innvandrerbefolkningen, slik SSBs definisjon gjør. I visse sammenhenger kan det være hensiktsmessig å få kjennskap til skolesituasjonen for en bredere gruppe elever enn bare elever med behov for tilrettelagte språklige tiltak. I tiltaksplanen brukes begrepet språklig minoritet om elever i grunnopplæringen som ikke har norsk eller samisk som morsmål (førstespråk), og voksne som ikke har dansk, norsk, samisk eller svensk som morsmål, som har behov for ekstra språkopplæring.

En referer her til Statistisk sentralbyrå sin definisjon av innvandrere, og den er formulert slik: «Elever med innvandringsbakgrunn defineres her som førstegenerasjonsinnvandrere og personer som er født i Norge med to utenlandske foreldre» (SSB 2013).

### **Å være minoritetsspråklig i den norske skolen**

Mange av de minoritetsspråklige elevene må tilegne seg ny kunnskap og informasjon på sitt «andrespråk» norsk. Felles for flertallet av minoritetsspråklige elever er at de møter på større utfordringer i skolen enn elever med norsk som morsmål. Det viser seg at minoritetsspråklige elever skiller seg fra majoritetsspråklige elever når de gir uttrykk for at mange fag i den videregående opplæringen er vanskelige, og at det er mange ord og uttrykk i lærebøkene som er vanskelige å forstå (Lødding 2009:157). Kunnskapsformidlingen i skolen er i stor grad tekstbasert, og det å kunne lese på norsk er derfor nødvendig for å tilegne seg kunnskap i alle fag (Hvistendahl 2008:77).

De fleste elever begynner i videregående opplæring etter fullført grunnskole, og på Utdanningsdirektoratets internettsider står det om førsteinntak til videregående opplæring 2012/2013: «Av i alt 194 520 søkere til skoleplass har vel 9 av 10 fått tilbud om plass etter at alle fylkeskommuner har gjennomført sitt førsteinntak». Samtidig er det viktig å presisere at én av tre ikke får bestått når en ser på kompetanseoppnåelsen fem år etter at elevene begynte på videregående skole (Frøseth og Markussen 2009:69).

Det er verdt å merke seg at det ikke stilles noen krav til norskkompetanse for å begynne i videregående skole, det som kreves er enten norsk grunnskoleutdanning, eller en tilsvarende utenlandsk opplæring. «Dette innebærer at skolen påtar seg et ansvar for at de nye elevene lærer både norsk og de andre fagene(...)» (Hvistendahl 2008:70). Studieprogresjonen og kompetanseoppnåelsen viser seg å være dårligere blant elever med minoritetsbakgrunn sammenlignet med elever som har majoritetsbakgrunn (Frøseth og Markussen 2009:76).

Elever med minoritetsspråklig bakgrunn utgjør relativt flere når en ser på hvem som ikke får bestått på studieforbereidende retning (Lødding 2009:159).

Elever fra språklige minoriteter får i gjennomsnitt lavere karakterer enn andre elever (Hvistendahl 2008:70). Dette skyldes ikke at de bruker mindre tid på skolearbeidet enn majoritetsspråklige, snarere tvert imot (Lødding 2009:156). Prestasjonsgapet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever ville sannsynligvis vært enda større dersom dette ikke hadde vært tilfellet (Ibid:161).

Underyting i skolen forekommer derfor i større grad blant minoritets elever, enn blant majoritets elever, dette er ikke unikt for Norge men gjelder overalt i verden (Engen og Kulbrandstad 2004:199). Det er altså ikke innsats alene som skaper det skjeve karakternivået. Underyting hos elever med norsk som andrespråk kan skyldes kognitiv forvirring, manglende motivasjon eller emosjonelle problemer. Verdi- og interessekonflikter mellom hjem og skole kan også spille en rolle. Lite eksponering for majoritetsspråket kan være en hovedårsak til at minoritets elever underyter (Engen og Kulbrandstad 2004:200). Å være tospråklig kan med andre ord, for noen, være et handikap. Men forskere finner også fordeler med å være tospråklig.

### **2.3.4 Fordeler ved tospråklighet**

Forskeren Jim Cummins har brukt resultatene fra Wallace E. Lambert og Elisabeth Peal sitt arbeid på 1960-tallet, da de undersøkte sammenhengen mellom velutviklet tospråklighet, kognitiv fleksibilitet og kreativ tenkning, og fant positive resultater (Øzerk 1998:168). På bakgrunn av Lambert og Peal sin forskning om tospråkliges språkkompetanse la Cummins fram en «terskelnivåhypotese» (Øzerk 1998:172). Denne hypotesen fremmer en forståelse av at tospråklighet og kognisjon fortolkes i relasjon til en øvre og nedre terskel, og hver terskel markerer et språkbeherskelsesnivå som har kognitive konsekvenser.

En kan tenke seg to hovedtilfeller, at en tospråklig elev enten behersker begge språkene like godt, det vil si balansert tospråklighet, eller at en elev behersker det ene språket bedre enn det andre, det vil si ikke-balansert tospråklighet (Engen og Kulbrandstad 2004:29). Det må her nevnes at språklige ferdigheter vanskelig lar seg måle og rangere. Det skal godt gjøres å finne personer som har like gode språklige ferdigheter i to språk, og som er like flinke på begge disse språkene i enhver situasjon eller kontekst språkene kan brukes. Balansert tospråklighet

brukes gjerne om tilfeller hvor begge språk er utviklet til et relativt høyt nivå (Ibid:32). Ikke-balansert tospråklighet har vi når ferdigheter i ett språk er klart bedre enn ferdigheter i et annet språk (Ibid:33).

Dersom den tospråklige befinner seg under det nedre terskelnivået har han/hun utilstrekkelig kompetanse i begge språk. Dette kan gi negative kognitive konsekvenser og hemmer kunnskapstilegnelsen på skolen (Engen og Kulbrandstad 2004:169). Det lavere terskelnivået representerer hvor eleven må være for å unngå negative konsekvenser av sin tospråklighet. Mellom tersklene kan det befinne seg elever som har aldersadekvat kompetanse i ett av sine språk, men ikke i begge. For å kunne høste kognitive fordeler av å være tospråklige må elevene opp til et høyere terskelnivå (Ibid). Det er altså de balanserte tospråklige, det vil si de som har høye tospråklige ferdigheter i begge språk, som nyter godt av å være tospråklige.

Terskelteorien kan kanskje belyse hvorfor innvandrere eller minoritetsspråklige elever ofte mislykkes i skolefag, dette fordi mange tospråklige havner under nedre terskelnivå. Jeg har ikke kartlagt om de 48 elevene har bestått eksamen i norsk. Det jeg vet er at alle fulgte ordinær læreplan i norsk, og deres norskkompetanse er derfor regnet som aldersadekvat og god nok til å oppnå Kunnskapsløftets kompetansemål etter Vg3 Studieforbereidende utdanningsprogram. Dersom elevene har mange avvik i tekstene sine er det naturlig å stille spørsmålsteget ved om ikke noen av elevene likevel befinner seg på et lavt terskelnivå, eller under det nedre terskelnivået.

Psykologen Lev Vygotsky hevdet at både morsmålet og andrespråket gjensidig kunne bidra til hverandres utvikling, og han formulerte det slik: «(...)they are internally united» (sitert i Øzerk 1998:179). Cummins framsatte på bakgrunn av Vygotskys teorier nok en hypotese som han kalte «gjensidig avhengighetshypotese», her argumenterte han i tråd med Vygotsky, for at begge språk kan sies å være avhengig av hverandre. Cummins viser tankegangen billedlig gjennom «dual-isfjell-modellen». To ulike «isfjelltopper» stikker opp og er synlige over havnivået, men det viser seg at isfjellene, med andre ord begge språkene, har et felles fundament under vannskorpen. Fjelltoppene symboliserer språkets synlige trekk, mens fundamentet rommer den tospråklige utviklingen (Øzerk 1998:183).

En tospråklig elev har to språk til rådighet og kan derfor ha flere perspektiver på, og flere assosiasjoner knyttet til et fenomen, enn en enspråklig. Tospråklige kan også være mer fleksible og analytiske i sine språkferdigheter. Og med ordforråd og verbal hukommelse

knyttet til to språk kan en tospråklig ha dobbelt så stor sjanse til å tilegne seg ny informasjon (Engen og Kulbrandstad 2004:164-5).

Tospråklighet er kan hende ikke så mye av et fortrinn når det gjelder det rent formelle grammatiske. Selv hadde jeg eksempelvis tysk som «fremmedspråk» på skolen. Jeg lærte meg hvor verbet skulle plasseres, kasusregler og genuskategorier. Dersom jeg ikke hadde gitt meg med denne språkopplæringen, og gått inn for å bli skikkelig god i tysk, hadde jeg likevel aldri blitt bedre enn innfødt tyskere til å plassere verbet på riktig plass i setningen, og få kasus og genus rett. Med morsmålskompetanse i norsk kunne jeg kan hende blitt bedre enn tyskeren selv når det gjelder andre språklige ferdigheter, med andre ord kan tospråklighet både føre med seg fordeler og ulemper.

De «minoritetsspråklige elevene» er som tidligere nevnt ulike individer, og jeg har ikke kartlagt hvilke elever som befinner seg på hvilke terskler. Det jeg antar er at elevene vil befinne seg på svært ulike steder, noen av dem kan høste fordeler av å være to- eller flerspråklige, mens andre vil ha kommet kortere i tilegnelsesprosessen.

# 3 Genus

## 3.1 Genus i ulike språk

I boka *Gender* beskriver og undersøker Corbett genussystemer i over 200 språk, og han har på bakgrunn av sine studier og empiri kommet fram til at det finnes flere ulike genusinndelinger (1991:1). En sier gjerne at norsk har tre genus, maskulinum, femininum og nøytrum. Et eksempel på et annet språk med samme tredelte inndeling er tysk. Corbett skriver det slik: «The number of genders is not limited to three: four is common and twenty is possible» (Ibid:5). I språk som Qafar og Hausa, som brukes i Etiopia og Nigeria, er det bare to genus: Femininum og maskulinum (Ibid:51-52). I et språk som Yimas (Papuan families and Lower Sepik) er det elleve genusklasser (Ibid:55).

Genus kan være ukjent i mange språk. Tyrkisk og vietnamesisk er eksempler på språk hvor en ikke markerer genus. Hvordan genus kommer til uttrykk er også ulikt realisert. I polsk er det tre genus som i norsk, men i polsk er det formen på selve ordet som viser genus. Dette er også synlig i et språk som arabisk hvor de fleste femininer ender på *-a* (Golden m.fl. 2008:13). I denne sammenheng blir det derfor tydelig at en elev med et annet morsmål enn norsk, kan ha et morsmål uten inndeling i grammatisk kjønn, eller elevenes morsmål kan ha to, tre eller elleve genus. En kan derfor si at en forventer at genus vil være problematisk for andrespråkseleven. Det kan også være slik at mange ord på elevens morsmål kan ha ulik tildeling av genus enn vi har på norsk. Det kan rett og slett være tilfeldig om det er sammenfall av genus eller ikke.

### 3.1.1 Genustilordning

Det er to ulike syn på genustilordning, og det dreier seg enten om å vektlegge kongruens (agreement), eller tilordningsregler (assignment) (Enger og Nesset 2006:1343). Nyere forskning tyder på at genus i en lang rekke språk er svært regelmessig. I russisk, for eksempel, er det visstnok nærmest helt forutsigelig (Enger og Kristoffersen 2008:71). Når det gjelder norsk kan en ikke forklare hvorfor alle ord har de genusene de har, men en kan generalisere omkring en god del av dem. «Det virker følgelig rimelig å gå ut fra at genus ikke er tilfeldig i norsk. Og faktisk står det en del regler for genustilordning i de tradisjonelle norske grammatikkene» (Ibid:72).

Hva angår genustilordningsregler hevder noen forskere at genus er arbitrært, det vil si at et ords genus er helt tilfeldig. Forkjempere for et annet syn hevder at det finnes helt konkrete tilordningsregler for de fleste ord. Av språkforskeren Leonard Bloomfield blir genus definert som noe tilfeldig eller arbitrært (Corbett 1991:7). Bloomfield skriver i boka *Language*: «There seems to be no practical criterion by which the gender of a noun in German, French and Latin could be determined» (sitert i Corbett 1991:7). Han hevder altså at hvert substantivs genus må læres utenat, og at «genus» er noe et substantiv bare har. Corbett beskriver Bloomfields holdninger som pessimisme, og viser til resultater som etter hans syn viser at genustilordning ikke er helt tilfeldig.

Corbett hevder at substantivenes genus tilordnes etter bestemte regler og bakenforliggende årsaker, han skriver: «(...)nouns may be assigned to genders according to semantic factors or according to a combination of semantic and formal (morphological and phonological) factors» (Corbett 1991:68). Corbett avviser at genus er helt tilfeldig, og at språkbrukeren er nødt til å lære seg hvert substantivs genus utenat. Han utarbeidet en teori om en regelmessig genustilordning, og begrunner sitt syn med flere argumenter: «First, native speakers typically make few or no mistakes in the use of gender; if the gender of every noun were remembered individually, we would expect more errors» (1991:7). Morsmålsbrukere («innfødte») gjør få, eller ingen genusfeil ved bruk av substantiv. Etter Corbetts syn kunne vi forventet flere genusfeil dersom språkbrukeren i hvert tilfelle skulle memorert genus for alle substantiv.

Corbetts andre argument er: «(...) words borrowed from other languages acquire a gender, which shows that there is a mechanism for assigning and not just remembering gender» (Ibid). Alle nye ord (lånord og fremmedord fra andre språk) tildeles et genus, derfor hevder han at det finnes mekanismer for tildelingen av genus. Corbetts tredje argument er: «(...)when presented with invented words, speakers give them a gender and they do so with a high degree of consistency» (Ibid). Dersom språkbrukere introduseres for nyskapte ord viser det seg at språkbrukerne ofte er overensstemte hva angår tildelingen av genus.

### 3.1.2 Ulike syn på tilordning av genus

Det er to ulike tilnærminger til genustilordning, og den rollen semantikken kan spille. Det ene synet baserer seg på at semantiske tilordningsregler har forrang, mens det andre synet er at ingen spesifikk type regler har forrang, det være seg morfologiske, fonologiske eller semantiske regler. Den ene leiren representeres av Corbetts arbeid, fordi han hevder at semantiske regler overstyrer. Den andre leiren assosieres med blant annet Curt Rice (2006). Han argumenterer for at tilordningskriterier for genus og andre språkspesifikke tilordningsregler ikke kan rangeres slik Corbett hevder det. Ifølge Rice kan de ulike genus rangeres i et markerthetshierarki i hvert enkelt språk. Rice har brukt empiri fra flere språk for å gjøre rede for noen eksempler på genustildeling. I hans artikkel «Optimizing gender» presenteres en teori om regelkonflikter og genustilordning, og Rice selv skriver:

Languages frequently present nouns that show surface violation of their gender assignment principles. This gives the superficial appearance of gender assignment *tendencies* – rather than *absolutes* – and may cast doubt on the enterprise of gender category prediction. (...)tendencies are simply the expected consequence of resolution among conflicts between violable constraints (2006:1395).

Ifølge Rice må en også ta høyde for regelkonfliktene, «(...) a theory of gender assignment must include a strategy for resolving conflicts» (2006:1395). Rice presenterer først reglene, dernest viser han unntak fra de førstnevnte reglene. For å kunne «spå» disse forventede unntakene i forbindelse med genustilordning, benytter Rice en «optimalitetsteori». Han bruker en modell for dette: Optimal Gender Assignment Theory (OGAT), og begrunner selv hvorfor: «(...) to mediate conflict among gender assigning principles, we not only cast new light on gender assignment, but also illustrate a previously underexplored option in OT, namely crucial nonranking» (Ibid). Rice mener modellen OGAT kan løse genuskonflikter ved hjelp av hierarkiske oversikter, regeltelling og defaultgenus

Modellen kan, ifølge dens opphavsmann og tilhengerne, nærmest brukes som et sett med «løsningsorienterte strategier» i forbindelse med konfliktene som kan oppstå i genustildelingen, og kan bidra til å forklare ordenes tildeling av genus. Rice argumenterer mot (Corbett) at semantiske tilordningsregler alltid «seirer» i genustilordningen (2006:1395). Rice drøfter derfor eksempler der genustilordningsreglene er i konflikt. Dette synliggjøres når et substantiv har to konkurrerende genustilordningsregler, fordi en da må skille mellom balanserte og ubalanserte tilordningskonflikter (Ibid.).



I balanserte konflikter «seirer» det minst markerte genus, og Rice gir eksempler på balanserte konflikter. I tysk pleier substantiver som slutter på *-e* å være hunkjønn, og substantiver som begynner på *Ge-*, er ofte intetkjønn (Ibid:1396). I et ord som *Gemeinde* kommer de to ovenfornevnte reglene i en balansert konflikt. I en ubalansert konflikt derimot eksisterer flere regler som trekker i en spesiell retning, framfor en annen. Og i ubalanserte konflikter «seirer» det genus med flest regler på sin side. Slik jeg forstår det ønsker derfor Rice å finne løsninger på konfliktene mellom de ulike prinsippene for genustilordning, og modellen OGAT er verktøyet (Ibid:1399).

Corbett skriver at tilordningsregler avhenger av to typer informasjon om substantivet, både semantikk og form. Informasjonen om ordets form kan være ordstruktur, det vil si morfologi og lydstruktur, (altså fonologi) (1991:7-8). Corbetts teorier om regelmessighet er ikke uten unntak, og han skriver at ulike språk kan kombinere ovenfornevnte faktorer på ulikt vis, og at en derfor er nødt til å godta flere unntak av reglene (1991:8).

### 3.1.3 Tilordningsregler i norsk

En av dem som har forsøkt å sette opp en rekke tilordningsregler for det norske språket, er Trond Trosterud (2001). I artikkelen «Genustilordning i norsk er regelstyrt», presenterer han i tråd med Corbetts teorier, detaljerte eksempler på fonologiske, morfologiske og semantiske regler, og hevder på bakgrunn av dette at det norske genussystemet er et blandingsystem, og at genustilordningen neppe er tilfeldig.

Trosterud skriver dette om sitt eget arbeid: (...)grammatikken inneheld eit sett med reglar, genustilordningsreglar, som tilordnar korrekt genus til substantiva i leksikon» (2001:30). Trosterud finner at hans tilordningsregler generer korrekt genus for omlag 94% av ordene i hans materiale, som er 31500 usammensatte ord hentet fra *Nynorskordboka* (Ibid.). Et korpus på denne størrelsen, kan vise mange og gode sammenhenger mellom genus og morfofonologisk form. Morfologiske regler gjelder ordstruktur og fonologiske regler lydstruktur (Corbett 1991:8). De formbaserte tilordningsreglene kan være morfologiske. I norsk har vi eksempelvis en regel som sier at ord på *-ing* som er avledet av verb, er hunkjønn, og en fonologiske regel som sier at tostavede ord på trykklett *-e* er hunkjønn (Trosterud 2001).

Samtidig må her nevnes at regler ofte har mange unntak, men Trosteruds arbeid kan etter mitt syn bidra til å gi en god pekepinn på hvilket genus de fleste substantivene tilhører. Å lære seg

noen sett med regler kan være nyttige verktøy dersom en skal tilegne seg et nytt språk, fordi tilordningsreglene kan beskrive hvilke ord som hovedsakelig tilhører de ulike genuskategoriene.

Trosterud har en synkron og en dynamisk grammatikkforståelse, dette synet på genustilordning innebærer at hver nye generasjon skaper sin egen grammatikk, og hver nye grammatikk inneholder egne regler for genustilordninger (2001:50). «Det faktum at talarar av genusspråk er i stand til å handsame dette systemet med såpass lite feil som dei gjer, talar for det dynamiske synet» (Trosterud 2001:51). Et lite paradoks blir etter mitt syn at Trosteruds korpus er hentet i *Nynorskordboka*. Som følge av dette beskriver han kan hende en norm som ikke nødvendigvis svarer til det som faktisk er i bruk. Kan hende speiles ikke «den nye generasjonens grammatikk». Trosteruds korpus er i så måte avgrenset, men dette poenget vil også gjøre seg gjeldende i forbindelse med mine 48 elevtekster. Tekstene er produsert av noen helt få elever, og tekstene ble levert til meg for halvannet år siden. Samtidig håper jeg at ved å undersøke hvilke genusavvik akkurat disse elevene har, kan det gi oss noen gode eksempler, og vise noen allmenngyldige tendenser for genusbruk og genusavvik.

Uri (2001), Ragnhildstveit (2009), Opsahl (2009) og Bull (2012) kommer fram til at vi i norsk har maskulinum som defaultgenus, dette synet deler de med Trosterud (2001). Han skriver også at ord som refererer til en person uten spesiell kjønns spesifisering, er maskulinum (2001:35). Trosterud foreslår at genuskategoriene danner et hierarkisk system. Norske substantiver er maskuline, men dersom en regel krever et annet genus, tildeles substantivet det genus som regelen krever. Oppstår det en regelkonflikt vinner maskulinum fordi maskulinum står øverst i genushierarkiet. Hvorvidt maskulinum synes å være defaultgenus i de 48 elevtekstene kan være interessant å se nærmere på.

### 3.1.4 Genus og tilhørende ord

Corbett redegjør for hvordan en kan bestemme antall genus i et språk ved å dele inn ord i ulike kongruensklasser. Corbett hevder at det bestemmende kriteriet for å avgjøre hvilket genus vi har å gjøre med er kongruensen synliggjort i de «tilhørende ordene» (1991:4). Fordi kongruens er et så viktig kriterium ser han ikke noen grunn til å skille mellom språk hvor substantivene er delt inn i kategorier basert på kjønn, eller der hvor en deler inn etter menneskelig/ikke-menneskelig, levende/ikke-levende (1991:5).

Corbett deler inn i syntaktisk og semantisk kongruens (Ibid). Ved semantisk kongruens er genus tildelt på bakgrunn av betydningen. Dette er substantiver hvor ikke alle «målene» får den samme genusbøyningen (1991:225). I frasen *ei jente* ser vi at når substantivet betegner en person av hunkjønn, bestemmer dette kongruensen til det tilhørende ordet *ei*. Syntaktisk kongruens derimot synliggjøres gjennom formen på ordet, det vil si ved morfologiske og fonologiske tildelingsregler (1991:226).

Dahl skiller mellom «leksikalsk» og «referensielt» genus (2000:110-111). Han forstår da leksikalsk genus som en iboende egenskap ved substantivet, og det er ikke avhengig av konteksten. Vi med norsk som morsmål vet at det heter *et barn* og *en mann*. Dette vet vi uavhengig av konteksten ytringene befinner seg i, og uavhengig av hva slags egenskaper de ulike referentene har. Referensielt genus er kontekstavhengig. Disse begrepene ligner i betydning Corbetts termer «semantisk» og «syntaktisk», slik vi ser dem i avsnittene over.

Når vi som språkbrukere skal benytte et tilhørende ord som eksempelvis pronomen, er vi avhengig av det kontekstuelle innholdet i ytringen for å avgjøre hvilken form pronomenet skal ha. Her kan nevnes som eksempel at en i et språk som norsk kan vise til referenten i nominalfrasen *lege* ved enten å bruke det feminine pronomenet *hun*, eller det maskuline *han*. Valget av pronomen avhenger av biologisk kjønn, og er det en kvinnelig lege bruker vi *hun*. Foran substantivet *lege* brukes alltid *en*, men sjelden eller aldri den feminine varianten *ei*, (som i *ei lege*) og dette viser derfor betydningen til syntaktisk (referensielt) genus. På bakgrunn av disse eksemplene kan vi altså si at genus kan være motivert av både semantiske og mer formelle aspekter.

### 3.1.5 Semantisk system

I språk med et strengt semantisk system forholder en seg til substantivenes betydning for å tilordne genus. Corbett skriver: «These are systems in which the meaning of a noun determines its gender, and in which, equally, given the gender of a noun we can infer something about its meaning» (1991:8). Som eksempel på et slik språk nevner Corbett tamil og «dravidiske språk» (Ibid). I disse språkene kan en forutse hva slags genus det tildeles på bakgrunn av dets mening alene (semantikken), uten å se på ordets form. I slike systemer kan en med sikkerhet slå fast at et substantiv som betegner en kvinne vil tilhøre femininumkategorien, og dersom et substantiv tilhører femininumkategorien vil det semantisk tilhøre arten hunkjønn. Slike systemer skriver Corbett at ofte omtales som «natural gender systems» (1991:9).

Dravidan-språket har et strengt semantisk system, og deler i to hovedkategorier: Alle animater som referer til hunkjønn, eksempelvis kvinner, jenter eller dyr av hunkjønn. Og så er det kategorien med alt annet, det vil si, menn og andre levende skapninger som ikke er hunkjønn, og andre størrelser som ikke er menneskelig/levende (Corbett 1991:11). I dette systemet er det semantikken som viser hvilket genus som gjelder for alle substantivene.

Det semantiske tilordningssystemet har noen grunnleggende semantiske tilordningskriterier, og en kan snakke om et mønster som går igjen, med åtte hovedtyper, nemlig animat/inanimat, rasjonell/ikke-rasjonell, menneskelig/ikke-menneskelig, menneske av hankjønn/andre, sterk/svak, større/mindre, hankjønn/annet og hankjønn/hunkjønn/intetkjønn (Corbett 1991:30). Ifølge Corbett gjelder grunnleggende semantiske genustilordningskriterier blant annet skillet mellom levende og ikke levende vesener, mennesker og ikke-mennesker, hankjønn og hunkjønn, abstrakter og konkrete, stor og liten (Ibid.).

### 3.1.6 Formbasert genussystem

Genustilordningen kan altså avgjøres på bakgrunn av semantikk eller form. Det finnes språk hvor semantiske kriterier for å avgjøre genustildeling kommer til kort. Her vil en rekke substantiver falle utenfor dersom bare semantiske kriterier ligger til grunn. Corbett skriver at disse substantivene i stedet kan forklares med formelle tilordningsregler, det er regler hvor substantivets form involveres framfor semantisk betydning. Disse reglene er av to typer, morfologiske og fonologiske (1991:33). Corbett hevder at det ikke finnes genussystemer som

kun er formbaserte, fordi morfologiske systemer alltid vil ha en semantisk indre kjerne, og oftest vil det være overlappinger mellom systemene (1991:34). «In sense all gender systems are semantic in that there is always a semantic core to the assignment system» (A. T. Askenov (1984) sitert i Corbett 1991:8). Dette er et argument mot Rice sin modell.

For å kunne tildele genus er en avhengig av informasjon om substantivene. For å kunne avgjøre et ords genus på bakgrunn av morfologiske kriterier må en se på flere enn én enkelt form (Ibid:51). Ordets flere former synliggjøres eksempelvis gjennom ordets struktur, avledning og bøyning (Corbett 1991:8). Genus kan ses på bakgrunn av én enkelt form dersom det er snakk om fonologiske regler (Corbett 1991:51).

### 3.1.7 Kongruens og genus

Corbett benytter Susan Steeles definisjon for å forklare kongruens (agreement), og skriver at dette er et viktig begrep når genus skal fastsettes: «The term agreement commonly refers to some systematic covariance between a semantic or formal property of one element and a formal property of another» (sitert i Corbett 1991:105). Termen kongruens kan i norsk romme noenlunde samme betydning som «agreement». Corbett skriver om betydningen av termen «(...)agreement is the means by which gender is realized» (Ibid:143).

Når flere substantiv oppfører seg likt kan en hevde at disse tilhører samme kongruensklasse. Kongruensklassen består av substantiv som påvirker de «tilhørende ordene» på samme måte. Vi husker definisjonen av genus og de tilhørende ordenes rolle, jf. punkt 1.2.1. Corbett presenterer en framgangsmåte for å bestemme antall genus i et språk, og det mest sentrale er kongruensklasser (1991:147). Corbett skriver at kongruensklasser er sett med lignende substantiv. Medlemmene av kongruensklassen har lik påvirkningskraft på målet når de har den samme morfo-syntaktiske formen, videre når de dukker opp i det samme kongruensdomenet, og til sist har de samme tilhørende ord. Corbett skriver det slik: «(...)the existence of gender can be demonstrated only by agreement evidence (...)» (Ibid:146).

To substantiv tilhører den samme kongruensklassen dersom de påvirker det samme målet, eller det Corbett kaller «target». Corbett skriver at substantivene «(...) have the same specifications for all relevant syntactic features» (1991:148). Substantivene har samme tall og bestemthet på norsk, det vil si at genus synliggjøres gjennom syntaksen. Ordene må ha samme syntaktiske funksjon i setningen, og dette gjelder både substantivet og målet. Corbett

skriver:«(...)the two nouns must be in the same environment» (1991:148). Målet må også være det samme, fordi ikke alle ord har de samme kongruensmulighetene (Ibid). Grupper med substantiv får altså de tilhørende ordene til å oppføre seg på samme måte.

To viktige begreper i forbindelse med genustildeling er ifølge Corbett «controller gender» og «target gender», på norsk blir dette «kontroll-genus» og «mål-genus» (direkte oversatt til norsk). Det første begrepet kontroll-genus, er de genus substantivene blir delt inn i. Mål-genus er de genus ord som kongruerer med substantivet, kommer til uttrykk gjennom (Corbett 1991:151). Ifølge Corbett er ikke kontroll-genus og mål-genus alltid de samme, la oss derfor se på noen eksempler som kan illustrere dette. Frasene *en sykkel*, *ei hytte* og *et bord* viser at substantivene har ulik kongruens i entall. Dersom vi trekker inn adjektiver kan vi se følgende *en ny sykkel*, *ei ny hytte* og *et nytt bord*. Her ser vi at disse adjektivene har to mål-genus, dette fordi adjektivene får samme form i maskulinum og femininum, men en annen form i nøytrum. I flertall ser vi at det er tre kontroll-genus, men bare ett mål-genus. Vi skriver eksempelvis *de fine syklene*, *de fine hyttene* og *de fine damene*. I flertallsformene er det ingen forskjell, derfor vil jeg heller ikke trekke inn flertallsformer i forbindelse med avviksanalysen.

## Pronomen

Ifølge Corbett er det en helt tydelig sammenheng mellom pronomen og substantivets genus, selv om det i tillegg også påvirkes av om substantivet er animat eller inanimat. Pronomen har en tett tilknytning til substantivets betydning. Corbett (1979) skisserer en hierarkisk oversikt over de kongruerende ordenes plassering basert på avstanden de får til substantivet:

Attributive < predicative < relative pronoun< personal pronoun.

Corbett skriver om denne hierarkiske inndelingen at sannsynligheten for syntaktisk kongruens avtar fra venstre mot høyre. Leddene i denne kjeden er ulike mål, og ifølge Corbett øker sannsynligheten for at målene får semantisk kongruens mot høyre. Personlig pronomen har derfor større sannsynlighet for å ha et annet genus enn substantivets syntaktiske genus skulle tilsi, sammenlignet med ord som står attributivt til substantivet. «The further left an element on the hierarchy, the more likely syntactic agreement is to occur, the further right, the more likely semantic agreement» (1979:204).

Som et eksempel på at personlige pronomen har større sannsynlighet for å ha et annet genus enn vi kunne ventet, sammenlignet med substantivets syntaktiske genus, kan vi se på disse

setningene: *Det ble valgt en ny rektor. Den nyvalgte rektoren lovet at hun skulle være rettferdig.* Vi ser av den første setningen at det tilhørende ordet *en* er brukt, og dermed er det syntaktisk kongruens ved denne genusmarkøren. I den andre setningen brukes både *den* og *hun*. Den semantiske kongruensen avgjør her formen på det personlige pronomenet. I slike tilfeller ville det vært svært merkelig å skrive setningen med syntaktisk kongruens i det personlige pronomenet, slik som eksempelvis: *Rektoren lovet at den skulle være rettferdig.*

Semantisk kongruens vinner framfor syntaktisk kongruens jo lenger avstanden blir mellom substantivet og tilhørende eller kongruerende ord (Corbett 1979: 219-220). Corbett skriver videre: «We predict that when actual distance has an effect it will always be to favour semantic agreement for elements further removed from the controller(...) (1979:220). I vår sammenheng er dette interessant i forbindelse med de genusavvikene elevene gjør når de referer til substantivene anaforisk. Det kan altså være interessant å undersøke om selve avstanden mellom substantivet og tilhørende ord kan være en avgjørende faktor i forbindelse med genusavvik.

### 3.1.8 Bøyningsklasse og genus

Det er viktig å skille mellom bøyningsklasse og genus, substantiver er (som regel) enten hankjønn, hunkjønn eller intetkjønn, og det viser seg i de tilhørende ordene, eksempelvis *gutten min, jenta mi, huset mitt* (Enger og Kristoffersen 2008:69). Her viser de tilhørende ordene *min, mi, mitt* at substantivene *guten, jenta, huset* tilhører tre ulike genus.

Genus og bøyningsklasse er allikevel ikke helt uavhengige av hverandre, og en ser ofte at de overlapper hverandre, men det er ikke nødvendigvis et en-til-en-forhold. Samtidig må her nevnes at en kan trekke feil konklusjon når det gjelder antall genus i norsk, dersom en bare legger bøyningsendelser til grunn.

Genus viser seg i de tilhørende ordene i setningen, bøyningsklasse derimot har ingen følger for andre ord i setningen. Lie nevner ikke denne forskjellen, han skriver: Vi har flere bøyningsklasser, og de tre hovedklassene vi regner med, kaller vi kjønn – eller genus (2006:31). Selv om ord tilhører samme genus kan de på samme tid tilhøre ulike bøyningsklasser, og da får ordene ulike bøyningsuffikser (Enger og Kristoffersen 2008:68). La oss se på noen eksempler:

Mora mi	Vakre mødre
Kvinna mi	Vakre kvinner
Tåa mi	Vakre tær

*Mor*, *kvinne* og *tå* tilhører samme genus, men får allikevel ulike bøyningssendelser i flertall. Forskjellen mellom dem får ikke noen følger for de tilhørende ordene *mi* og *vakre*. Av eksemplene over kan vi derfor se at substantivets bøyningssendelser alene ikke kan gi oss svar på hva slags genus ordet tilhører, nettopp fordi ord i samme bøyningssklasse kan ha ulike endelser. Corbett skriver: «(...)evidence taken only from the nouns themselves, such as presence of markers on the nouns, as prefixes or suffixes, does not indicate that a language has genders (or nouns classes) (...)»(1991:146). Thorstein Fretheim (1985) støtter dette synet og skriver at bestemthetssuffikser ikke regnes som eksponenter for genus, eksempelvis bør den bestemte artikkelen *-a* regnes som et uttrykk for bøyningssklasse, og ikke genus i en del østlandsk talemål og bokmål. Dette fordi en frase med bestemthetssuffikset *-a* i visse tilfeller kan kombineres med pronomenet *min*, som en ser det i eksemplene *hytta er min*, *høna er min*, *jakka er min*. Eksempler med forekomster av *a*-endelser kan derfor ikke gi sikker evidens på et tydelig tregenussystem.

Enger skriver at bøyningssendelser kan indikere genus, på tross av at de ikke er tilhørende ord i ordenes rette forstand. Vi kan altså regne bestemthetssuffikser som eksponenter for genus, men bare dersom de korrelerer med kongruensegenskaper (Enger 2004:126). NRG skriver også at bestemthetssuffikset *-a* er uttrykk for genusmarkering (Faarlund m.fl 1997:150). Enger og NRG avviker i så måte litt fra den strengeste definisjonen.

Fordi en kan velge å ikke bruke egne femininumformer av tilhørende ord, vil de substantivene en ellers ville kalt hunkjønnsord, bare (potensielt) kunne skille seg fra hankjønnsord i bestemt form entall. Substantivene *sykkel* og *bok* viser ulikt genus bare dersom språkbrukeren benytter formene *sykkelen* og *boka*. Språkbrukeren kan også velge å benytte samme endelse i bestemt form entall slik vi ser det i *sykkelen* og *boken*. Som et resultat av rettskrivningsreformer for bokmål (eksempelvis den fra 1981), ble blant annet den obligatoriske hunkjønnsbøyningen opphevet. En kan nå både skrive *stua* eller *stuen*, *hytta* eller *hytten*.



Dersom vi undersøker hvilke bøyningsformer substantivet *hytte* kan ha i den elektroniske varianten av *Bokmålsordboka*, står det markert med f1 el. m1. De maskuline formene blir: *En hytte – hytten*, og de feminine: *Ei hytte – hytta*. Det er altså opp til hver enkelt språkbruker om en vil skrive den feminine varianten *hytta*, eller om en vil skrive den maskuline varianten *hytten*. Ordboka oppgir at substantivet både kan være maskulinum og femininum, og det er det noen vil kalle felleskjønn. «Hvis en bruker *-en* overalt, vil det bli sammenfall med hankjønn, og vi ville da ha et tokjønnsystem: Felleskjønn + nøytrum» (Lie 2006:32). Den mer konservative formen for bokmål, som kaller seg riksmål, benytter et tokjønnsystem. Dersom brukerne av dette systemet benytter seg av enkelte ord på *-a*, så er det å oppfatte som lånord eller unntak (Lie 2006:32). Men er det virkelig så greit?

## 3.2 Genus i norsk

Det kan virke nokså «naturlig» eller logisk for oss med norsk som morsmål at et ord som *jente* tilhører kategorien hunkjønn, mens *mann* tilhører kategorien hankjønn. Selvfølgelig, tenker du kanskje. Men det er mange løsninger på hvilke ord som tilhører hvilke kjønn i verdens mange og ulike språk. Corbett skriver: «In many languages, for example in Archi, only nouns denoting humans take their gender according to sex. But in others, notably in Indo-European languages, many nouns denoting animals distinguish sex» (1991:68). Norsk er et indoeuropeisk språk, og vi skiller mellom feminine og maskuline versjoner av både mennesker og dyr.

Ifølge Kurt Braunmüller er et togenussystem det vanligste i standardspråkene i Norden dag (2000:26), men det finnes noen skandinaviske dialekter som har et tregenussystem, som var det typiske indoeuropeiske. I nynorsk ser vi et tydelig tregenussystem, mens bokmål ikke passer like godt overens med denne beskrivelsen. Braunmüller velger å kalle bokmålet «a hybrid-gender system», dette fordi bokmål både kan sies å tilhøre gruppen med togenussystem, men det har også trekk fra et tregenussystem. Ord som refererer til personer eller dyr av hunkjønn, og andre frekvente enkeltord som *bok*, *sol* og *tid* synliggjør tregenussystemet (Ibid:26-27). Braunmüller hevder hybridsystemet i bokmål skyldes språkplanlegging og kontakt med nynorsk (Ibid).

I norsk har vi altså noen substantiv hvor det er sammenfall mellom biologisk kjønn og grammatisk kjønn, en slik tilordningsregel er semantisk. Noen eksempler fra elevtekstene er:

*en politimann, en smart fyr, en god far og ei jente*. Det finnes også ord som betegner mennesker, men som i norsk tilhører kategorien intetkjønn. Et aktuelt eksempel her er substantivet *barn*. Igjen kan vi se til Corbett, han omtaler denne typen ord for «epicene nouns», (1991:67) og bruker begrepet i betydningen substantiv som betegner individer av begge typer kjønn (kvinner og menn), men som i kongruensbøyning bare tar formen til dette «intetkjønnet». Corbett formulerer det slik: «Epicene nouns are therefore those which denote sexed beings but which do not differentiate them according to sex, in a given language. They are below the threshold of sex-differentiability. This threshold varies from language to language» (1991:68).

En kan altså si at i norsk regner en ikke *barn* som verken «kvinne» eller «mann», men begge deler på samme tid, i en type felles kjønn eller på norsk, «intetkjønn». Ordet *barn* kan altså passe godt med beskrivelsen «below the threshold of sex-differentiability», de befinner seg under terskelen for et kjønnsdifferensiert eller ikke seksualisert skille. Grunnen til at jeg trekker fram nettopp dette eksempelet skal vi se i kapittel 5. *Barn* er nemlig et substantiv flere av elevene referer til med feil tilhørende ord.

Norsk har potensielt tre grammatiske kjønn, men for de fleste substantivene er det ikke noe ved selve ordet som kan avsløre hvilket kjønn det tilhører. Tilhørende ord kan vise hvilket kjønn substantivet har, (og bøyningens endelse kan eventuelt bidra til ytterligere understøtting). I tilknytning til alle femininer kan en i norsk også velge å bruke de samme tilhørende ord, (og bøyningens endelser), som maskuliner har. Det er derfor interessant og nødvendig å drøfte hvor mange genus det er i bokmål, som er de 48 elevenes normal og som ligger til grunn når de skriver elevtekster.

### 3.3 Hvor mange genus?

For å kunne avgjøre hvor mange avvik jeg finner i elevtekstene må jeg først avklare hvor mange genus det er i bokmålet, eller det bokmålet mange av elevene har som mål å lære seg. Er det snakk om en egen klasse med femininer, eller bør en følge Bulls eksempel og operere med to helt klart atskilte genus: maskulinum og nøytrum, eller commune, det vil si felleskjønn og nøytrum. Bull skriver at hun har konkludert med at dialekten i hennes materiale har to genus, samtidig har hun notert flere eksempler som viser feminint genus. Opsahl finner ingen forekomster av *-ei* i sitt materiale.

Etter mitt syn vil *Norsk referansegrammatikk* (heretter NRG), være en naturlig kilde å gå til. I kapittelet med «genus» som tittel står det at norsk har tre genus: maskulinum, femininum og nøytrum (Faarlund m.fl 1997:149). Videre står det at substantivene fordeler seg slik på de tre genus i moderne nynorsk: omlag 40% er maskuline, 30% er feminine og 25% er nøytrale. Fordelingen er lik også i bokmål forutsatt at ord som alternativt kan få *-en* eller *-a* i bestemt form bokmål, regnes som feminine ord. (Faarlund m.fl 1997:152). Disse tallene har NRG hentet fra Olav T. Beito (1954). I NRG står det også at: «(...)de viktigste kjennetegnene på substantivets genus er artiklene» (Faarlund m.fl 1997:150). Artiklene kan her forstås som tilhørende ord, det vil si «ubestemte artikler» som *en*, *ei*, *et* og «bestemte artikler» som er ords bøyningssuffixer i bestemt form (Ibid.). Her navngis bøyningssuffikset «bestemt artikkel», og det hevdes at dette kan si hvilket genus et substantiv har.

I NRG står det også at bokmål og nynorsk ikke har nøyaktig det samme genussystemet. Nynorsk er et tydelig tregenussystem, mens bokmålet kan være et system med to eller tre genus (1997:150). Ifølge NRG er de ordene som i bokmål kan ta artikkelen *ei*, er femininer (1997:152). Eksempelvis er *hytte* femininum, fordi det er tillatt å skrive *ei hytte*. I artikkelen «Er bokmålet tvekjønn eller trekjønn» (1985) skriver Fretheim at det eksisterer både to- og tregenussystemer i norsk. Han finner også en tredje variant, som han hevder er et «blandings-system» (Ibid:99).

Fretheim tar utgangspunkt i substantivets endelser, og i tillegg kongruerende ord for å beskrive fenomenet. Han mener altså at enkelte former av norsk bare har to genus, felleskjønn og nøytrum (Ibid). Når det forekommer visse *a*-endelser i språket forklarer Fretheim disse som enkeltstående og innlærte former, og som ikke kan sies å representere et helt eget genus. Formene er bare lånt fra et tregenussystem som språkbrukerne i realiteten ikke benytter (Ibid:101). *A*-endelser er noe en normalt forbinder med femininer, samtidig er det vanlig for mange språkbrukere å bruke maskulinum- eller nøytrumsform av pronomen sammen med substantivet (Ibid:99).

Uri støtter seg på Fretheim (1985), og skriver om oslovariantene av bokmålet at det ikke er ukontroversielt hvor mange kjønn som finnes her (2001:31). Uri skriver dette om egen språkbruk: «Jeg bruker *a*-form på noen substantiv, og da sier jeg også *mi/di/si* når eiendomspronomenet er etterstilt (dvs. *hytta mi*), men –og det er poenget her –når eiendomspronomenet er foranstilt, sier jeg *min hytte* og ikke *mi hytte* (Ibid). Uri konkluderer derfor med at noen varianter av oslomål bare har to kjønn, felleskjønn og intetkjønn.

Når den samme språkbrukeren benytter seg av forskjellige kongruensformer, avhengig av de syntaktiske forholdene, kan en allikevel ikke si at et ord er femininum på bakgrunn av pronomenet *mi*. Selv om femininumformer som *mi* forekommer, kan en ikke si at det er snakk om tre ulike genus, men i stedet en «felleskjønnsvariant», hevder Fretheim (1985:101). Ifølge Fretheim er det i norsk i tillegg til både tokjønns- og trekjønnsystemer, et blandingsystem, altså et system der hankjønn og hunkjønn er «nøytralisert til et felleskjønn».

Fretheim tenker da på tilfeller hvor språkbrukere føler at det er mer naturlig å snakke om *jakka mi* enn om *jakken min*, mens de samme språkbrukerne foretrekker *min jakke* fremfor *mi jakke*. Fretheim skriver at en som sier *mi jakke* eller *mi hytte*, vil bruke det han kaller «felleskjønnskongruens» dersom det kommer et annet ord mellom pronomenet og substantivet, og dermed si *min egen jakke*, *min egen hytte*, og ikke *mi egen jakke* eller *mi egen hytte* (1985:100). Dersom språkbrukeren har en hunkjønnsform av *egen*, ville ikke problemet oppstått ifølge Fretheim, da ville en kunne ytret *mi eiga jakke* eller *mi eiga hytte*, jf. Lie. I praksis fungerer det slik at en bruker hunkjønnsformen dersom *mi* opptrer rett etter substantivet (slik som i *hytta mi*), på denne måten utgjør de et eget setningsledd sammen, skriver Fretheim (1985:100). Det kan vi se av dette eksempelet, dersom *din* og substantivet ikke utgjør samme ledd, en språkbruker ville heller ikke funnet på å si *er dette hytta din?* Den samme språkbrukeren kan bruke ulike kongruensformer avhengig av syntaktiske forhold, og ifølge Fretheim kan en derfor ikke uten videre hevde at et ord er hunkjønn, selv om en benytter *mi* i forbindelse med det.

Knut Johansen skriver om genus at substantivene deles inn i klasser som skiller seg fra hverandre på bakgrunn av hvordan de styrer formen på tilhørende ord som adjektiver, pronomen og artikler (2003:146). Dette er, som vi kan se, i tråd med definisjonen i punkt 1.2.1. Johansen ønsker å redegjøre for hva fravær av former som *mi*, *di*, *si*, *ei* og *lita* kan si oss om grammatisk genus i det han omtaler som «det alminnelige bokspråk». Han benytter denne termen for å poengtere at det her ikke kun er snakk om tekster skrevet innenfor den offisielle bokmålsnormalen.

Johansen hevder at spesielle fraser som *jenta mi* forekommer, men at frasene er marginale sammenlignet med systemet som helhet. Derfor kan ikke *a*-ordene få status som eget genus i den språkformen han snakker om. En kan bruke merkelappen undergenus eller felleskjønn, framfor «femininum», hevder Johansen, og henviser til Corbetts betegnelse «subgender». Dette er snakk om en gruppe ord som har eller kan ha bøyningsendelsen *-a* i bestemt form

entall. «I visse avskygninger av det alminnelige bokspråk representerer a-ordene, i den grad de i det hele tatt forekommer, ikke noe eget genus, siden de nesten aldri eller bare marginalt styrer egen genuskongruens» (Johansen 2003:150).

Johansen (Ibid:147) viser flere eksempler på substantiver hvor det ikke nødvendigvis er slik at forskjellige bøyingsformer i bestemt form entall, alltid gir ulik kongruens. Substantivene *hunden* og *kua* styrer tilhørende ord på samme måte:

hunden > <i>en stor hund</i> Ø, <i>din hund</i> , <i>denne hunden</i> , <i>hvilken hund</i>
kua > <i>en stor ku</i> Ø, <i>din ku</i> , <i>denne kua</i> , <i>hvilken ku</i>

Johansen hevder derfor at det ikke er dekning for å si at substantiver med bestemt form entall på *-a* tilhører et eget genus. Kongruensen viser at substantiv som *hunden* og *kua* tilhører samme genus, eller et «felleskjønn».

Johansen skriver videre om «det alminnelige bokspråk», eller den offisielle bokmålsnormalen at: «I alminnelige tekster i norske aviser, ukeblader, romaner, biografier, debattbøker osv. er former som *ei*, *mi*, *di si* og likeledes *lita* heller sjeldne, uansett om de samme tekstene har et større eller mindre islett av former som *hytta*, *kua*, *geita*, *øya*, *jenta*» (Ibid:145).

Substantivene i denne underklassen kan ha spesielle styringsegenskaper i forbindelse med en liten gruppe overdifferensierte ord, og en kan benytte begrepet «hunkjønnssubstantiver» i de tilfellene det er snakk om en særegen kongruens. De tilfellene som brukes som evidens for et tregenussystem er ifølge Johansen unntak, og kan derfor karakteriseres som overdifferensiering (Ibid:149). Johansens eksempler på overdifferensierte ord er: *liten/lita/lite*, *en/ei/ett*, *min/mi/mitt* (2003:151). Corbett selv skriver dette: «Subgenders are agreement classes which control minimally different sets of agreement, that is, agreements differing for at most a small proportion of the morphosyntactic forms of any of the agreement targets» (1991:163). Hva som kan regnes som en «liten nok» del, vil kan hende være opp til hver enkelt av oss?

Grunnen til at visse former for bokmål kan sies å bare ha to genus, er at det er mulig å bruke samme form av tilhørende ord sammen med substantiver som enten er maskuliner eller feminine. En kan for eksempel skrive: *En liten gutt*, og *en liten hytte*. Det kan derfor være

vanskelig å beskrive hvor mange genus bokmål har, fordi det eksisterer så mange valgmuligheter. En kan velge å bruke femininumkongruens (dvs. *ei lita hytte*), eller en kan la være å bruke det (dvs. *en liten hytte*), eller en kan gjøre begge deler, jf. Uris *hytta mi* og *min hytte*. Etter mitt syn er spørsmålet om bokmål har tre eller to genus derfor en vurderingssak.

### 3.3.1 Femininum og maskulinum, ett felleskjønn?

Begrepet «felleskjønn» (commune) blir gjerne brukt for å beskrive sammenfallet av hankjønn og hunkjønn. Johansen, Bull, Lie og Fretheim bruker begrepet «felleskjønn» som en samlebetegnelse på maskulinum og femininum, og begrepet står i tydelig motsetning til nøytrum, som nevnt i punkt 2.3. Vi ser for eksempel at *den/denne – det/dette* bare har én form for maskulinum og femininum, og en annen for nøytrum.

En anser med andre ord maskulinum og femininum som så nære hverandre at de kan danne en egen kategori, og at nøytrum klart skiller seg ut sammenlignet med «felleskjønnet». Dette kan vi se i adjektivbruken nedenfor, ordene får samme form i maskulinum og femininum, mens de får en annen form i nøytrum: *ei/en rød kåpe, et rødt eple, en gammel mann, et gammelt hus, ei/en diger hytte, et digert hus*. Adjektivene har i norsk oftest et tokjønnsystem, det er bare ordet *liten* som har egen hunkjønnsform. Eller *eigen*, om en bruker den formen, fordi *egen* ikke har en egen hunkjønnsform (Lie 2006:32).

Konkreter og hverdagslige substantiver som *bok* og *hytte* oppfattes gjerne som femininer (Faarlund m.fl.1997:151). Abstrakter, eller mer høytidelige substantiver som *skjønnhet* og *ro*, tenderer mot å bli brukt som maskuliner (Ibid.). NRG foreslår derfor denne fordelingen: *ei (en) bok – boka, ei (en) hytte – hytta, og en skjønnhet – skjønnheten, en ro – roen*. NRG hevder den genusbestemte variasjonen i bokmålet blir komplisert fordi hunkjønnsord ikke behøver å være markert verken ved adledd, eller ved selve substantivet. Dette resulterer i at vi kan skrive *en liten bok – boka*, samtidig som vi kan skrive *ei lita bok – boka*, og videre *min bok – boka*, samtidig som vi kan skrive *mi bok – boka* og *min bok – boken* (Ibid.). En kan dermed se bruk av hunkjønnsendelse ved substantivet i bestemt form uten at det er markering av femininum ved adleddene som står til substantivet. Det er derimot ikke mulig å ha hunkjønnsadledd uten også å ha en hunkjønnsendelse ved substantivet. Ifølge NRG er det også vanligere å se *en bok* og *min bok* enn *ei bok* og *mi bok* (Ibid:152).

Jeg bruker begrepet felleskjønn når alle de tilhørende ordene får samme kongruens. I så måte blir begrepet brukt som en samlebetegnelse på de substantivene som ikke er nøytrum, fordi det ikke er noe som skiller ordene fra hverandre (fordi bøyningen er lik).

### 3.4 Hva er unikt for det norske språket?

Det normale er å si at substantivene i norsk tilhører ett kjønn, men i noen tilfeller kan det være vakling. Eksempler på dette er *gardin*, som kan være femininum eller nøytrum, *kilo* og *appelsin* som kan være maskulinum eller nøytrum.

For å formulere en substantivfrase må skribenten ta hensyn til substantivets genus, om det er entall eller flertall, og om frasen skal stå i bestemt eller ubestemt form. «For de aller fleste som holder på å lære seg norsk, er det vanskelig både å bøye og å bruke substantiv riktig», skriver Mac Donald og Ryen (2008:229). I norsk er det spesielt mye bøyning innenfor substantivfrasen, og vi har visse trekk som mange andre språk mangler helt (Mac Donald og Ryen 2008:229).

Substantivene kan i norsk ikke på egenhånd vise hvilket genus de tilhører, det er det de tilhørende ordene som gjør, jf. definisjonen i punkt 1.2.1. Bruken av tilhørende ord og videre bøyningen av dem henger sammen med substantivets genus, og er derfor spesielt komplisert for mange minoritetsspråklige elever (Mac Donald og Ryen 2008:230).

#### 3.4.1 Tilhørende ord i norsk

Jeg skal nå redegjøre for hva som er unikt for de tilhørende ordene, og bruken av dem i norsk. Med Corbetts ord i mente kan en altså si at i norsk påvirker substantivenes genus formen til de tilhørende ordene. Ifølge ny ordklasseinndeling er de tilhørende ordene i norsk adjektiver, determinativer og pronomener aktuelle genusmarkører. Men det er noe uenighet om den nye ordklasseinndelingen, og da tenker jeg først og fremst på utskillingen av determinativer fra pronomenklassen.

NRG opererer med to ulike ordklasser *determinativ*, med undergruppene: kvantor, possessiv, demonstrativ, og *pronomen*. Possessiv er tidligere navngitt «eiendomspronomen», og er ord som *min*, *din*, *sin*, *vår*, og ubøyelig ord som *hans* og *deres*. Demonstrativ er tidligere kalt «påpekende pronomen», og er ord som *den* og *denne*. Kvantor er tradisjonelt kalt «ubestemte

pronomen» og er ord som *alle, noen, ingen, hver, annen*, og «tallord» eller «ubestemt artikkel» (en). En egen gruppe determinativer er også de to ordene *selv* og *egen*. (Faarlund m.fl.2006:23). Etter mitt syn er NRGs inndeling, og skillet mellom pronomen og determinativ noe uklart, og jeg skal drøfte hvorfor.

NRG skriver at ordklasseinndelingen bygger på et enhetlig sett med kriterier. Til grunn ligger morfologiske egenskaper hos ordene, og bøyning skal være første kriterium. Der bøyning ikke strekker til, kommer syntaktiske kriterier inn (Faarlund m.fl. 2006:21). NRG behøver altså flere kriterier, men forklarer ikke grunnen til dette, bortsett fra å si at «bøyningen ikke strekker til».

Hva angår morfologiske tilordningskriterier kan vi se på følgende definisjoner i NRG, under overskriften *Ord med bøyning*: «Ordklassen pronomen utgjøres først og fremst av de tradisjonelle «personlige pronomen». De fleste av dem har kasusbøyning og veksler mellom nominativ og akkusativ: *jeg – meg, hun – henne, vi – oss* osv.» (2006:22). Ordklassen determinativ defineres slik i NRG: «Ord som bøyes i genus og tall, men ikke i kasus eller bestemthet (...)» (2006:23).

NRG hevder at bøyning skal ha høyest prioritet ved klassifisering av ord. Men det er hvilke syntaktiske funksjoner determinativ og pronomen fyller, som allikevel synes å utgjøre forskjellen mellom ordklassene, for i NRG står det videre: «Syntaktisk skiller determinativene seg fra pronomen ved at de har som en viktig funksjon å stå foran et (adjektiv+) substantiv, mens et pronomen i egentlig forstand erstatter en hel substantivfrase: *denne (unge) jenta = hun*. (2006:23). I NRG står det også at determinativ har som «(...)funksjon å spesifisere måten substantiv referer på» (Ibid.)

Hans-Olav Enger og Kristian Emil Kristoffersen regner ikke determinativ som en egen ordklasse, og skriver at det er vel så gagnlig å bare regne én ordklasse her, nemlig pronomen (2008:106). Og det er gode grunner til et slikt standpunkt. NRG sin definisjon av pronomen er problematisk fordi den tar utgangspunkt i kasus. «Personlige pronomen» er en undergruppe av pronomen, det finnes også flere andre typer pronomen: Refleksive pronomen, resiproke pronomen, ubestemte pronomen og spørrepronomen (Lie 2006:59), og disse har *ikke* kasusbøyning. Mange av de personlige pronomenene har både subjektsform og objektsform, som er en rest av kasussystemet i eldre norsk, og valg av kasusform er avhengig av den



syntaktiske funksjonen pronomenet står i. Kasusbøyningen er likevel ikke gjennomført i hele klassen, ord som *han, den, det* kan ha lik subjekts- og objektsform.

Et annet problem med NRGs inndeling oppstår når en legger til grunntallene i ordklassen determinativ, fordi det er en undergruppe som ikke dekkes av de morfologiske kriteriene i definisjonen. Grunntallene er med unntak av *en*, ubøyde (Kristoffersen 2008:106). Hvilke syntaktiske funksjoner determinativ og pronomen fyller er ikke tydelig avgrenset, og byr på noen utfordringer. I NRG står det at determinativer befinner seg foran (adjektiv+) og substantiv, slik som i disse eksemplene: (Per har kjøpt) *tre* nye griser. (Per har bare vært i nærheten av dyr) *noen* få ganger. *Alle* grisene (fikk et godt sted å bo). *Den* nye tilværelsen (til Per var fin). I en annen syntaktisk kontekst kan vi derimot finne de samme ordene *tre, noen, alle, den*, men da likner konteksten mye på den pronomenen står i. Mange ord som klassifiseres som determinativ i NRG, kan fungere på et vis som likner pronomen, det kan vi se i eksemplene: *To* ble igjen, *noen* har sett ham, *alle* vil ha og *den* er utsolgt (Kristoffersen 2008:107). Grensen mellom de to klassene blir stadig mer utvisket dersom en ser på eksempler hvor personlige pronomen kan opptre i samme kontekster som determinativer, eksempelvis: *Nå kommer han treneren som vi sparket i fjor. Der sitter hun jenta som vant «Skal vi danse» i går.*

En mulig løsning på ovenfornevnte problemer er å gi ordene dobbel ordklassetilhørighet, og NRG velger dette. På denne måten blir eksempelvis *den* og *den* homonymer, det vil si at det finnes to ord *den*, som både tilhører ordklassen determinativ og pronomen. Etter mitt syn vil det være bedre å regne ett ord *den*, og si at dette kan ha ulike funksjoner i forskjellige kontekstuelle sammenhenger. Ordene i ordklassen pronomen har det til felles at de får meningsinnhold fra konteksten, eller den tekstlige sammenhengen de befinner seg i. De ulike setningsleddene har flere ulike syntaktiske funksjoner, og fordi genusavvikene befinner seg i en kontekst (i elevtekstene), er det etter mitt syn nyttig å bruke termen pronomen.

Enger og Kristoffersen foreslår én ordklasse, og på grunnlag av den semantiske funksjonen, å skille mellom referanseidentifiserende pronomen og referansekvantifiserende pronomen (2008:108-9). Referanseidentifiserende pronomen er eksempelvis: *han, hun, den, det, denne* og *dette*. Referansekvantifiserende pronomen er delt inn i undergruppene ubestemte pronomen og bestemte pronomen (Ibid). Førstnevnte er eksempelvis *en, ei, et* og: *noen, flere, mange*. Bestemte pronomen er eksempelvis: *alle, hver* (og grunntallene). Under bestemte

pronomen er også eksempelvis: *min, mitt, din, ditt, sin, sitt, hans, hennes, dens, dets, vår, vårt, deres*. Og: *hvilken, hvilket, annen, annet*.

I oppgaven velger jeg å benytte pronomen i forbindelse med min avviksanalyse, dette fordi det etter mitt syn rent vitenskapelig er den faglig beste termen. På denne måten unngår jeg lange diskusjoner som er irrelevante i forbindelse med undersøkelsen. For mitt formål har det vært tjenlig å bruke bare én term, det har rett og slett vært mest praktisk. Til grunn for denne avgjørelsen ligger altså et nytteargument.

### 3.4.2 Bruken av tilhørende ord i norsk

Vi husker fra punkt 3.3.1 at maskulinum og femininum kan være så nære hverandre at de kan danne en et «felleskjønn». Ordklassen pronomen har ofte én form for maskulinum og femininum, og en annen for nøytrum, det ser vi i disse eksemplene: *den/denne boka* og *det/dette huset*. Men det er derimot et skille mellom alle tre genus i disse eksemplene: *en mann -han*, og *ei dame -hun, et tre -det*. Genusdefinisjonen som ligger til grunn i denne oppgaven, jf. 1.2.1, innebærer at et «felleskjønn», jf. punkt 3.3.1, ikke er et helt eget genus på lik linje som nøytrum.

Fordi jeg regner pronomen som tilhørende ord vil vi også kunne ha genusene maskulinum og femininum, i tillegg til nøytrum og «felleskjønnet». Vi ser dette gjør seg gjeldende når en refererer til substantiv med *han* og *hun*, fordi felleskjønn bare omfatter inanimate (ikkelevende) substantiv. Eksempelvis kan vi referere til et substantiv som *bok* med *den*, og dette regnes da som felleskjønn fordi all kongruens blir lik. Mens ord som betegner mennesker (og «høyerestående dyr»), slik som *mann* og *dame* (og *Litago*) skiller seg fra hverandre ved pronomenene når vi referer til dem med *han* og *hun*. Hva angår pronomenbruken, så skiller vi altså mellom biologisk kjønn og grammatisk kjønn.

Corbett inkluderer pronomen i sine teorier om genus, og ifølge Corbett er det pronomene i 3. person som er interessante. Flertallsformene av pronomen er ikke aktuelle fordi en ikke regner med genusbøyning i flertall, verken for pronomener eller andre ordklasser. Corbett skriver om dansk i *Gender*, men det danske systemet er på mange måter det samme som elevenes bokmål. Corbett skriver: «In attributive position two forms are distinguished: the article *det* for the neuter gender, and *den* for the other nouns, in what is confusingly called common gender (...)» (2003:247). Corbett skriver altså at det bare er to former for «artikler», *den* og

*det*, og dette er i tråd med NRGs inndeling i *determinativer*, jf. 3.4.1. Noen pronomener kan bøyes i genus, det ser vi av eksemplene *det* og *dette* som benyttes til nøytrumsord, og *den* og *denne* som benyttes til felleskjønnsord.

Corbett skriver videre at *det* i dansk, og da også i norsk bokmål, brukes fire former av personlige pronomener, i dansk brukes *han* når en betegner mannlige personer, *hun* brukes om kvinner, *den* om de resterende substantivene i felleskjønnet, og *det* om intetkjønnsord (2003:247). Corbett bruker dette som et argument for at semantiske forhold er viktige for personlige pronomener, fordi pronomenene viser semantisk kongruens.

I bokmål er det en forskjell mellom substantiver som *skole* og *far*. La oss se på to fraser hentet fra elevtekstene: *En bra skole* og *en bra far*. Bruken av pronomenet *en* og adjektivet gjør frasene tilsynelatende helt like. Men dersom vi refererer anaforisk, blir resultatet et annet: *Jeg går på en bra skole. Den ligger ikke langt unna huset vårt. Og: Jeg har en bra far. Han kjører meg til skolen.* Substantivene har mange fellestrekk, men vi ser at de påvirker pronomenene på ulike måter.

I norsk har pronomen egne former i maskulinum, femininum og nøytrum. Språkbrukeren kan velge å benytte *ei* i forbindelse med hunkjønnsord, men *en* er også tillatt. Når det gjelder riktig bruk av pronomen *en*, *ei*, *et* er det ikke nok å ha lært substantivets kjønn. «Det er for det første mange språk som ikke har ubestemt artikkel. Det gjelder både de slaviske språkene og urdu, hindi og panjabi. Men reglene for bruk av artikkel er heller ikke helt like i de språkene som har slik artikkel», skriver Mac Donald og Ryen (2008:230). Det er derfor nødvendig å lære *når* og *hvordan* pronomenene skal brukes.

I norsk er det vanlig å sette pronomen etter substantivet, og da står substantivet i bestemt form. Pronomen kan også være plassert foran, og da står substantivet i ubestemt form. Dette er vanligst ved abstrakter, og i en formell og høytidelig stil, som eksempelvis tekster produsert i skolefaglig sammenheng, slik våre elevtekster er.

Refleksivt pronomen mangler en parallell i mange språk (Golden m.fl. 2008:31). I norsk bøyes det refleksive possessivet *sin* i både tall og genus. Det refleksive possessivet viser til subjektet i samme setning, samtidig som det bøyes i samsvar med det substantivet det står til. Det er nokså vanlig å bruke refleksivt possessiv også etter et substantiv, framfor å bruke genitivs-s.

I norsk har adjektivene egne bøyningsendelser, og bøyningen er komplisert fordi adjektivene bøyes i genus, bestemthet og tall i samsvar med substantivene de står til. I et språk som arabisk har adjektivene samme bøyning som substantivene, mens i språk som engelsk og tyrkisk er adjektivene ubøyelige (Golden m.fl.2008:19). Kongruensbøyning betyr at eksempelvis adjektivformen er avhengig av, og skal samsvare med, substantivet eller substantivfrasen (jf. punkt 3.1.7).

## 4 Genus i elevtekstene

### 4.1 Innledning

I elevtekstene finner jeg genusavvik, manglende bøyningssuffix, eller tilfeller hvor det er mulig å diskutere hvorvidt det er genusavvik eller ikke, i 33 av de 48 elevtekstene. Blant de 33 tekstene er 5 produsert av skribenter med norsk som morsmål, og de resterende 28 elevene har en minoritetsspråklig bakgrunn. Blant de 15 elevtekstene jeg ikke finner genusavvik i, er 5 produsert av elever med norsk som morsmål, og 10 produsert av elever med en minoritetsspråklig bakgrunn. Som vi ser er det mange flere tekster med genusavvik enn det er tekster uten genusavvik, og det er selvfølgelig noen elevtekster som rommer mange flere genusavvik enn andre.

Det er elever som har mange genusfeil, og det er elever som skriver tekster med svært få genusavvik, eller som skriver fraser hvor en kan drøfte om tilfellet regnes som et genusavvik eller ikke. Noen elever skriver samme avvik om igjen i teksten, mens andre bare har ett enkelttilfelle. Jeg vil også nevne at de elevene som ikke har genusavvik i tekstene sine ikke nødvendigvis er «bedre skribenter» enn elever med genusavvik i tekstene. Elevene uten genusavvik i tekstene kan gjøre andre typer skrivefeil, eller de skriver kortere tekster med mindre komplekse setninger. Mitt poeng i så måte er at genusavvik ikke nødvendigvis er ensbetydende med at eleven er en «svak» skribent.

Elevens genusavvik befinner seg i en gitt kontekst, det vil si, de befinner seg i de konkrete elevtekstene. Jeg vil derfor gå genusavvikene etter i sømmene ved å undersøke hver elevtekst, og ved å drøfte noen mulige årsaker. Kan hende er det svært forståelig at elevene har genusavvik, kan hende er genusavvikene bare «slurv», kan hende er genusavvikene ikke så store avvik likevel.

## 4.2 Hvor mange genus benytter elevene?

Vi har fått et lite innblikk i diskusjonen omkring hvor mange genus vi har i norsk. Som vi har lært av kapittel 3 om genus, kan norsk ha tre grammatiske kjønn. Dette gjelder da særlig talemålet, for i skriftlige bokmålstekster brukes ofte bare to, intetkjønn, og femininum og maskulinum i et «felleskjønn», slik vi kan se det i bruk i materialet til Bull (2012) og Ragnhildstveit (2009).

Før jeg skal drøfte hvilke genusavvik jeg finner i elevtekstene, vil jeg først drøfte hvor mange genus elevenes variant av bokmålet har. Er det snakk om en egen klasse med femininer, eller bør en følge Bulls eksempel og operere med to helt klart atskilte genus: maskulinum og nøytrum, (eller «felleskjønn» og nøytrum). Bull skriver at hun har konkludert med at dialekten i hennes materiale har to genus, samtidig har hun notert flere eksempler som viser feminint genus. Opsahl skriver at hun ikke finner noen forekomster av pronomen *-ei* i sitt materiale, og det totale antallet femininmarkerte nominalfraser utgjorde 13,3% (2009:95).

I mitt materiale finner jeg 750 forekomster av substantiver som ifølge *Bokmålsordboka* er feminine substantiver. Disse er fordelt på 80 ulike ordformer, og har fått endelsen *-en*, se tabell 2, vedlegg. I elevtekstene finner jeg 293 substantiv med endelsen *-a*, fordelt på 24 ulike ordformer, se tabell 1, vedlegg. Som nevnt i punkt 1.2.1 og 3.1.4 er det de tilhørende ordene som kan si hvilket genus substantivene tilhører. Samtidig mener jeg at disse tallene kan støtte annen empiri som dreier seg om genusmarkering i tilhørende ord, og det er tydelig at hunkjønnsord markert med *a*-endelser er i klart mindretall, sammenlignet med hunkjønnsord markert med *en*-endelse.

To substantiv som er mye brukt i elevtekstene er *novella/novellen*, jf. tabell 1, vedlegg, dette fordi femten av elevtekstene er novelleanalyser. Det jeg finner etter å ha talt opp alle formene av *novella/novellen* er at alle som skriver *novella*, også samtidig skriver *novellen* i tekstene sine. Ingen av elevene bruker bare formen *novella*. Tre elever benytter bare formen *novellen*.

Femten av elevene analyserer en roman, og to substantiv som er mye brukt i denne sammenheng er derfor *boka/boken*. Av de femten elevene skriver bare to elever gjennomført *boka* gjennom hele teksten sin. Ti elever veksler mellom formene *boka* og *boken*, og tre elever skriver *boken* hver gang.

Noen hunkjønnsord har ikke blitt tildelt endelsen *-en* i noen av elevtekstene, disse er: *jenta*, *sola*, *rønna*, *jula*, *drømmedama*, *uka*, *havna*, *stua*, *ulykka* (i betydningen uønsket graviditet), og *olabuksa*. Som en ser av tabell 1 i vedlegget, er disse substantivene ikke brukt mange ganger.

I elevtekstene har jeg ikke funnet noen forekomster av foranstilt bruk av *mi/di/si*, og dette er i tråd med det NRG skriver i punkt 3.3.1. Det jeg finner er bruk av etterstilt *mi*. Substantivene som får knyttet *mi* til seg er disse:

datra si (3, Tilda)	buksa si (1, Cathinka)
kona si (1,1,2,2,1) Miranda,Cathinka,Babbar,Marielle,Emma)	«hora» si (1,Cathinka)
dattera si (2, Tilda)	

Syv elever bruker ordformen *kona* jf. tabell 1, vedlegg. Av disse er det fem elever som bruker *si* i forbindelse med ordet. En opptelling viser at det bare er *si* som benyttes, og ikke *mi* eller *di*. Ordene *datra*, *dattera*, *hora* og *kona* er alle hunkjønnsord både semantisk og kategorisk. Ord som er naturlig hunkjønn får lettere *a*-endelse enn ord som ikke har en slik seksuell tilknytning (Western 1976:106), og dette så vi også i punkt 3.2. En tendens er altså at det eksisterer en kopling mellom naturlig kjønn og genus. Nesset (2006) skriver at en overordnet form for tilordningsregel er at kjernesemantikk knyttet til animathet og naturlig kjønn alltid vinner fram.

Det substantivet som skiller seg ut i tabellen over er *buksa*. Golden m.fl. skriver at det er en viss fordeling mellom ordformene som får *-a* eller *-en* (2008:11). Det er mer bruk av *a*-endelser ved konkreter, for eksempel *døra*, *tavla*, *klokka*, *gata*, *veska*, *senga*. Dette er i tråd med hvordan bokmål har blitt normert. Her kan også ordet *buksa* passe inn. Ved abstrakter, som eksempelvis *evnen* og *gleden*, brukes ofte endelsen *-en*, jf. punkt 3.3.1. I noen ord er det svært uvanlig å bruke endelsen *-en* i bestemt form entall. Eksempler fra elevtekstene er *jenta*, *ulykka* (i betydningen uønsket graviditet), *hora*.

Hos Trosterud (2001) er tanken om et overlapp mellom naturlig kjønn og genus viktig. Han hevder at det norske genussystemet har en semantisk kjerne knyttet til biologisk kjønn. En

viktig hypotese hos Trosterud er at maskulinum er default i norsk, og denne ligger til grunn for hans regeloppsett. Norske substantiver er maskuline, dersom det ikke finnes regler som sier noe annet. Trosterud skriver som regel 2 og 3 at tostavede ord på trykklett *-e* (svake substantiv), og enstavede ord på vokal, er femininer (2001:115). Som vi kan se av eksemplene over, og i tabell 1 i vedlegget, har vi med disse tilordningsreglene redegjort for mange av konkretene som er femininmarkerte.

Som vi også kan se i tabell 1 i vedlegget, er de mest brukte ordformene med *a*-endelser *jenta*, *novella* og *boka*, både i antall forekomster samlet sett, og blant mange ulike elever. Allikevel er det ingen av elevene som benytter hunkjønnsvariantene *mi/di/si* i tilknytning til disse. Her utmerker særlig ordformen *jenta seg*, en kunne på bakgrunn av disse funnene forventet at *jenta* på lik linje med de andre semantisk forankrede hunkjønnsordene *datra*, *dattera*, *hora* og *kona* ville blitt markert med tilhørende hunkjønnsvarianter *mi/di/si*, men slik er det altså ikke. *Jenta* er samtidig det eneste ordet som får *ei* knyttet til seg. Etter mitt syn er dette neppe tilfeldig.

Slik er funnene fra elevtekstene, vi kan se at fem elever benytter *ei* :

ei jente (1,2 Renathe, Tilda)	ei veldig stabil jente (Tilda)
ei ung jente (1,1 Stian, Kate)	



## 5 Undersøkelse av genusavvik

Nedenfor kommer en oversikt over hva jeg regner som genusmarkører i denne elevtekstundersøkelsen, og de nummererte forskningsspørsmålene vil videre fungere som overskrifter i avviksundersøkelsen. Jeg har tatt utgangspunkt i både Uris undersøkelse (2001) og Opsahls studier (2009), og har på bakgrunn av dette laget spørsmålene. Både Uri og Opsahl har sett på entallsformer slik at det blir et én-til-én-forhold mellom genus og bøyningssklasse, det skal jeg også hovedsakelig gjøre.

Uri og Opsahl sammenligner sitt tekstmateriale med standarden fra *Bokmålsordboka*, det finner jeg også naturlig å gjøre da dette er svært praktisk. Uri skriver at hun regner de foranstilte ubestemte artiklene, substantivenes bøyningssendelser, og substantiver med et attributivt adjektiv knyttet til seg, som genusmarkører. Opsahls studier er mer omfattende enn Uris, og krever derfor en mer detaljert inndeling av genusmarkører (se avhandling 2009:82-3). Mitt materiale er også omfangsrikt, tekstmaterialet består av 48 elevtekster, og 50320 ord (med egennavn og overskrifter). Jeg har skissert en undersøkelsesmetode som vil være anvendelig for det skriftlige tekstmaterialet mitt. Målet er å finne ut hvor elevene har genusavvik, og det overordnede spørsmålet er: *Hvilke genusavvik finner vi i nominalfraser i elevtekstene?*

## 5.1 Oversikt over studiens forskningsspørsmål knyttet til genusmarkører:

- 1) Finner vi avvikende bruk av tilhørende ord der substantivets genus stemmer overens med biologisk kjønn?

### Substantivene i ubestemt form, med (og uten) ulike former for adledd

- 2) Hvilke genusavvik finner vi i substantivfraser innledet med pronomen *en, ei, et*? (Her er noen eksempler på frasetypen: *En stol, en gutt, ei/en kåpe, ei/en jente, et bord*).
- 3) Hvilke genusavvik finner vi i substantivfraser innledet med pronomen *en, ei, et* og som i tillegg har adjektiv? (Eksempel på frase: *Ei/en rik kvinne, et pent barn*).
- 4) Hvilke genusavvik finner vi i substantivfraser med pronomen *en, ei, et*, og som i tillegg inneholder andre pronomen? (Eksempel på frase: *En annen dag*).
- 5) Hvilke genusavvik finner vi i substantivfraser med adjektiv? (Eksempel på frase: *God mat, sunt liv*).

### Substantiv i bestemt form, (med ulike former for adledd):

- 6) Hvilke genusavvik finner vi i substantivfrasene med foranstilt (personlig) pronomen? (Eksempler på fraser: *Hun jenta, han mannen, den bilen, det huset*).

### Etterstilt (eiendoms-)pronomen

- 7) Hvilke genusavvik finner vi i substantivfrasene med etterstilt (eiendoms-)pronomen? (Eksempel på frase: *Gutten min, jenta vår, telefonen hans*).

### Foranstilt (eiendoms-)pronomen

- 8) Hvilke genusavvik finner vi med foranstilt (eiendoms-)pronomen? (Eksempel på frase: *Min mann, vårt hus, hennes kåpe*).

## Andre pronomener

- 9) Hvilke genusavvik finner vi med andre pronomener (mengdeord)? (Eksempler på fraser: *Hver dag, all mat, noen bær*)
- 10) Hvilke genusavvik finner vi med *egen*? (Eksempel på frase: *Egen pult*)
- 11) Hvilke genusavvik finner vi med *hvilken/hvilket*? (Eksempler på frase: *Hvilket hus*)
- 12) Hvilke genusavvik finner vi med anaforisk referanse? Anaforisk referanse forstås som det å vise tilbake til noe tidligere i teksten, eksempelvis: *Maten var ikke varm, men den var god. Treet var gammelt, men det stod fortsatt. Barna var vanligvis friske, men nå var et av dem dårlig.*

## Fraser uten genusmarkør

- 13) Hvor hyppig forekommer substantivfraser med manglende genusmarkering, det vil si såkalte «nakne substantiv»?

## 5.2 Undersøkelse av genusavvikene

Noen av setningene og frasene inneholder flere typer genusavvik, og derfor vil enkelte eksempler være plassert flere steder og under de overskriftene som passer hvert genusavvik. Jeg har skrevet elevenes navn i parentes bak avviket, slik at en kan se hvilken elev som har skrevet de ulike frasene.

### 1) Finner vi avvikende bruk av tilhørende ord der substantivets genus stemmer overens med biologisk kjønn?

Jeg fant ingen eksempler på avvikende bruk av ubestemt pronomen i de tilfellene substantivets genus stemte overens med biologisk kjønn, og det var som forventet jf. punkt 3.2. I elevtekstmaterialet fant jeg derimot denne setningen hos eleven Rianna: *Rogers kone Diana blir også beskrevet som skikkelig pent og vakker dame*. Eleven benytter her to ulike adjektiver for å beskrive *dame*. Et av dem, *pent*, kongruensbøyes tilsvarende kategorien intetkjønn, hvilket *dame* ikke er. Samtidig ser vi at adjektivet *vakker* kongruensbøyes riktig. Mange av genusavvikene i elevtekstene er av denne typen, elevene kongruensbøyer både riktig og galt i samme setning, eller det samme substantivet får riktig og gal kongruensbøyning i ulike setninger på forskjellige steder i teksten.

Det andre eksempelet jeg fant er i Susan sin tekst, hun skriver: *Hun er rødt i ansiktet*. Dette genusavviket ligner eksempelet i avsnittet over. Adjektivet *rødt* kongruensbøyes tilsvarende kategorien intetkjønn. I begge eksemplene er det genusavvik i forbindelse med adjektivbøyningen. I begge tilfellene er det hunkjønnsordene *dame* og *hun* som får kongruensbøyning tilsvarende intetkjønnskategorien.

## 5.2.1 Substantivene i ubestemt form, med (og uten) ulike former for adledd

### 2) Hvilke genusavvik finner vi i substantivfraser innledet med *en, ei, et*?

I de 48 elevtekstene er det er 398 substantivfraser med pronomen *en, ei, og et* hvor substantivene står i ubestemt form, og hvor det ikke er genusavvik i andre tilhørende ord.

Blant disse finner jeg flere tilfeller hvor bruk av pronomen *en* og *et* er feil, sammenlignet med bokmålsnormalen. 6 er feilaktig blitt tildelt *en*, og 2 er feilaktig blitt tildelt *et*.

Nøytrumsordene som er blitt tildelt *en* er *felleskap, tilbakeblikk, samleliv* (samliv), *spørsmål, ønsker* og *familie medlemmene*. Felleskjønnskjønnsordene som er blitt tildelt *et* er: *årstid* og *avhørsmoell*. Ingen substantiv er blitt tildelt feil pronomen *ei*. De fleste avvikene viser seg å være feilplasserte nøytrumsord.

Tabell A: Fraser innledet med *en* og *et*

En felleskap (Adina)	En av Rogers spørsmål (Cora)
En tilbakeblikk (Hannah)	En av hennes tre ønsker (Sara)
En samleliv (sic) (Hannah)	En av familie medlemmene til Lotte (Beatrice)
Et årstid (Samantha)	
Et avhørsmoell (Emma)	

Antall avvik: 8

### 3) Hvilke genusavvik finner vi i substantivfraser innledet med pronomen *en, ei, et* og som i tillegg har adjektiv?

Jeg finner først 9 substantivfraser med genusavvik med pronomen *en*, 2 av frasene har avvik både i forbindelse med pronomen og adjektivbøyningen, mens de resterende 7 bare har avvikende pronomen. To elever står for 5 av de avvikende frasene. I elevtekstene fant jeg genusavvikene i disse setningene:

Tabell B: Fraser innledet med *en* og *et*, med flere tilhørende ord

en stakkar hjelpeløst barn (David)	en hjelpeløs stakkar barn (David)
en lite barn (Hannah)	en liten barn (Hannah)
en bare lurt smil (Adina)	en bedre inntrykk (Juliana)
en lite fram pek (Hannah)	en viktig møte (Miranda)
en smilende blick (Jasmin)	et elegant retting (Susan)
et rolig kamera bevegelse (Cora)	et morsomt kryssklipping (Amanda)
et lite samtale (Cora)	et nytt bok (Rianna)
et åpent slutt (Samantha)	et sterk lys (Peter)
et spesielt måte (Miranda)	

Antall avvik: 17

David som står for to av frasene skriver først *en stakkar hjelpeløst barn*. Vi ser at eleven skulle benyttet *et* til nøytrumsordet *barn*. Av eksempelet ser vi også at eleven skulle ha skrevet *stakkars*, ikke *stakkar*. Samtidig ser vi at adjektivet *hjelpeløst* bøyes korrekt da eleven kongruensbøyer det som adledd til nøytrumsordet *barn*.

Den samme eleven skriver også *en hjelpeløs stakkar barn* noen linjer lenger ned i teksten sin. Dersom *hjelpeløs* skulle kongruensbøyes til «en stakkar» hadde det blitt korrekt, det vil si «en hjelpeløs stakkar», men det er altså *barn* «stakkar» skal stå til, og dermed blir det her avvik i adjektivbøyningen. Etter mitt syn kan det virke som om eleven er usikker på om *barn* tilhører felleskjønn eller intetkjønn. Og videre om adjektivet *hjelpeløs* står til *stakkar* eller *barn*. At eleven varierer rekkefølgen på adjektivene kan også underbygge en mistanke om at denne eleven ikke er alt for sterk.

Hannah som står for 3 av de avvikende frasene, har også trøbbel med substantivet *barn*. Hun skriver både *en lite barn* og *en liten barn*. I begge tilfellene er altså pronomenet *en* avvikende, men i bare ett av tilfellene er adjektivbøyningen avvikende, i det tilfellet hun skriver *liten*. Denne frasen hadde vært korrekt dersom *barn* tilhørte felleskjønnsategorien, med både riktig

pronomen *en* og rett kongruensbøyning av adjektivet. De eksemplene som derfor er mest iøynefallende er da *en lite barn* og *en lite fram pek*, hvor elevens bruk av pronomen indikerer felleskjønnsord, mens adjektivbøyningen indikerer intetkjønnsord.

Også disse substantivfrasene har avvikende pronomen *en*: *En bare lurt smil*, *en smilende blick*, *en viktig møte*, *en bedre inntrykk*. Av eksemplene ser vi at det bare er pronomenet som er feil. Adjektivbøyningen er korrekt tilsvarende den for intetkjønn, altså den kategorien substantivene tilhører. Her kan en fundere på hva som er den største feilen, at både pronomen og adjektiv er feil, eller at det ikke er samsvar.

Jeg fant også 8 avvikende substantivfraser med pronomen og adjektivbøyning i elevtekstene, hvor *et* er blitt tildelt i stedet for pronomen *en*. I to av frasene er det bare pronomenbruken som er avvikende, og det er i eksemplene *et rolig kamera bevegelse* og *et elegant retting*. I en av frasene er det bare adjektivet som er avvikende, det ser vi i eksempelet *et sterk lys*. I de resterende fem tilfellene er pronomen *et* avvikende. Som vi kan se er adjektivbøyningen tilpasset substantiv i kategorien intetkjønn. Elevene har dermed plassert substantivene i feil genuskategori, men de viser samtidig at de kan samsvarsbøye adjektiver til intetkjønnsord.

## 5.2.2 Oppsummering av funnene

I elevtekstene fant jeg altså 6 fraser innledet med *ei*. Videre fant jeg 488 substantivfraser uten genusavvik innledet med *en*, se tabell 3, vedlegg. Ifølge *Bokmålsordboka* kan 153 av dem også markeres som hunkjønn. Jeg fant også 204 substantivfraser innledet med *et* uten genusavvik. Derfor blir oversikten over frasene som er blitt innledet med *en*, *ei*, *et* (med og uten avvik), slik:

	M	M/F	N	Total
En	335	153	15 (=avvik)	503
Ei	0	6	0	6
Et	9 (=avvik)	1 (=avvik)	204	214

Merk at *et årstid* er plassert i M/F-kategorien, og at frasen *et sterk lys* regnes som avvik selv om bare adjektivet er avvikende.

Vi husker fra punkt 3.3 at NRG (basert på Beitos tall), skriver at substantivene i norsk fordeler seg slik: Omlag 40% er maskuline, 30% er feminine og 25% er nøytrale. I mitt materiale, basert på tallene i tabellen under punkt 5.2.2, ser vi at fraser markert med *en* («felleskjønn»), utgjør langt over halvparten av de genusmarkerte frasene.

### 4)Hvilke genusavvik finner vi i substantivfraser med pronomen *en*, *ei*, *et*, og som i tillegg inneholder andre pronomen?

I elevtekstene finner jeg tre eksempler på denne typen genusavvik. Eleven Saga skriver *et medium går over til en annet*. Eleven benytter pronomen *et* i forbindelse med *medium*, og dette substantivet blir altså helt riktig markert som et intetkjønnsord. Saga skriver også *annet*, og igjen ser vi at dette pronomenet får riktig endelse og blir markert som intetkjønnsord. På samme tid ser vi at eleven benytter pronomenet *en* foran *annet*.

Renathe skriver *og en annen eksempel*. Vi ser at intetkjønnsordet *eksempel* har fått felleskjønnsformen *annen* knyttet til seg. Begge pronomenene *en* og *annen* kongruensbøyes som om *eksempel* tilhørte felleskjønns-kategorien. Vi ser at noe tilsvarende skjer hos eleven



Miranda, hun skriver *dette kommer frem på et helt annet måte i filmen*. Her ser vi at hankjønnsordet *måte* får to pronomen knyttet til seg som er feil, både *et* og *annet*. Vi kan derfor anta disse elevene plasserer ordene *eksempel* og *måte* i feil genuskategori.

Eksempelene viser oss to ulike tilfeller av genusavvik. Renathe og Miranda har flest feil i setningene sine, fordi begge pronomenene er feil. Men en kan argumentere for at disse elevene er konsekvente, og elevene viser at de *kan* bøye ordene rett, feilen ligger rett og slett i at *eksempel* er et intetkjønnsord og *måte* er et felleskjønnsord. Saga derimot gjør mye rett, hun har altså færre feil rent kvantitativt. Men den ene feilen blir enda mer synlig fordi hun både skriver riktig og galt på samme tid.

### 5)Hvilke genusavvik finner vi i substantivfraser med adjektiv?

Jeg fant også 13 eksempler på substantivfraser hvor substantivet står i ubestemt form, og hvor adjektivbøyningen er avvikende:

Tabell C: Avvikende bøyning, tilhørende ord

God gammeldags realistisk norsk språk. (David)	Rogers kone Diana blir også beskrevet som skikkelig pent og vakker dame (Rianna)
særegent stil (Sara)	usunt mat (5) (Elinor)
nærme og fjernt bilde (Beatrice)	sunt mat (Elinor)
mørkt farge (Susan)	mye sunt mat (Elinor)
nytt hverdag (Kate)	

Antall avvik: 13

I det første eksempelet ser vi at David skriver *God gammeldags realistisk norsk språk*. *Norsk*, *realistisk* og *gammeldags* kongruerer med *språk*, slik også *god* i prinsippet skal gjøre. Igjen ser vi at enkelte ord kongruensbøyes riktig, mens et annet ord får avvikende bøyning i den samme setningen. Verdt å merke seg i dette eksempelet er at adjektivbøyningen ikke skiller mellom felleskjønnsform og intetkjønnsform i *norsk*, *realistisk* og *gammeldags*. Adjektivet som skiller mellom felleskjønnsform og intetkjønnsform, nemlig *god*, er tilfellet hvor det har gått galt.

De tre eksemplene *mye sunt mat*, *sunt mat*, og *usunt mat* er produsert av den samme eleven Elinor. Det siste eksempelet har eleven skrevet fem ganger i teksten sin. Eleven benytter aldri pronomen *et* i forbindelse med *mat*, men vi kan se av formene *sunt* og *usunt* at disse svarer til adjektivbøyningen for intetkjønn. Elinor er konsekvent og varierer ikke med andre former, og etter mitt syn kan vi derfor slutte at hun tror at *mat* tilhører kategorien intetkjønn.

Det samme gjelder for de andre tilfellene *nytt hverdag*, *særegent stil* og *mørkt farge*. Disse elevene tror også antakelig at substantivene tilhører kategorien intetkjønn. Avvikene skyldes at elevene har plassert substantivene i feil genuskategori. Dersom disse substantivene hadde tilhørt intetkjønn, så hadde adjektivbøyningen vært korrekt. Elevene kan altså kongruensbøye intetkjønnsord.

De to siste eksemplene rommer avvikende kongruensbøyning, og korrekt kongruensbøyning på samme tid. Beatrice skriver *nærme og fjernt bilde*. Her er det kan hende ikke snakk om en opplagt kongruensfeil. Det kan være håndteringen av ordet *og* som skaper forvirring hos Beatrice. Vi ser også at en annen elev, Rianna, skriver *skikkelig pent og vakker dame*. Her ser vi at *vakker* kongruerer med *dame*, mens *pent* sin kongruensbøyning tilsvarer den intetkjønnsord skal ha.

### 5.2.3 Substantivene i bestemt form, med (og uten) ulike former for adledd

#### 5)Hvilke genusavvik finner vi i substantivfrasene med adjektiv?

Jeg fant to eksempler på genusavvik i substantivfraser hvor substantivene står i bestemt form. Substantivene har korrekte bøyningssendelser, men adjektivene har genusavvik. I et av tilfellene er det adjektivet som står til et felleskjønnsord som bøyes feil. Og i det andre tilfellet er det et adjektiv som uriktig kongruensbøyes til intetkjønnsord.

Novellen var ganske bra og veldig lærerikt. (Samantha)
Forholdet mellom gutten og jenta er ganske god. (Sara)

Antall avvik: 2

I det første eksemplet ser vi at adjektivet ikke kongruerer med felleskjønnsordet *novellen*. Dette substantivet er ikke et intetkjønnsord, og kongruensbøyningen blir derfor feil. I det neste eksempelet er det omvendt et intetkjønnsord som har fått avvikende adjektivbøyning knyttet til seg. Sara skriver *Forholdet mellom gutten og jenta er ganske god*. Som vi ser kongruensbøyes *god* tilsvarende formen som skal stå til et felleskjønnsord. Dersom det var *jenta* som skulle omtales hadde det blitt korrekt med «jenta er ganske god», men adjektivet *god* står i setningen til *forholdet*, og kongruensbøyningen blir derfor feil.

## 6)Hvilke genusavvik finner vi i substantivfrasene med foranstilt pronomen?

I de 48 elevtekstene finner jeg 7 substantivfraser med foranstilt pronomen med genusavvik.

Tabell D: Foranstilt pronomen

Hun vet ikke akkurat hva den rette er og hva som er galt. (Hannah)
Det er på tide at den gode vinner over det onde. (Miranda)
I handlingen blir jo det nevnt naturen, da er jo den natur miljø. (Sadine)
(...)de har en samtale på en måte da som for eksempel den eksempelelen jeg ga på det femte avsnittet. (Hannah)
Denne intervjuet har jeg blitt kjent med Sadine. (Amina)
Dette var intervjuet med Najma, fra den denne intervjuet har jeg blitt litt kjent med Najma er og hva gjør i fritiden. (Juliana)
(...) det matvareallergi som ikke er noe bra sykdom.(Elinor)

Antall avvik: 7

I det første eksempelet ser vi at eleven skriver *den rette*, og her blir det dermed et genusavvik. I det andre tekstutdraget derimot er det kan hende vanskelig for eleven å velge. Miranda skriver *den gode vinner over det onde*. Her benyttes både *den* og *det* om størrelsene *gode/onde*, som etter mitt syn er nokså like. Dersom det hadde vært snakk om noe abstrakt hadde det vært naturlig å bruke *det*. Men dersom eleven her referer til noen helt konkrete mennesker, eksempelvis Roger Brown og Nicholas Greve, som er to karakterer i Jo Nesbøs roman *Hodejegerne* som er aktuelle i denne sammenhengen, så burde eleven etter mitt syn ha brukt *den* både foran *gode* og *onde*. Miranda kunne eksempelvis ha skrevet «den gode hodejegeren Roger Brown», og «den onde Nicholas Greve». Et annet argument er også at eleven bør være konsekvent, og bruke enten bare *det* eller *den*.

I det neste eksempelet skriver Sadine *I handlingen blir jo det nevnt naturen, da er jo den natur miljø*. Her er jeg usikker på om eleven skriver *den natur* eller *den naturmiljø*. I det første tilfellet er det ikke et genusavvik fordi *natur* er et felleskjønnsord, men dersom hun

omtaler *naturmiljø*, så er dette et intetkjønnsord fordi kjernen i ordet står bakerst, og dermed er det et genusavvik.

Substantivet *intervjuet* har fått denne og *den/denne* som adledd av to ulike elever. Endelsen på ordet *intervjuet* viser at elevene bøyer substantivet som et intetkjønnsord, som det jo helt korrekt er. Det er altså i begge tilfellene pronomenet som har genusavvik. I det neste eksempelet står det derimot *den eksempeleten*. Her ser vi at substantivets bøyning sendelse tilsvarer en felleskjønnsendelse. Eleven kjenner altså reglene for kongruensbøyning av felleskjønnsord, og benytter pronomenet for disse. Det er allikevel slik at *eksempel* er et intetkjønnsord. Det siste genusavviket er *det matvareallergi*. Her har ikke substantivet fått noen bøyning sendelse. Substantivet tilhører kategorien felleskjønn, og som adledd skulle derfor eleven ha benyttet *den*.

### Oppsummering av funnene

Vis ser av eksemplene over at genusavvikene materialiserer seg på ulikt vis. 1. Genusavvik ene og alene i det foranstilte pronomenet. 2. Genusavvik i det foranstilte pronomenet og ingen endelse i substantivet. 3. Genusavvik i både det foranstilte pronomenet og substantivets bøyning sendelse. 4. Og vi ser inkonsekvent bruk av *den* og *det*.

## 5.2.4 Etterstilt pronomen

### 7)Hvilke genusavvik finner vi i substantivfrasene med etterstilt (eiendoms-) pronomen?

Tabell E: Etterstilt pronomen

(...)kanskje du også vil leve fritt og leve i fred uten at folk skal komme å slakte deg og lage klær med pelset ditt.(Minush)
(...)forteller jo litt om hvordan hun møtet faren din til det barnet. (Hannah)
I Hamsun sitt tekst er ringen et symbol (Susan)
(...)Hamsun sitt tekst. (Susan)

Antall avvik: 3

I elevtekstene finner jeg 3 eksempler på denne avvikstypen, og i tillegg ett tvilstilfelle. Det første genusavviket viser seg i *pelset ditt*. Her ser vi at eleven både gir *pels* bøyningssendelsen *-et* og benytter det tilhørende ordet *ditt* som jo er intetkjønnsformen. Dersom substantivet *pels* hadde tilhørt kategorien intetkjønn ville pronomenet kongruert med substantivet. Med dette mener jeg altså at eleven kan reglene for kongruensbøyning av intetkjønnsord, men nå er det en gang slik at *pels* er et felleskjønnsord. Her er det altså helt tydelig et genusavvik.

I det andre eksemplet er det mer problematisk å si hva eleven har tenkt, men jeg vil allikevel forsøke. Hannah skriver (...) *forteller jo litt om hvordan hun møtet faren din til det barnet*. Etter å ha lest hele elevteksten flere ganger, vil jeg utfra konteksten anta at det eleven vil formidle er «møtte faren til barnet sitt». Det er altså til *barnet* pronomenet skal stå, og ikke til *faren*. Det er derfor litt problematisk å snakke om et genusavvik her, dette fordi feilen på et vis er gjort i et stadium *før* genusavviket.

De siste to eksemplene er produsert av den samme eleven, og Susan skriver først *Hamsun sitt tekst*. Her kunne eleven enten ha skrevet «Hamsun sin tekst», «Hamsuns tekst» eller «Hamsun sitt manuskript». Pronomener får ulike former i person og tall basert på hva ordet viser tilbake til. Det refleksive *sin* viser gjerne tilbake til subjektet i setningen, og i dette tilfellet er det en genitivsomskriving. *Tekst* tilhører ikke kategorien intetkjønn, og derfor blir det genusavvik.

Jeg har også funnet 8 eksempler hvor pronomenet er korrekt, men substantivene mangler deler av bøyningssendelsen.

Tabell F: Ufullstendig bøyningssendelse

live sitt (2,Monika)	hode mitt (2) Cathinka
smile sitt (Sara)	(...)fett som ikke er bra for kroppen og helse vår. (Elinor)
live sitt (2, Andreas)	

Grunnen til at jeg tar med disse eksemplene er for å vise at substantivene mangler endelser, med andre ord en tydelig genusmarkering. Pronomenene er i alle eksemplene helt korrekte. I frasene til Monika, Sara, Andreas og Cathinka mangler intetkjønnsordene endelsen *-et*. Og etter mitt syn skyldes dette at *livet*, *smilet* og *hodet* har det til felles at endelsens siste bokstav *t* er stum. Tre av elevene, Monika, Andreas og Cathinka skriver denne frasetyper to ganger hver.

Som vi kan se skriver Elinor (...) *fett som ikke er bra for kroppen og helse vår*. Substantivet *helse* får ikke en hel bøyningendelse, fordi det bare står en *e* i slutten av ordet. Elinor kunne ha skrevet «*vår helse*», med foranstilt pronomen. Ifølge *Bokmålsordboka* kan en enten skrive «*helsa vår*» eller «*helsen vår*», når pronomenet er etterstilt. Pronomenene blir i begge tilfellene altså det samme, og eleven bruker derfor ikke feil tilhørende ord *vår*. Det er kan hende plasseringen av *vår* som her skaper vansker.

## 5.2.5 Foranstilt pronomen

### 8) Hvilke genusavvik finner vi med foranstilt (eiendoms-)pronomen?

I elevtekstene har jeg bare funnet ett eksempel på denne avvikstypen. Eleven Sara skriver følgende, (...) *vår flerkulturelle samfunn*. Som vi kunne se i tabell F, skrev Elinor *helse vår*. Når pronomenet er foranstilt skal substantivet stå i ubestemt form, og når pronomenet er etterstilt skal substantivet stå i bestemt form. I den sammenheng var pronomenet korrekt, men bøyningendelsen manglet i substantivet. Dersom Elinor hadde plassert *helse* etter *vår*, ville frasen vært riktig skrevet. I Sara sitt tekstutdrag derimot, har det foranstilte pronomenet *vår* genusavvik, fordi det ikke kongruerer med intetkjønnsordet *samfunn*.

## 5.2.6 Andre pronomener

### 9)Hvilke genusavvik finner vi med andre pronomener (mengdeord)?

Tabell G: Avvik i forbindelse med andre pronomener

sette alt skylda på det norske samfunnet. (Adina)
moren har tatt all ansvaret i huset (Renathe)
utfører all arbeid på en eksklusiv måte (Xander)
noe nytt hverdag (Kate)
noe av sykdommen kan var lis farlig (Elinor)
noen ekteskap med den personen. (Hannah)
Mange jenter de spisser ikke noe mat fordi at de er redd for å bli fete på kroppen, men noe av dem spisser ikke noe da for det matvareallergi som ikke er noe bra sykdom.(Elinor)
hvert eneste ting (Miranda)

Antall avvik:8

Pronomener kan angi et mengdeforhold, og presiserer at det er snakk om en enkelt del og ikke et hele. Tre av genusavvikene gjøres i forbindelse med *all/alt*. Når det gjelder det første eksempelet, skriver eleven Adina *alt skylda*. Vi ser av bøyningensendelsen *-a* at eleven kategoriserer substantivet *skyld* som hunkjønn. Allikevel benyttes pronomenet *alt* som er intetkjønnsformen.

De neste to eksemplene er *all ansvaret* og *all arbeid*, og her er det to intetkjønnsord *ansvaret* og *arbeid* som har fått pronomenet *all* knyttet til seg, et ord som jo skal benyttes i forbindelse med felleskjønnsord. Vi kan velge å skrive «alt ansvar» eller «alt arbeid», og med foranstilt pronomener framstår ytringen som mer høytidelig. Men en kan også velge å formulere frasene med en dobbelt bestemthet, «alt ansvaret» og «alt arbeidet». Uansett hvilken form en benytter skal pronomenet i begge tilfeller være *alt*, da dette er intetkjønnsformen. I det siste eksempelet har substantivet *arbeid* ikke fått bøyningensendelse. I den første frasen har substantivet *ansvaret* fått endelsen *-et*, og genusfeilen framstår derfor på et vis som «verre».



Eleven markerer at *ansvaret* er et intetkjønnsord ved bøyningsendelsen, men markerer det ikke i *all*.

Den neste avvikstypen *noe/noen*, kan angi mengde mer generelt enn pronomenene over. *Noe/noen* sier oss ikke hvor stor mengden er, men presiserer at *noe/noen* finnes eller eksisterer. «Noe» kan eksempelvis referere til gjenstander, og betyr da «et eller annet». «Noen» kan referere til personer, og betyr da «en eller annen». I attributiv stilling viser «noen» til tellelige mengder i flertall, og «noe» viser til ikke-tellelige mengder.

I det første eksempelet skriver eleven Kate *noe nytt hverdag*. Som vi kan se er både *noe* og *nytt* intetkjønnsformer, og eleven kan dermed kongruensbøye intetkjønnsord. Men det er nå engang slik at substantivet *hverdag* tilhører felleskjønns kategorien, og det blir dermed et genusavvik her. Alternativt kan dette eksempelet være en sammenskrivingsfeil, at eleven egentlig ville skrive «noe nytt hver dag», (selv om jeg i elevtekstene hyppigst finner tilfeller av det omvendte, nemlig orddelingsfeil).

Hannah skriver *noen ekteskap*, substantivet *ekteskap* tilhører intetkjønn og dermed skulle eleven brukt pronomenet *noe*. En kan argumentere imot at dette er et genusavvik ved å hevde at det her er snakk om flertallsformen av *ekteskap*, i betydningen flere ekteskap med den personen. For substantiver i flertallsform blir *noen* nærmest et ubestemt pronomen, og formen *noen* blir lik uansett hvilket genus substantivet har, jf. «jeg kjøpte noen kjoler» og «jeg kjøpte noen hus».

Setningen *noe av sykdommen kan var lis farlig*, er etter mitt syn litt vanskelig å tyde. Mener kan hende eleven «noen av sykdommene kan være livsfarlige», eller mener hun *noe* i betydningen enkelte deler eller stadier, av sykdommen? Den samme eleven skriver også *Mange jenter de spisser ikke noe mat fordi at de er redd for å bli fete på kroppen, men noe av dem spisser ikke noe da for det matvareallergi som ikke er noe bra sykdom*. Her er det altså flere avvik. Først refererer *noe* til *jenter*. Her er det flertallsformen *noen* som skulle vært brukt. I den siste setningen ser vi igjen at felleskjønnsordet *sykdom* får pronomenet *noe* knyttet til seg. Det er ikke så lett å si når vi har genusavvik ved *noe* pluss et substantiv, og når det ikke er genusavvik, (vi sier jo eksempelvis «er det noe sykdom i huset?»)

I det siste eksempelet ser vi at Miranda bruker pronomenet *hvert* i forbindelse med felleskjønnsordet *ting*. Formen *hver* brukes i forbindelse med felleskjønnsord, og *hvert* for

intetkjønnsord, her er det derfor et genusavvik. *Hver* kan sies å ha samme funksjon som *all*, forskjellen er at *hver* står i entall, og viser til et sett av referenter som omfatter mer enn en og opptrer som mulige alternativer til flertallsformen *alle*. Bruken av *hver* poengterer imidlertid at det er snakk om individuelle størrelser, og ikke en gruppe eller et hele. At eleven også skriver *eneste* tyder på at hun har forstått betydningen av dette. Til elevens forsvar er *ting* et merkelig ord fordi det så ofte får nøytrumskongruens, jf. «en ting er sikkert». Sånn sett blir denne feilen forståelig.

### 10)Hvilke genusavvik finner vi med *egen*?

I elevtekstene finner jeg to avvik av denne typen.

<i>hennes egen beste</i> (Zeyna)	<i>enget hånd</i> (Kate)
----------------------------------	--------------------------

Antall avvik: 2

*Egen* har tilhørighetsbetydning og opptrer ofte i forbindelse med andre pronomener. *Egen* står da gjerne på plassen rett etter pronomenet, og viser anaforisk tilbake til det. Det kan vi se i teksten til Zeyna. Substantivet i den neste frasen er *hånd*, som er et felleskjønnsord. I tilknytning til felleskjønnsord skal *egen* benyttes, og i forbindelse med intetkjønnsord,  *eget*. Kate skriver derimot *enget*, dette er en variant som ligner en krysning av begge formene.

### 11)Hvilke genusavvik finner vi med *hvilken/hvilket*?

Jeg fant to eksempler på avvik i forbindelse med denne typen pronomen. I det første eksempelet mangler pronomenet en fullstendig endelse. I det ene andre eksemplet er genusavviket tydeligere.

(...)spiller det ingen rolle for han <i>hvilke religion</i> drømmedama har (Adina)
Det gir inntrykk på <i>hvilket</i> situasjon hun er i. (Susan)

Antall avvik: 2

I det første eksempelet ser vi at eleven skriver *hvilke religion*. *Hvilke* står her til felleskjønnsordet *religion*, og eleven skulle derfor ha skrevet *hvilken* med bøyningensendelsen *-en*. Bøyningensendelsene *-en* og *-et* har begge *e* i seg, jeg kan derfor ikke slå fast om eleven har

påbegynt den ene eller den andre endelsen. Som tidligere nevnt i forbindelse med andre funn, jf. tabell F, kan jeg på bakgrunn av dette neppe slå fast et genusavvik. Samtidig er det et faktum at pronomenet ikke har fått en fullstendig bøyningsendelse.

Det neste eksemplet derimot har tydelig genusavvik. *Situasjon* er et felleskjønnsord, men eleven skriver *hvilket* som jo er intetkjønnskategoriens tilhørende form. Her ser vi at *hvilket* står som adledd til et felleskjønnsord *situasjon*, men vi ser at det i stedet kongruensbøyes til et intetkjønnsord.

## **12)Hvilke genusavvik finner vi med anaforisk referanse?**

Som norsklærer leser en mange elevtekster. Det er forventet at læreren skal gi elevene tilbakemeldinger, og gode råd og vink, slik at elevene kan bli bedre skribenter. Når en leser elevtekster ser en ofte setninger som kunne eller burde vært skrevet annerledes. Setningene kunne vært omformulert slik at meningsinnholdet kom bedre fram, og slik at gode poenger og argumenter ble tydeligere. Hertzberg skrev, som vist i punkt 2.1, at elever kan ha mange feil på syntaksplanet, men dersom elevene hadde sett over tekstene sine før de leverte dem, ville mange av feilene blitt oppdaget av elevene selv. I de 48 elevtekstene fant jeg at genusavvik i forbindelse med anaforisk referanse var den største kategorien. Samtidig må her nevnes at mange av tilfellene er diskutabile, fordi ikke alle avvik er like uomtvistelig feil, som nevnt i punkt 1.2.2.

Påpekende pronomen viser til noe i konteksten eller i situasjonen. *Den* brukes i forbindelse med felleskjønnsord, mens *det* skal benyttes til intetkjønnsord. Etter mitt syn kan det se ut til at mange elever ikke vet hva *den* eller *det* viser tilbake til i teksten, eller kan hende «glemmer» elevene det underveis i skriveprosessen. Videre later det også til at noen elever ikke har klart for seg hvilket kjønn det som refereres til har. Nedenfor har jeg delt inn avvikene etter om avviket er gjort i forbindelse med *den* eller *det*, og etter mitt syn er genusavvikene i «den-kategorien» tydeligst.

## Genusavvik med *den*

Tabell H: Oversikt over genusavvik i forbindelse med *den*

Betyr armbåndet ditt noe spesielt for deg? Ja, fikk den av faren min som er fra England og fikk den av han i Hellas. (Georg)
Barnet til Karen den har helle ikke noe gode klær på seg. (Hannah)
Teksten tar opp to ulike forhold. En med mor og sønn, mens den andre er gutten og jenta. (Sara)
I filmen ser vi at maleriet henger ikke og er tildekket, mens i boka så henger den på veggen med 3 andre malerier. (Cora)
I filmen blir maleriet ikke tatt opp mer, etter at politiet har funnet den. (Cora)
I boka henger det fire malerier på veggen, og Rubens maleriet var den han kjente igjen. Men i boka får man senere vite at den ikke var ekte allikevel. (Marielle)

Antall avvik: 6

Den første eleven referer til *armbåndet* med pronomenet *den* to ganger. Det later til at eleven er bevisst i forhold til bruken, da han benytter *den* to ganger. Han bruker ikke *den* og *det* om hverandre, men er konsekvent.

Hannah referer til *barnet* med *den*, og har som vi har sett i tabell B også skrevet *en lite barn* og *en liten barn*, det blir derfor nokså tydelig at denne eleven tror at *barn* tilhører felleskjønnsategorien. Det samme gjelder for eleven Sara som skriver *forhold –den*. I den samme setningen bruker hun også det ubestemte pronomenet *en* når hun referer til *forhold*. Her kan det se ut som om eleven har plassert intetkjønnsordet *forhold* i felleskjønnsategorien.

Som vi kan se i tabell H så er halvparten av genusavvikene i forbindelse med substantivet *maleriet*. To elever bruker *den* når de viser tilbake til *maleriet*, og begge elevene skriver også *den* to ganger i teksten sin.

## Genusavvik med *det*

Genusavvikene blir ikke like tydelige når skribentene referer til noe tidligere i teksten med *det*. Bruken av *det* i norsk kan være problematisk også for elever med norsk som morsmål. Her kan en ikke like lett slå fast om det i hvert tilfelle er genusavvik, eller hva *det* «egentlig» referer til.

Tabell I: Oversikt over genusavvik i forbindelse med *det*

Og videre er filmen også er godt medium å bruke når man har krim historie. Det gjør at flere ønsker å se det enn å lese det ifølge meg. (Rianna)
Denne novellen er realistisk, det er ikke rim, men det inneholder dialog. (Noah)
Novella er realistisk. Det er realistisk fordi de ikke har pyntet på sannheten. (Theo)
Hendelsen blir beskrevet etter hverandre ettersom det skjer. (Theo)
Drapsscenen vil også være mye mer spennende å se i bilder, enn å lese beskrivelsen av det. (Cathinka)
Her er det en aural forteller. Det er allvitende. (Kate)

Antall avvik: 6

I det første eksempelet referer eleven til *filmen* og *krim historie* med *det*. Rianna skriver først *ønsker å se det*, og her oppfatter jeg at hun referer til filmen fordi hun skriver «se». Videre skriver hun *enn å lese det*, og da oppfatter jeg at hun referer til krimhistorien i boklig form, fordi hun her bruker «lese».

To elever har genusavvik i forbindelse med *novellen/novella*. I det første eksempelet kunne kan hende *det er* byttes ut med «der er», som i «det eksisterer», og følgelig er det ikke snakk om genusavvik. Samtidig framstår setningene litt merkelige, det siste *det-et* referer så langt jeg kan se til *novellen*, og derfor burde eleven brukt *den*. Men slike meninger er og blir subjektive. I det andre eksempelet benytter Theo ordet *realistisk* i begge setningene, slik vi ser det i tabell I, og derfor oppfatter jeg det slik at han referer til *novella* med *det*.

Eleven Theo har også problemer med numerus, han skriver *hendelsen* i bestemt form, men skriver videre *etter hverandre*, og jeg oppfatter det slik at han mener flere hendelser. For å

refere til «en hendelse» som er felleskjønn, vil det vært riktig å bruke *den*. Samtidig ser vi at setningen hadde blitt rar da også. For å få riktig numerus og genus måtte eleven ha skrevet om deler av setningen.

En drøfting av hva eleven «egentlig» vil skrive gjelder også i eksempelet til Kate. Hun skriver *Det er allvitende*. Denne setningen henger litt i løse lufta, men fordi hun presenterer *en autorial forteller* i setningen foran, mener hun kan hende å videre uttrykke «Det er en allvitende forteller»? Men dette er bare spekulasjoner. Det hadde blitt feil å bruke *den* i eksempelet for å referere til *autorial forteller*, men Kate kunne benyttet *han*.

### Genusavvik med anaforisk *en*

Tabell J: Avvikende bruk av *en* ved anaforisk referanse

Det er ikke så mange språklige virkemidler, som jeg har lest er det to-tre. En av dem er metafor(...) (Tilda)
Den er mer kritisk til samfunnet, og det er Amalie Skram gjorde hun skrev hvilke samfunnsproblemer og hvilke problemer kvinner hadde av den tiden samfunnet. Og en av dem er Karens jul en samfunnskritisk novelle. (Hannah)
(...)hvem som passer på barna hvis en av dem er syke. (Beatrice)
Teksten tar opp to ulike forhold. En med mor og sønn, mens den andre er gutten og jenta. (Sara)
Han nevnte at kona hans hadde gitt han et maleri verdt en kvart million og spurte om Lander hadde en tilsvarende hjemme. (Emma)

Antall avvik: 5

I eksemplene til Tilda, Hannah og Beatrice inneholder setningene substantiver i flertall. I undersøkelser som denne omtaler en helst substantiver i ubestemt entall, men fordi det her snakk om avvik i forbindelse med det tilhørende ordet *en*, og ikke i forbindelse med substantivet, har jeg tatt med disse avvikene. Den første eleven referer til *språklige virkemidler* med *en*, og det blir derfor et genusavvik her fordi substantivet *virkeidder* tilhører kategorien intetkjønn.

I det andre eksempelet er det noe vanskeligere å avgjøre hva eleven referer til når hun skriver *Og en av dem er Karens jul en samfunnskritisk novelle*. En mulighet er at hun omtaler *samfunnsproblemer* og *problemer* som vi finner i setningen foran. Da blir det her et genusavvik fordi substantivene *samfunnsproblemer* og *problemer* tilhører kategorien intetkjønn og skulle hatt pronomenet *et*. Dersom vi ser på begge setningene er det noe som skurrer, for eleven mener neppe at novellen *Karens jul* er *et samfunnsproblem* og *et problem kvinner hadde på den tiden*. Utfra sammenhengen vil jeg slutte at eleven vil uttrykke at novellen *Karens Jul* er en av flere noveller som tar opp samfunnsproblemer, og novellen i seg selv er altså ikke problemet. Vi ser også at eleven i den første setningen skriver *Den er mer kritisk til samfunnet*, og da referer hun til *novellen* som et felleskjønnsord. Beatrice referer i det tredje eksempelet til *barna* med *en*. Dette avviket ligner også eksempelet vi så i tabell A, hvor eleven skriver *en av familie medlemmene til Lotte*.

Tilsvarende genusavvik finner vi i de andre elevtekstene. Hos Sara blir intetkjønnsordet *forhold* referert til med pronomen *en*, og dette eksempelet så vi også i tabell H. I det fjerde eksempelet skriver Emma *et maleri*, men referer til det i den neste setningen med pronomenet *en*. Etter mitt syn vet eleven at *maleri* tilhører intetkjønnskategorien, men bruker på tross av dette *en* når maleriet omtales anaforisk.

Som vi har sett tidligere jf. tabell H, er det mange elever som enten tror substantivet *maleri* tilhører felleskjønnskategorien, eller er usikre på hvilken genuskategori ordet tilhører. Dette gjelder også substantivet *barn*, også dette intetkjønnsordet er en gjenganger, jf. tabell B. Som vi kan se er det bare intetkjønnsord som synes problematiske. Jeg finner ingen genusavvik der pronomenet *et* blitt tildelt feil ord når elevene referer anaforisk.

### 5.2.7 Fraser uten genusmarkør

#### 13) Hvor hyppig forekommer substantivfraser med manglende genusmarkering, det vil si såkalte «nakne substantiv»?

Det er vanskelig å vurdere i hvilken grad elevene unnlater å markere genus, der en med norsk som morsmål ville gjort det. I elevtekstene finner jeg til sammen 67 såkalte nakne fraser, jf. Uri punkt 2.3 og Selj punkt 2.3.2. Disse frasene var fordelt på 31 av elevtekstene.

Når en står overfor setninger med flere avvik, er det ikke bare enkelt å si hvilken av de «riktige» formene av substantivet eller tilhørende ord en morsmålsbruker ville valgt. I mange av tilfellene er ikke setningene preget av direkte feil, men en ser eksempler på formuleringer som personer som lever av å utrykke seg skriftlig, trolig ville valgt å skrive på andre måter. Hva denne typen formuleringer kan skyldes skal jeg komme tilbake til og drøfte i punkt 5.3.4. Jeg skal nedenfor vise noen eksempler på dette.

Tabell K: Nakne fraser

Jeg har funnet ut at “Heretter følger jeg deg helt hjem” er novelle skrevet in media res. (Sara)
Det er ikke helt spesielle utdanning(...) (Samantha)
Det starter med å fortelle om området handling foregår (Hannah)
Da jeg leste boka tenkte virket han veldig opptatt av arbeidslivet noe som gjorde han til litt kjedelig person (Philip)
I fritid driver jeg med fotball. (Mina)

### 5.2.8 Oppsummering av funnene

Ved å telle alle avvikene i kapittel 5 kommer jeg fram til at det er 80 genusavvik i elevtekstene. Jeg regner ikke med eksemplene i tabell F og K. Det betyr at 3,5% av de genusmarkerte frasene i tekstmaterialet bryter mot en tradisjonell norm, sammenlignet med *Bokmålsordboka*. Jeg regner ikke med de 67 frasene hvor elevene unnlater å markere genus, og jeg har talt opp feilene på en slik måte at feilene blir færrest mulig. Som vist i tabell B, skriver eksempelvis eleven Rianna *et nytt bok*. Her regner jeg bare ett avvik fordi jeg mener hun har plassert *bok* i feil genuskategori, og at det er selve feilplasseringen som er feilen. Hun viser jo i eksempelet at hun kan samsvarsbøye intetkjønnsord. Elevene Hannah og David derimot, skriver både riktig og galt i to ulike fraser. I den ene setningen kunne jeg talt ett avvik, og i den neste setningen to avvik. Jeg velger igjen å telle én feil per eksempel, om denne inkonsekvensen hos elevene skyldes at de er ukonsentrerte i skriveprosessen, eller at de tester ut hypoteser om genusbruken i det norske språket, vil jeg drøfte i oppgavens neste del, hvor jeg skal legge fram noen mulige årsaker til elevenes genusavvik.



## 5.3 Årsaker til genusavvik

I punkt 5.2 har jeg redegjort for de genusavvikene jeg fant i elevtekstene, og jeg skal nå drøfte noen årsaker som kan sies å gjøre seg gjeldende i forbindelse med et utvalg av dem.

Teorigrunnlaget jeg skal benytte meg av er blant annet Telemans feilkategori «maskineriet streiker», som nevnt i 2.1. Aktuelle hypoteser i denne sammenheng er: *Vi finner feil mot slutten av elevteksten. Vi finner feil når det er forholdsvis mange ord imellom substantiv og referent. Vi finner flere feil utenfor nominalfraser*, og disse ble introdusert i punkt 1.4. Videre skal jeg benytte generell andrespråksforskning, introdusert i 2.3, og se om elevens morsmål kan gi noen svar på hvorfor elevene har genusavvik i tekstene sine. Her vil jeg også benytte den lille informasjonen jeg har om tre av elevenes morsmål, og foreta noen kontrastive analyser.

Dernest vil Corbetts forskning på genus, og bruken av tilhørende ord, som drøftet i punkt 3.4.1 og 3.4.2, være sentralt. Det vil også være naturlig å trekke inn noen beskrivelser av tilordningsregler for genus, slik også Trosterud tenker, nevnt i punkt 3.1.3. Her vil det altså være interessant å se på noen unike aspekter ved det norske språket. I denne sammenheng vil følgende hypoteser være interessante å drøfte: *Vi finner ikke feil når maskulinum og femininum impliserer semantisk kjønn. Og: Maskulinum er defaultgenus*, som introdusert i punkt 1.4.

I tillegg blir det også nødvendig å bruke eget skjønn. I en klasseromssituasjon står lærere ofte overfor situasjoner med en blandet elevgruppe hvor flere mulige innfallsvinkler til avviksanalyse vil være nyttig. Flere ulike tilnærminger og innfallsvinkler kan belyse avvikene på ulike måter. Det vil i etterkant være interessant å se hvilke slutninger en kan trekke på bakgrunn av de forskjellige metodene, og om de kan supplere hverandre.

### 5.3.1 Feil når det er mange ord imellom

En grunn til at mange av elevene gjør feil kan skyldes at elevene skriver lange tekster, med komplekse setninger og innholdsstruktur. Da kan det være vanskelig å ha oversikt over uttrykk som benyttes og syntaktiske regler. Setninger med kompleks innholdsstruktur resulterer ofte i feil. En tredje grunn kan være at stilnivået elevene legger seg på er for høyt, og elevene mestrer ikke bruken av faguttrykk og fremmedord. Som vi kan se av grunnene over

rommer denne feilkategorien både rettskrivingsfeil (kunnskapsfeil) og utføringsfeil, jf. 2.2. Jeg vil derfor drøfte noen av funnene fra undersøkelsen av genusavvikene i lys av dette.

Ifølge Corbett kan det være interessant å se på avstanden, eller med andre ord hvor mange ord det er imellom, substantivet og kongruerende ord, jf. 3.1.7. Som vi så i tabell H og I, jf.5.2.6, kan det se ut som at mange elever ikke har klart for seg hva *den* eller *det* viser tilbake til i teksten, eller hvilket kjønn det som refereres til har. Jeg vil derfor undersøke dette i elevtekstene. La oss se på tabellen over intetkjønnsordene som er blitt tildelt pronomen *den*, og avstanden mellom substantivet og pronomenet:

Tabell L: Intetkjønnsord tildelt *den*

Substantiv	Avvikende pronomen	Riktig pronomen	Antall ord imellom substantivet og <i>den</i>
Armbåndet	Den	Det	7
Barnet	Den	Det	2
Forhold	Den	Det	6
Maleriet	Den	Det	10
Maleriet	Den	Det	9
Rubens maleriet	Den,den	Det,det	1 og 13

Som vi ser i tabell L er to av feilene gjort når det er ett eller to ord i mellom substantivet og *den*. Her spiller ikke avstanden mellom substantivet og pronomenet den avgjørende rollen for at elevene bruker feil ord. For de resterende fem avvikstilfellene er det derimot mellom 6 og 13 ord imellom substantivet og *den*.

Eleven Marielle benytter *den* om «Rubens maleriet», og bruker *den* både når *den* står rett bak substantivet (ett ord i mellom), og når *den* står langt bak substantivet. Eleven bruker altså *den* to ganger, og etter mitt syn er det nærliggende å tro at Marielle mener substantivet «maleriet» tilhører felleskjønns-kategorien. Eleven Hannah som skriver *den* om «barnet», har som jeg har nevnt tidligere, jf.5.2.1, også brukt pronomenet *en* to ganger i forbindelse med dette

substantivet, og det er nærliggende å tro at også hun plasserer substantivet *barn* i felleskjønnsategorien.

For de andre tilfellene kan den aktuelle avstanden mellom ordet som omtales og *den*, bidra til genusavviket. Vi kan i punkt 5.2.2 se setningene med genusavvik i forbindelse med *den*. Mange av setningene er lange og kronglete, og slike komplekse setninger kan iblant resultere i utføringsfeil.

Det er flere feil i forbindelse med pronomenet *det*, men mange av ordene går igjen. Slik blir tabellen med ordene som er blitt tildelt pronomen *det*:

Tabell M: Felleskjønnsord tildelt *det*

Substantiv	Avvikende pronomen	Korrekt pronomen	Antall ord i mellom substantivet og <i>det</i>
Novellen	Det	Den	7
Novella	Det	Den	2
Hendelsen	Det	Den	5
Drapsscenen	Det	Den	15
Autoral forteller	Det		0
Filmen	Det	Den	15
Filmen	Det,det	Den,den	18,21

Det er syv tilfeller hvor substantivet står i bestemt form, og ordene er blitt gitt riktig bøyningssendelse, allikevel benyttes pronomen *det*. Som vi ser av eksemplene med ordet *filmen* er det henholdsvis 15 og 18 og 21 ord imellom substantivet og pronomenet, og det er den samme eleven som skriver dette. En annen elev referer til *drapsscenen* med *det*, og det er 15 ord i mellom pronomenet og substantivet. At det er mange ord imellom substantivet og pronomenet kan være en forklaring på at elevene «glemmer» hva de referer til.

Det er to elever som referer til *novellen/novella* med pronomen *det*. I Theo sin tekst er det bare to ord imellom substantivet og pronomenet, men det er riktig nok punktum imellom dem. Pronomen kan krysse setningsgrenser, og dermed er pronomenfeil de eneste feiltypene som faktisk kan dukke opp over en setningsgrense. Det kan se ut som at punktum eller komma, for mange elever markerer en slutt, de begynner på altså på nytt. Dette kan ha innvirkning på valg av pronomen.

Noah skrev *Denne novellen er realistisk, det er ikke rim, men det inneholder dialog*. I setningen er det to *det*, og etter mitt syn er det siste *det* feil. Jeg har streket under pronomenet som etter mitt syn er feil, og det er der hvor eleven referer til *novellen* med *det*. Eksempelet kan vise at det er vanskelig å ha oversikt over hva *det* referer til. Vi ser at Noah skriver korrekt *denne* rett foran *novellen*, og dette kan understøtte påstanden om at avstanden har noe å si.

Nedenfor har jeg laget en oversikt over syv tilfeller hvor det er vanskelig å slå fast hva elevene referer til. Dette er med andre ord ikke helt tydelige genusavvik, men jeg vil gjerne vise dem fram da de er interessante i forbindelse med påstanden om at elevene har trøbbel med å referere til størrelser tidligere i teksten. Eksemplene kan også styrke og underbygge annen evidens nevnt over. De viser også at elevene i visse tilfeller har vansker med å skape sammenheng i teksten. Tekstutdragene viser at elevene ofte har gode argumenter, men at setningene med fordel kunne vært skrevet om.

Tabell N: Interessante eksempler med den/det

Novellen er kronologisk fortalt, fordi hendelsen er fortalt etter slikt det skjedde. Det vil si at det hopper ikke i tid (Samantha)
Karen ga seg selv til en fremmed som hun ikke skjønnte og fikk et barn. Jeg vil si den har mye med virkeligheten og gjøre(...) (Jasmin)
Metaforer er for eks: «Novembervinden er ein ulveflokk gjennom gatene». Det beskriver hvor voldsom vinden er og hvor sterk det blåser. (Edward)
Elevene budde lage en gruppe på var skole har i Norge, de gruppe skal vare gode og flinke til å stoppe mobbingen på skolen. (Mira)
Jeg vil at mange folk skal slutte å spisse usunt mat og spisse mye sunt mat. Det kan hjelp den med å hold seg friske og i form.(Stella)
(...)det er vi som lager filmen i hodene våre og den filmen jeg lager kan være helt annerledes i det en annen lager når den leser boken. (Miranda)
En person går ikke rundt og forteller hver eneste ting den tenker eller føler. (Miranda)
Humoren og karakterene i boken er ikke den samme som med replikker og bilde i adaptasjonen, men suksessfulle er de begge på hver sin måte. (Karoline)

I Samanthas setning kan en argumentere for at det siste *det* referer til *novellen*, og dermed er pronomenet avvikende. Det samme substantivet omtales i det neste eksempelet hvor eleven Jasmin skriver *Jeg vil si den har mye med virkeligheten og gjøre*, her referer hun kan hende til novellen hun analyserer, og i så måte blir det ikke et genusavvik. Dersom eleven referer til påstanden i setningen før om at *Karen ga seg selv til en fremmed*, så vil det være mer riktig å bruke *det*. Jeg kan ikke med sikkerhet slå fast om det er selve novellen elevene referer til, eller i det andre eksempelet, handlingen «ga seg selv til en fremmed».

I det neste eksempelet bruker eleven et sitat fra novellen han analyserer. *Metaforer er for eks: «Novembervinden er ein ulveflokk gjennom gatene». Det beskriver hvor voldsom vinden er og hvor sterk det blåser*. Dersom *det beskriver* referer til sitatet, er det derfor ikke et genusavvik,

men dersom eleven referer til *metaforer*, er det genusavvik både i forbindelse med numerus og genus.

Eleven skriver i det tredje eksempelet *de gruppe*, og bruker verken *det* eller *den*. Her mangler også deler av substantivets bøyningsendelsen. *Gruppe* er et felleskjønnsord, så eleven kunne skrevet «den gruppa» eller «den gruppen», pronomenet skulle uansett vært *den*. Også i dette tilfellet kan det være vanskelig å avgjøre hvor eleven genusplasserer ordet.

I det fjerde eksempelet skriver eleven *Jeg vil at mange folk skal slutte å spisse usunt mat og spisse mye sunt mat. Det kan hjelp den med å hold seg friske og i form*. Avhengig av grammatisk kjønn kan *den* og *det* vise til kollektive betegnelser for mennesker (Golden m.fl.2008:50), slik vi ser det i disse konstruerte eksemplene *Fotballaget skal reise til Tyrkia. Det skal spille landskamp. Og: Syforeningen har årlig møte, og da ønsker den pressedekning*. Det er vanlig å bruke *de* når en referer til medlemmene av fotballaget og syforeningen. Eleven skriver riktig nok *mange folk*, det vil si flere mennesker. *Folk* tilhører kategorien intetkjønn, men det hadde blitt feil å skrive: *\*Det kan hjelp det med å hold seg friske og i form*. Substantivet *folk* står ikke i bestemt form, og er heller subjekt i setningen. Eleven kan derfor ikke benytte subjektsformen *den*, men bør i stedet bruke *dem* som er objektsformen for flertall.

Vi ser at noe av det samme skjer i de neste to eksemplene, produsert av en annen elev (...) *en annen lager når den leser boken. Og: En person går ikke rundt og forteller hver eneste ting den tenker eller føler. Den* kan bare referere til personer i uttrykk med som-setninger, slik vi eksempelvis ser det i dette ordtaket: «Den som venter på noe godt, venter ikke forgjeves». Vi husker fra punkt 3.1.4 at personlig pronomen har større sannsynlighet for å ha et annet genus enn vi kunne ventet, sammenlignet med substantivets syntaktiske genus.

Vi ser at det tilhørende ordet *en* er brukt, og dermed er det syntaktisk kongruens ved denne genusmarkøren. Men når elevene bruker *den*, blir setningene her merkelige, slik som eksempelet *rektoren lovet at den skulle være rettferdig*. Ifølge Corbett vinner semantisk kongruens framfor syntaktisk kongruens jo lengre avstanden blir mellom substantivet og tilhørende eller kongruerende ord (1979: 219-220).

I det siste eksempelet refererer eleven til to størrelser på samme tid, både *humoren* og *karakterene*. Her hadde jeg ventet at eleven hadde tatt utgangspunkt i det siste substantivet

karakterene, fordi det er nærmest pronomenet *den*. Men da eleven nettopp skriver *den* og ikke *de*, som ville vært korrekt i forbindelse med *karakteren*, later det til at eleven bare refererer til *humoren*. Her kan det se ut som at det er koordineringen med *og* som skaper vansker.

Samtidig må her nevnes at eleven mot slutten av setningen skriver om de to andre substantivene *boken* og *adaptasjonen*, (...) *suksessfulle er de begge på hver sin måte*. Etter mitt syn er det derfor naturlig å tenke at maskineriet her har streiket, fordi setningen har en kompleks innholdsstruktur.

### Avvikende bruk av *en* ved anaforisk referanse:

Som vi kan se av eksemplene er det bare intetkjønnsord som har fått pronomen *en*. Jeg finner ingen eksempler på genusavvik i forbindelse med at *et* benyttes anaforisk.

Tabell O: Avvikende bruk av anaforisk *en*

Substantiv	Avvikende pronomen	Riktig pronomen	Antall ord imellom substantivet og <i>en</i>
Språklige virkemidler	En	Et	9
samfunnsproblemer og hvilke problemer	En	Et	7
Barna	En	Et	1
Forhold	En	Et	0
Maleri	En	Et	9

Den første eleven Tilda referer til *språklige virkemidler* med *en*. Det er 9 ord imellom pronomenet og substantivet. Tilda skrev *Det er ikke så mange språklige virkemidler, som jeg har lest er det to-tre. En av dem er metafor(...)*, se tabell J. Vi kan se at Tilda skriver *to-tre* i setningen foran, og valg av pronomen *en* kan derfor settes i sammenheng med dette, vi sier jo nemlig *en, to, tre*. En annen forklaring, nevnt i forbindelse med Theo og tabell M, er at punktum for mange elever kan markere en slutt, det vil si at de begynner helt på nytt, og vi ser

at *En* innleder den nye setningen. Valg av pronomen i dette eksempelet kan også settes i sammenheng med at det står plassert foran *metafor*, et substantiv som tilhører felleskjønn.

I det andre eksempelet er det noe vanskeligere å avgjøre hva eleven referer til når hun skriver *Og en av dem er Karens jul en samfunnskritisk novelle*. En mulighet er at hun referer til *samfunnsproblemer* og *problemer* som vi finner i setningen foran. Utfra sammenhengen vil jeg slutte at eleven vil uttrykke at novellen *Karens Jul* er en av flere noveller som tar opp samfunnsproblemer. Vi ser også, jf. tabell J, at eleven skriver *Den er mer kritisk til samfunnet*, og da referer hun til novellen som et felleskjønnsord. Her vil jeg anta at avstanden mellom pronomenet og substantivet gjør at eleven «glemmer» hva hun referer til, fordi setningene er lange og komplekse.

Beatrice har referert til *barna* med *en*, som vist i tabell J, og skrev *en av familie medlemmene til Lotte*, i tabell A. Beatrice har et annet morsmål en norsk, men det faktum at hun har norsk som andrespråk er ikke nødvendigvis avgjørende i denne sammenheng.

Også skribenter med norsk som morsmål skriver setninger som hennes. Et søk på internett kan gi flere eksempler på dette fenomenet. TV2s nettside har disse overskriftene: *Én av ti trafikkdødsfall kan være selvmord*. Og: *Fatima er en av mange syriske flyktningebarn*. Også bedriften Econa kompetanse skriver på sine internettsider: *Vivi Nyseter-Østby kåret av E24 til en av Norges største ledertalenter kommer på Business Controlleren 12. juni*.

Sara referer til intetkjønnsordet *forhold* med pronomenet *en*. Dette eksempelet ble drøftet i forbindelse med avvikende pronomen i punkt 5.2.6, tabell H, og genusavvikene var altså flere i dette tekstutdraget. Sara refererte også til *forhold* med *den*, og er derfor konsekvent når hun referer til dette substantivet. Denne påstanden kan understøttes med at det ikke er noen ord imellom substantivet og pronomenet. Med andre ord er ikke avstanden mellom substantivet og pronomenet avgjørende her, fordi eleven uansett har plassert *forhold* i felleskjønns-kategorien.

I det siste eksempelet skriver eleven *et maleri* men referer til det i den neste setningen med pronomen *en*. Etter mitt syn vet eleven at maleri tilhører intetkjønns-kategorien, men bruker på tross av dette allikevel *en* når maleriet omtales anaforisk. Som vi har sett tidligere er det mange elever som enten tror substantivet maleri tilhører hankjønns-kategorien, eller er usikre på hvilken genuskategori ordet tilhører. Dette gjelder også substantivet i det siste eksempelet,



fordi intetkjønnsordet *barn* er også en gjenganger blant de avvikende ordene. Her er det heller ikke stor avstand mellom pronomen og substantiv, og denne måten å referere på skyldes andre årsaker enn at det er stor avstand mellom dem.

### 5.3.2 Andrespråksproblematikk

I norsk er det nødvendig å lære substantivenes genus for å vite hvilket pronomen som er det rette til hvert enkelt ord, og videre når og hvordan dette pronomenet skal brukes. De slaviske språkene, urdu, hindi og panjabi, bruker ikke ubestemte pronomen slik vi gjør i norsk. La oss se på et eksempel som viser at pronomen kan være problematisk.

Miranda er en elev med tyrkisk som morsmål. Det som gjør tyrkisk spesielt sammenlignet med norsk er at tyrkisk ikke har grammatisk kjønn, og at det ikke finnes ulike bøyningssklasser (Brendemoen 1990:172). I tyrkisk går det et skarpt skille mellom substantiver og adjektiver på den ene siden, og verb på den andre. Pronomener eksisterer også som en egen ordklasse, og har mye til felles med substantivene (Ibid.). Mangelen på grammatisk kjønn går igjen her, for i tyrkisk er det bare ett 3.persons personlig pronomen i entall, nemlig *o* (Ibid:175).

Miranda skriver: (...) *det er vi som lager filmen i hodene våre og den filmen jeg lager kan være helt annerledes i det en annen lager når den leser boken. Og: En person går ikke rundt og forteller hver eneste ting den tenker eller føler.* Som nevnt skiller en i bokmål mellom grammatisk og biologisk kjønn, jf. 3.4.2, og det er forskjell på ting (den, det) og levende vesener (han, hun). Fordi tyrkisk mangler grammatisk kjønn i pronomen er det ikke uventet at det er vanskelig for Miranda å skille mellom *han, hun, den* og *det*.

Tyrkisk har en bare ubestemt artikkel nemlig *bir*, men ingen bestemt artikkel, skriver Brendemoen (1990:172). Miranda har to genusavvik knyttet til ubestemt pronomen, og det er i frasene *en viktig møte*, og *et spesielt måte*, se tabell B.

I tyrkisk uttrykkes bestemthet gjennom kasus (akkusativ), og da får bestemt form endelse, mens ubestemt form ikke får endelse (tilsvarende nominativ) (Brendemoen 1990:173).

Opposisjonen bestemt eller ubestemt form kommer fram gjennom ordstillingen i setningene. Ulikt fra norsk kan ubestemt subjekt eller objekt plasseres rett foran verbet, mens bestemt subjekt eller objekt kan være plassert enda lengre fram i setningen. Det kan vi se i dette

eksempelet: «Ahmet karısına çiçek aldı», som oversatt til norsk blir: Ahmet til sin kone blomst kjøpte (Brendemoen 1990:173).

En annen kompliserende faktor er at bestemthet ikke har det samme innholdet i tyrkisk sammenlignet med norsk, skriver Brendemoen (1990:173). I tyrkisk kan en kombinere den ubestemte artikkelen *bir*, med bestemt akkusativ, det kan vi se i eksempelet: «Bir kitabı okudum», som oversatt til norsk blir: En boka jeg har lest. Miranda har derimot flere eksempler på såkalte nakne fraser, hvor pronomenet mangler: *Det at han stjeler maleri er noe han gjør for å dekke utgiftene han har. Og: Diana virker ganske skyldig inntil vi får vending på det.* Miranda skriver ikke fraser som: *\*et maleriet*, eller *\*en vendingen*, slik vi kunne forventet på bakgrunn av hvordan tyrkisk uttrykker bestemthet. Miranda har derfor fått med seg en viktig forskjell mellom norsk og tyrkisk.

I Susans elevtekst ser vi at det er intetkjønnsategorien som er vanskelig. Hun skriver: *et elegant retting*, hvor hun tildeler hankjønnsordet *retting* (egentlig «retning») intetkjønnsartikkelen *et*. Det kan være problematisk for indere og pakistanere å lære seg hvilket kjønn norske substantiver har (Kristiansen 1990:214). Til forskjell fra norsk mangler urdu intetkjønn. Urdu har heller ikke bestemt eller ubestemt artikkel, skriver Kristiansen (Ibid.).

Susans andre genusavvik kretser også rundt intetkjønnsategorien som et problemområde: det ser vi i frasen: *mørkt farge*. I urdu er noen adjektiver ubøyelige, mens andre retter seg etter substantivet i kjønn og tall (Kristiansen 1990:217). Da vi vet at urdu ikke har intetkjønn er det interessant at hun her bøyer adjektivet til intetkjønn, hvilket *farge* ikke er. Susan skriver også: *hun er rødt i ansiktet*. I setningen ser vi at hun har brukt intetkjønnsordet *ansiktet*, en forklaring på avvikende kongruensbøyning i dette eksempelet kan være at hun antar at *rødt* skal stå til dette substantivet, og ikke til pronomenet *hun*. Hva angår ordklassen pronomen er systemene for en stor del parallelle i urdu og norsk, skriver Kristiansen (1990:216). Men vi ser videre at Susan skriver: *Det gir inntrykk på hvilket situasjon hun er i. I Hamsun sitt tekst er ringen et symbol, og:(...)Hamsun sitt tekst*. Hos Susan ser vi altså at hun overdriver bruken av intetkjønn.

### 5.3.3 Genustilordning i norsk kan være vanskelig

I norsk har vi en del regler for genustilordning. Noen regler tar utgangspunkt i substantivets betydning, andre i morfologisk informasjon og fonologisk form. Nedenfor vil jeg forsøke å forklare noen av genusavvikene ved å dra inn regler for tilordning, for eksempel fra Trosterud (2001).

Vi husker begrepet «kunnskapsfeil» jf. 2.2, dette er eksempelvis skriftspråksspesifikke avvik i forbindelse med sammenskriving eller særskrivning. I norsk får sammensatte ord ofte samme genus som sisteleddet, og det er mange av genusavvikene som er aktuelle i forbindelse med denne tilordningsregelen. Elevene skrev *en felleskap, en tilbakeblikk, en samleliv, en bedre inntrykk, et avhørsmodell, et årstid, en av familie medlemmene, et rolig kamera bevegelse, en lite fram pek, et morsomt kryssklipping*, som vist i tabell A.

For de fire første eksemplene *en felleskap, en tilbakeblikk, en samleliv, en bedre inntrykk*, er det pronomeren *en* som er avvikende. Disse sammensetningene er skrevet som sammensetninger, i eksemplene er det altså ingen orddelingsfeil. Dersom vi ser på sammensetningenes første del, brukes ikke disse som enkeltstående former «en felles», «en tilbake», «en samle», «en inn». Etter mitt syn kan derfor ikke genuset til sammensetningenes første del forklare den avvikende bruken av *en*. Vi kan derfor anta at avvikende pronomeren benyttes fordi elevene ikke vet hvilken genuskategori substantivene tilhører. Eller at elevene vet hvilken genuskategori substantivene tilhører, men tildeler feil pronomeren bevisst eller ubevisst.

Det faktum at noen substantiver nettopp er sammensetninger er et problemområde for noen, det kan vi se av eksemplet *en av familie medlemmene, et rolig kamera bevegelse, et avhørsmodell, et årstid, en lite fram pek*, jf. tabell A. For de første fire eksemplene ville tildelt pronomeren vært riktig dersom det stod til den første delen av ordet, eksempelvis: «en familie», «et kamera», «et avhør» og «et år». I de to første eksemplene har også elevene, rent fysisk, delt opp sammensetningene i to deler. En forklaring på den avvikende bruken av pronomeren kan derfor være at elevene her benytter det til førsteleddet, i stedet for til sisteleddet.

I de neste to eksemplene har elevene skrevet ordene sammen *et avhørsmodell* og *et årstid*. Det kan allikevel se ut som om at de knytter bruk av pronomeren opp mot ordets første del. Eleven Amanda skriver *et morsomt kryssklipping*. En tilordningsregel sier at substantiv som er avledninger verb, eksempelvis «kryssklippe», skal være feminine. Men en frase som «ei

morsom kryssklipping», ser merkelig ut. Jeg holder med eleven når hun langt på vei skriver mye riktig i frasen, og det hele hadde blitt fullgodt om eleven hadde fjernet *-ing*.

#### 5.3.4 Nakne fraser for å unngå pronomen?

I norsk er en hovedregel at et substantiv som predikativ skal være uten pronomen *en, ei, et* når det klassifiserer subjektet (Mac Donald og Ryen 2008:230). Det kan vi se i eksempler som: *Hun er lærer, han er idrettsstjerne*. I andre setninger med mer beskrivende predikativer skal en derimot bruke *en, ei, et*, eksempelvis: *Hun var en engel, han var en dust*. I andre setningsledd står substantivet med *en, ei, et* når en viser til et helt bestemt individ eller eksemplar: *Jeg snakket med en ambulansesjåfør*. Og substantivet er motsatt ofte uten *en, ei, et* når en ikke viser til et bestemt individ eller eksemplar: *Laget har fått ny trener* (Ibid.).

I elevtekstene fant jeg mange eksempler på «nakne fraser», se tabell K, punkt 5.2.7. Dette kan forklares med at elevene håndterer forskjeller mellom eget morsmål og et nytt språk, ved å unngå å bruke strukturer en ikke kjenner igjen. Dette kan lede til underbruk, framfor direkte feil, jf. Selj punkt 2.3.2. Vi husker at reglene for bruken av pronomen er ikke helt like i alle verdens språk. Mange elever har minst ett eksempel på denne typen setninger, men enkelte feilskjær eller forglemmelser kan forklares på andre måter enn at det nødvendigvis er en bevisst unngåelsesstrategi. Det er heller ikke slik at elevene som har mange «nakne fraser» i tekstene sine bare sliter. Mange ord og uttrykk brukes riktig, men iblant mangler substantivene bøyingsendelsen, og elevene unnlater også ofte å bruke pronomen.

Jeg har ikke funnet mer enn to elevtekster hvor en kan snakke om mange forekomster, og hvor en kan se et visst mønster i bruken, eller rettere sagt ikke-bruken, og det er i elevtekstene til Tilda og Miranda. Tilda og Miranda er elever som skriver mye riktig, men det kan allikevel se ut som om det er kategorien intetkjønn som forårsaker et visst unnvikelsesmønster. Vi ser i eksemplene nedenfor at de ikke bruker feil pronomen, men lar mange intetkjønnsord stå uten genusmarkør.

Eleven Tilda har disse setningene i elevteksten sin, som kan være interessante å se nærmere på:

Tabell P: Nakne fraser i elevtekst

Her får vi frampek om at dattera er gravid.
Vi får hint ved beskrivelsen av brystene som vil komme til å skje
Det er ikke problem som før for kanskje 100- 200år siden.
Eksempel er da de er i bilen, og moren kjører henne til sykehuset.
Før om du hadde vært gravid uten ekteskap var det skam for familien.

Vi ser at Tilda i noen tilfeller ikke benytter pronomen, hvor en med fordel kunne brukt det. Dette skjer i forbindelse med intetkjønnsordene frampek, hint, problem, eksempel, og ekteskap.

Også Miranda unngår å bruke pronomen i forbindelse med intetkjønnsordene eksempel og maleri. Hun bruker heller ikke disse substantivene i bestemt form og med bøyningensendelsen. Vi ser samtidig at intetkjønnsordene: galleriet og inntrykket, får riktig endelse.

Tabell Q: Nakne fraser i elevtekst

Det at han stjeler maleri er noe han gjør for å dekke utgiftene han har.
Diana virker ganske skyldig inntil vi får vending på det.
Inntrykket jeg får av Lotte når jeg leste boken var at hun er ganske snill og uskyldig jente(...)
Eksempel på dette er når vi ser at Diana ønsker seg barn.
Eksempel på dette er når vi er i galleriet til Diana og der er radioen på.
Eksempel på dette er når Roger Brown er hos Clas Greve og Greve har fortalt Roger Brown at han har en hund.

Eksempel i starten av filmen for vi med oss at det er voiceover

Altså eksempel når Roger og Diana står utenfor før de skal kjøre avgårde, så møter de på naboen sin med barn.

Eksempel når Roger prøver å fortelle Diana at han ikke vil snakke om barn med henne

Eksempel når Roger er i den doen, i boken får vi vite hva han føler og tenker når han er opp i doen

### 5.3.5 Riktig og galt på samme tid

Andrespråksforskning sier at innlærere gjerne prøver ut hypoteser, og vaklinger mellom riktig og gale strukturer kan forekomme, jf. punkt 2.3.2. Dette fenomenet gjør seg gjeldende hos mange av elevene. Adina skrev i sin elevtekst: *en bare lurt smil*, jf. tabell B, og da har hun tildelt intetkjønnsordet *smil* feil pronomen *en*, men samsvarsbøyer allikevel adjektivet *lurt* helt rett. En annen elev Juliana skrev *Dette var intervjuet med Najma, fra den denne intervjuet har jeg blitt litt kjent med Najma er og hva gjør i fritiden*, jf. tabell D. Hun bruker altså både *dette* og *den, denne* i forbindelse med substantivet *intervjuet*.

Eleven David skrev både: *en stakkar hjelpeløst barn* og: *en hjelpeløs stakkar barn*, noen linjer lengre ned i teksten sin, jf. tabell B. Vi så at adjektivbøyningen både var avvikende og riktig. Når elevene er konsekvente i bruken av feil pronomen *en*, samtidig som elevene er inkonsekvente i bruken av adjektivbøyningen, kan det skyldes at elevene er usikre og tester ut flere ulike former, jf. punkt 2.3.2. At *barn* så ofte får felleskjønn kan også være et tegn på at elevene har oppfattet et sentralt poeng ved genustilordning i norsk, ord for mennesker (animater) er nesten aldri nøytrere.

Hannah er en elev med mange genusavvik i teksten sin. Hun er også inkonsekvent, og skriver disse avvikende frasene:

en tilbakeblikk	en lite barn	en lite fram pek
en samleliv	en liten barn	

Hannah er en elev som har arabisk som morsmål. Arabisk har hankjønn og hunkjønn, men ikke intetkjønn. I Hannahs elevtekst er det mange genusavvik, og ikke overraskende er det nettopp norske intetkjønnsord som er blitt markert med avvikende bruk av (ubestemt) pronomen, og som har fått avvikende adjektivbøyning.

Arabisk har en foranstilt bestemt artikkel : *Al-* eller bare *l-*. Den er felles for begge kjønn og tall, det kan vi se i eksemplene: *l-walad* som betyr *barnet*, og *l-kutub*, som betyr *bøkene*. En kan derfor vente at elever med arabisk som morsmål lett vil blande sammen bestemt og ubestemt form i norsk. Dette fordi de føler den foranstilte artikkelen som bestemt, slik det er i deres språk, skriver Gunvor Mejdell (1990:77). Fordi arabisk ikke har intetkjønn, og fordi en

i arabisk bare benytter *Al-* eller *l-* for begge kjønn, er det ikke oppsiktsvekkende at Hannah har benyttet *en* i så stor grad. Denne typen genusavvik kan i tråd med punkt 2.3.2, vise at det kan være gode grunner til at elevene gjør som de gjør.

Hannah skriver både *lite* og *liten*. I arabisk gradbøyes adjektiver som på norsk, og adjektivet samsvarer med substantivet i kjønn og bestemthet. I arabisk er likevel systemet langt enklere (Mejdell 1990:80). Adjektivene står etter substantivet i arabisk, eksempelvis *bayt kabi:r*, som oversatt til norsk er: «hus stort» (Mejdell 1990:86). Hannah har plassert adjektivene foran substantivet *barn* og *fram pek*. Ordstilling og syntaktisk rekkefølge er derfor noe eleven mestrer. Hannah skrev også *en lite fram pek*, her blir bruk av *en* feil fordi *pek* er et intetkjønnsord, men som vi kan se av eksempelet er adjektivet kongruensbøyd til intetkjønnsordet *pek*, og den avvikende bruken av pronomenet blir derfor vanskelig å forklare.

Arabisk skjelner ikke mellom personer og ikke-personer når det kommer til bruk av pronomen. *Han* og *hun* brukes for alle han- og hunkjønnsord, slik som i nynorsk. Det ser vi et eksempel som *l-kutub –hiya*, (bøkene –hun). Arabisktalende kan derfor ha problemer med å begrense bruken av han/hun til bare å gjelde personer, skriver Mejdell (1990:79). Ved bruk av pronomen på norsk så skiller vi mellom biologisk kjønn og grammatisk kjønn. Vi bruker *han* og *hun* om mennesker, men *den* om alle andre hankjønns- og hunkjønnsord, jf. 3.5.2. Det eksempelet vi finner hos Hannah er: *Barnet til Karen den har helle ikke noe gode klær på seg*. Vi kunne forvente at hun refererte til *barnet* med *han*, fordi det er slik det gjøres i arabisk, men hun bruker i stedet *den*, som jo er en særnorsk variant. Hun kan ha fått med seg deler av regelen over, vi bruker *den* når vi referer til visse felleskjønnsord, men kan hende har hun ikke forstått i hvilke sammenhenger *den* skal brukes. Hannah skriver også: *Hun vet ikke akkurat hva den rette er og hva som er galt*.

Et paradoks er også at hun et annet sted i teksten skriver den riktige formen: *barnet det*, med bøyningssuffixen *-et*, og riktig pronomen, og hun har som nevnt også skrevet *en lite barn*, hvor adjektivet har fått intetkjønnsbøyning. I punkt 2.3.2 skrev jeg at mellomspråk kan være ustabile og variable språk, og bærer preg av å være utprøvende, dette kan forklare at Hannah både skriver *lite* og *liten*. I innlærerspråk er det vanlig med forenklinger, og elever kan være sparsomme med bøyningssuffixer for å unngå å bruke strukturer de ikke kjenner igjen fra eget morsmål.



I arabisk brukes vanlige personlige pronomener for norsk reflexivt pronomener *seg* og *sin*. Det kan en se i eksempelet: *dakhala l-walad baytahu*, (gikk gutten inn i huset *hans*, men da *sitt* i norsk). Også denne forskjellen kan antas å skape problemer for skribenter med arabisk som morsmål (Mejdell 1990:79). Hannah skriver: (...) *forteller jo litt om hvordan hun møtet faren din til det barnet*. I tekster produsert av skribenter med arabisk som morsmål, dukker ofte innsatte pronomener opp på steder der vi ikke bruker det i norsk. Dette fordi hvilket som helst nominalledd kan tematiseres ved at det settes først i setningen, eksempelvis: *yaman kataba ha:dha l-kita:b fi:ha*, oversatt til norsk «Yemen skrev han denne boka i (det)» (Mejdell 1990:86).

### 5.3.6 Streiker maskineriet?

Maskineriet kan streike både for skribenter med norsk som morsmål, og for skribenter med norsk som andrespråk. Men kan hende streiker det oftere dersom en har «andrespråksproblematikk» i tillegg, dette kan blant annet skyldes at det er vanskeligere for disse elevene å bare «skrive i vei». La oss se på et tekstutdrag fra Hannah, hun skriver: *Den er mer kritisk til samfunnet, og det er Amalie Skram gjorde hun skrev hvilke samfunnsproblemer og hvilke problemer kvinner hadde av den tiden samfunnet. Og en av dem er Karens jul en samfunnskritisk novelle*. Mellomspråk har som sagt svært ofte en enkel struktur, men den karakteristikken passer ikke overens med Hannahs språk. Mange av hennes setninger har kompleks innholdsstruktur, og dette kan føre til at det oppstår feil, med andre ord kan også elever med norsk som morsmål gå seg vill i egne setninger.

### Skriveprosessen

Skrivesituasjonen kan ha vært stressende for noen av elevene, og vi vet ikke noe om hvordan skrivingen foregikk i hjemmet. Det vi vet er at 12 av elevene foretok portrettintervjuer. Skribentene stiller da spørsmål, og må fortløpende skrive ned svarene mens den som portretteres snakker. Denne typen skrivesituasjon kan i seg selv resultere i rettskrivingsfeil, og en del av avvikene i disse elevteksten *kan* derfor skyldes at maskineriet streiker i den forbindelse. Når maskineriet streiker gjøres det mot bedre vitende, med andre ord kjenner altså elevene normsystemets regler, men bryter av ulike årsaker med dem likevel. Grunnene til dette, kan som vi så i punkt 2.1, skyldes at minnet er blitt overbelastet.

## Ord som mangler fullstendige endelser

Vi så at *hvilke* ikke fikk en fullstendig bøyningsendelse i punkt 5.2.5, og jeg fant også 8 eksempler hvor pronomenet er korrekt, men substantivene mangler deler av bøyningsendelsen: *live sitt, smile sitt, hode mitt, (...)helse vår*, jf. tabell F, 5.2.4. I innlærerspråk er det svært vanlig med forenklinger som innebærer at en er sparsom med for eksempel bøyningsendelser, jf. Selj 2.3.2. Men det viste seg at flere av skribentene som skriver fraser med ord uten fullstendige endelser også har norsk som morsmål. En annen tenkelig årsak til at vi ser denne typen fraser i elevtekstene kan også være at maskineriet streiker, eller det Høien og Lundberg omtaler som utføringsfeil, jf. 2.2. På tross av at en har kunnskap om riktig stavemåte kan en på tross av dette gjøre utføringsfeil. Skribenter kan rett og slett være uheldige under skriveprosessen, og eksempelvis komme borti feil tast på pc-en, bli forstyrret av en medelev eller lignende. Vi så imidlertid at Monika, Andreas og Cathinka skrev feil to ganger hver i 5.2.4, og når disse elevene skriver det samme to ganger kan dette tale for at det er kunnskapsfeil.

## Plassering av genusavviket

Jeg har sett på hvor genusavvikene i de 48 elevtekstene befinner seg, og under punkt 1.4 formulerte jeg en hypotese om at de fleste genusavvikene ville inntre mot slutten av elevtekstene. Det viste seg at denne hypotesen stemte for noen elevtekster, men ikke for alle.

Vi kan tenke oss at dersom en har jobbet med en tekst noen timer, dager eller uker, så kan en bli sliten og kan hende litt lei av det skriftlige produktet sitt. Vi kan også tenke oss at jo nærmere tidsfristen for innlevering en kommer, jo mer stresset kan en bli og «maskineriet kan derfor streike», slik som drøftet i 5.3.6. Etter mitt syn er det tekstens siste del som kan bli skadelidende av disse faktorene. De 48 elevene jobbet også med skrivningen i flere omganger, og når en tar opp igjen arbeidet, begynner en med tekstens innledning igjen og igjen, fordi den kommer først og er øverst i arbeidsfilen. Den siste og avsluttende delen av teksten kan derfor tenkes å være den tekstdelen elevene ser på og korrigerer færrest ganger, og etter mitt syn er derfor den siste tekstdelen ofte minst gjennomarbeidet.

Jeg valgte å dele elevtekstene i tre deler, første halvdel, midtre del og siste halvdel, dette på bakgrunn av hvordan elevene selv utformer tekstene, nemlig med en innledning, hoveddel og avslutning. Jeg fant 80 genusavvik i elevtekstene, jf. punkt 5.2.7. Prosentvis fordeler

avvikene seg slik, 61% av dem befinner seg i tekstenes midtre del, 21% i tekstenes siste del og 18% i tekstenes første del.

Elevene som har mange genusavvik i tekstene sine, har genusavvik i alle tre deler av teksten sin. Dette gjelder Elinor, og avvikene kan ses i tabell C, D, G, Susan, se tabell C og E, Sara, se tabell A, H, J og Hannah, se tabell A, B, D, E, G, H, J. I kapittel 5 antydet jeg at elevene ofte plasserer ord i feil genuskategori, og tilhørende ord bøyes derfor feil fordi substantivet er tildelt uriktig genus. Når ordene er feilplassert er det heller ikke rart at de forekommer feilskrevet flere ganger, og på flere ulike steder i elevtekstene. Eksempelvis har Hanna og David plassert *barn* i feil genuskategori, slik vi ser i tabell B. Hanna og Davids avvik befinner seg i tekstenes første og midtre del. Jeg slutter derfor i sammenheng med disse eksemplene at genusavvikene oppstår av andre årsaker enn plasseringen i teksten. Med andre ord oppstår ikke disse genusavvikene fordi elevene er slitne mot slutten av skriveprosessen.

Det er andre typer genusavvik i elevtekstenes første og siste del. I elevtekstenes innledning introduseres nye emner, og da ser vi feil som i tabell A og B. Mot slutten av elevtekstene skal elevene oppsummere funnene fra analysen sin, og her er de hyppigste genusavvikene som vist i tabell D, H, I, J. Xander skriver eksempelvis denne setningen mot slutten av teksten sin: *utfører all arbeid på en eksklusiv måte*, se tabell G. Cathinka skriver dette: *Drapsscenen vil også være mye mer spennende å se i bilder, enn å lese beskrivelsen av det*, se tabell I. Disse elevene har ikke andre genusavvik i tekstene sine, men her kan tenkes at de er slitne mot slutten av skrivingen.

### **5.3.7 Avvikene skyldes at maskulinum er defaultgenus?**

På bakgrunn av NRGs og Beitos tall, jf. 3.3, kan vi forutsette at substantivene fordeler seg slik: Et «felleskjønn» (med han- og hunkjønnord), utgjør omlag 70%. Dette fordi både maskuline og feminine ord kan markeres med ubestemt pronomen *en* og bøyningssuffixet *-en*, og hvor bøyning av tilhørende ord kan være lik. Dersom elevene er i tvil om hvilket genus et ord har, så er det stor sannsynlighet for at riktig genus tildeles, dersom det plasseres i felleskjønns-kategorien, jf. Bull (2012), Trosterud (2001) og Ragnhildstveit (2009).

Vi så at det var noen flere genusavvik der pronomen *en* er blitt brukt i stedet for *et*, jf. tabell A og B. Punkt 5.2.1 viste at substantivfrasene innledet av *en* utgjorde 15, men som vi ser i tabell

B er ordet *barn* blitt tildelt pronomen *en* to ganger av de samme to elevene. Vi kan derfor regne 13 unike forekomster av avvikende bruk av pronomen *en* her.

Jeg vil også nevne to eksempler som jeg ikke regner som genusavvik, men som er interessante i denne sammenhengen. Eksempelene kan støtte opp under påstanden om at maskulinum er defaultgenus i norsk, for kan hende er det slik at elevene plasserer ord i kategorien «hankjønn», dersom de er i tvil om hvilket genus ordet har. I tabell 3 i vedlegget, ser vi at en elev skriver *in medias res*, eleven bruker her *en* selv om *in medias res* ikke er et substantiv. Begrepet brukes hyppig innenfor litterær teori, og da særlig i forbindelse med novelleanalyser, som elevteksten jo er. *In medias res* er hentet fra latin og betyr «midt i tingene». Utfra konteksten bruker eleven begrepet synonymt med «en innledning», og etter mitt syn kan også det være en mulig årsak til bruken av *en* i dette tilfellet.

Tabell 3 viser også at en elev skriver *en avhøring metode*. I dette tilfellet er det *metode* som skulle vært sisteleddet i en sammensetning, nemlig «avhørsmetode». Eleven bruker riktig pronomen *en* i forbindelse med substantivet *metode*. Men fordi disse ordene er skrevet hver for seg og ikke i ett sammensatt ord, er det ikke helt opplagt hvilket ord pronomenet skal stå til. Det heter jo i norsk «et avhør», men det er ikke et ord i norsk som heter *\*en avhøringmetode*.

Pronomen *et* er brukt 9 ganger i tilfeller hvor elevene skulle brukt *en*. Det vi ser er at også mange maskuline substantiver blir tildelt intetkjønnsordet *et*. Tre av eksemplene hvor elevene tildeler avvikende pronomen *en*, skjer i forbindelse med preposisjonen *av*, og hvor elevene referer til et substantiv lengre bak i setningen. Elevene skriver *en av Rogers spørsmål*, *en av hennes tre ønsker*, *en av familie medlemmene til Lotte*, som vist i tabell A.

I 5.3.2 ser vi at Susan og Miranda har problemer med intetkjønns kategorien, og dette kan skyldes at urdu mangler intetkjønn, og at tyrkisk ikke har grammatisk kjønn. I 5.3.4 så vi også at elevene Tilda og Miranda kunne sies å ha et visst unnvikelsesmønster i forbindelse med intetkjønns kategorien.

## 6 Konklusjon

I oppgavens punkt 5.2 har jeg redegjort for hvilke genusavvik jeg fant i de 48 elevtekstene produsert av ungdommene på en skole i Oslo øst. I punkt 5.3 har jeg drøftet noen årsaker som kan belyse elevenes genusavvik. I dette kapittelet skal jeg derfor konkludere og oppsummere på bakgrunn av hovedfunnene fra undersøkelsen, og se disse i sammenheng med de underproblemstillingene jeg formulerte i punkt 1.4.

### 6.1 Hva er karakteristisk for genusbruken?

Tittelen på oppgaven er ikke en riktig beskrivelse av de 48 elevene, de er verken stakkarslige eller hjelpeløse. Flesteparten av ungdommene benyttet stort sett riktig genus, men enkelte feilskjær forekom hos de fleste. Vi så i punkt 5.3.1 at også journalister har skrivefeil i tekstene sine, og kan hende finner du også noen i denne oppgaven. En språklig glipp eller to er altså ikke uvanlig.

Ti elever skrev tekster som var helt uten genusavvik, men det som var karakteristisk for elevtekstene var at noen elever hadde svært mange genusavvik. I tabellene kunne vi se at noen navn opptrådte hyppig, og dette viste at de elevene som hadde mange genusavvik også gjorde mange ulike typer feil.

Ved å dele inn genusavvikene i kategorier etter genusmarkører, kunne jeg kartlegge hvilke «problemområder» de enkelte elevene hadde. Lærere som skal følge opp elevene sine kan tenkes å gjøre noe lignende. Dersom en elev med norsk som andrespråk viser seg å slite med genusfeil i tekstene sine, kan lærer og elev i fellesskap sammenligne norsk og elevens morsmål, og på denne måten kan de finne naturlige forklaringer på mange av avvikene. Eleven kan da bevisstgjøres hvilke typer avvik som gjør seg gjeldende, og her kan også tenkes at en kan kartlegge om genusavvikene er kunnskapsfeil fordi norsk og morsmålet er svært ulike språk, eller om avvikene skyldes utføringsfeil fordi «maskineriet har streiket».

#### 6.1.1 Kjønn

En av arbeidshypotesene gikk ut på at jeg ikke kom til å finne genusavvik når maskulinum og femininum impliserte semantisk kjønn. I elevtekstene fant jeg ingen eksempler på avvikende bruk av tilhørende ord der substantivets genus stemte overens med biologisk kjønn, og det var

som forventet. Bruk av pronomen i norsk er ikke vilkårlig, og elevene synes å ha fått med seg dette. De vet eksempelvis at *menn* er maskuliner, og det personlige pronomenet å bruke i den sammenheng er derfor *han*. Ingen av elevene har gjort feil av denne typen. For elever som skal lære seg det norske språket kan slike faktum gjerne brukes til å forklare hvorfor det også heter *en kar, en fyr, en gutt –han*. Genustilordningsregler kan altså være et nyttig verktøy, og de viser at genus i norsk ikke er helt tilfeldig

Jeg skrev i innledningen at jeg ønsket å drøfte om det var to eller tre genus som var gjeldende i elevtekstene, og om det var store forskjeller individene i mellom. I forkant av undersøkelsen forventet jeg at de fleste elevene skulle skrive «konservativt bokmål», eller med andre ord at de brukte et «tokjønnsystem». Dette stemte langt på vei, og i punkt 5.2 la jeg fram tall som kunne si noe om hvor mange genus som var i bruk i elevtekstene. Norsk er et språk hvor en regner tre genus, men i elevtekstene viste det seg at for de fleste elevene er det snarere snakk om to genus, nøytrum og et «felleskjønn». Dette er i tråd med lignende funn hos Uri (2001), Opsahl (2009), og Bull (2012).

Det var seks ulike elever som brukte pronomenet *si* i elevtekstene sine. Til sammenligning med substantivene som fikk knyttet *si* til seg, var det bare ett eneste ord som fikk genusmarkøren *ei* knyttet til seg, nemlig *jente*. Fire ulike elever skrev denne frasetypen i tekstene sine. Antallet var ikke høyt, men det viste at *ei* sporadisk kan dukke opp. Et lignende funn gjorde Bull (2012). Opsahls (2009) undersøkelser av muntlige ytringer, viste derimot ingen forekomster av *ei*.

Jeg fant at visse feminine substantiver ble markert med tilhørende ord *si*, nemlig *datra, dattera, kona, hora* og *buksa*. Disse substantivene er i all hovedsak feminine også på det biologiske plan. Unntaket her er eksempelet *buksa*. Jeg vil derfor slå fast at semantikken må sies å spille en viktig rolle for om elevene velger å benytte en feminin genusmarkør. Jeg konkluderer med at noen elever i blant bruker de feminine genusmarkørene *si* og *ei*, og i tillegg benytter også noen av elevene *a*-endelser. I all hovedsak benyttes feminine genusmarkører i tilknytning til hunkjønnsord som både er feminine grammatisk og semantisk. Og *a*-endelser benyttes i all hovedsak på ord hvor det ville vært «merkelig» å benytte *en*-endelse i deres variant av bokmål. Substantivene *jenta, sola, rønna, jula, drømmedama, uka, havna, stua, ulykka* og *olabuksa*, ble ikke skrevet med *en*-endelse av noen av elevene.

I motsetning til Bull regner jeg *si* som en feminin genusmarkør, men fordi elevene er så inkonsekvente og benytter *sin, si, ei, en, en*-endelser og *a*-endelser om hverandre i samme tekst, blir det ikke riktig å slutte at noen av elevene benytter seg av et gjennomført tregenussystem. For de fleste elevene er det to genus som gjør seg gjeldende, felleskjønn og nøytrum. Samtidig må her nevnes at det er store forskjeller individene i mellom. Tilda og Miranda er de to ytterpunktene. Tilda bruker *a*-endelser hyppig, og hun bruker også de tilhørende ordene *ei* og *si* hyppigst av alle. Miranda bruker helt konsekvent endelsen *-en* på alle ord, og aldri feminine genusmarkører i pronomener- eller adjektivbøyning.

### 6.1.2 Avvikende genus i tilhørende ord

Det bestemte kriteriet for å avgjøre hvilket genus vi har å gjøre med er kongruensen synliggjort i de «tilhørende ordene», som tidligere nevnt i punkt 3.4.1. I de 48 elevtekstene var det pronomenerne *en, ei, og et*, som innledet flest fraser, sammenlignet med de andre tilhørende ordene. Samlet sett var det 14 unike forekomster av avvikende bruk av *en*, mens *et* var brukt 9 ganger i tilfeller hvor elevene skulle brukt *en*. Min undersøkelse viste derfor at det var noen flere genusavvik der *en* ble brukt i stedet for *et*. Etter mitt syn kan dette blant annet skyldes at flere ord rent kvantitativt kan sies å tilhøre felleskjønns-kategorien, slik som vist i punkt 5.2.2. Det kan derfor tenkes at dersom elevene er usikre på hvilket genus et ord tilhører, vil det være taktisk lurt å velge *en* nettopp fordi det vil være størst sannsynlighet for at ordet skal markeres med *en*.

I substantivfraser med andre foranstilte pronomener fant jeg som vist i tabell D, at i de 7 eksemplene innenfor denne kategorien velger elevene oftere felleskjønnsvarianter framfor intetkjønnsvarianter. *Den* og *denne* brukes feil oftere, sammenlignet med *det*, når pronomener er foranstilt. I substantivfraser med etterstilt pronomener er derimot intetkjønns-kategorien hyppigst representert, slik som vist i tabell E.

I forkant av undersøkelsen antok jeg at eksempler som *en barn* ville forekomme sjeldnere enn eksempler som *barnet –den*. Dette viste seg å ikke stemme. I tabell H så vi hvilke elever som brukte *den* feil i forbindelse med anaforisk referanse. 6 eksempler viste bruk av *den* der elevene burde ha brukt *det*. Og i tabell I så vi 6 eksempler hvor elevene skulle brukt *det*, hvor de i stedet har brukt *den*. Jeg fant videre 5 tilfeller, som vist i tabell J, hvor elevene har avvikende bruk av pronomener *en* i forbindelse med anaforisk referanse.

Det er derfor flere feil innenfor nominalfrasene enn det er utenfor nominalfrasene. Igjen vil jeg anta at dette skyldes at elevene har plassert ordene i feil genuskategori. Dette gjelder eksempelvis elevene Hannah og David. De har mange avvik i forbindelse med substantivet *barn*, men avvikene bør ses i lys av at de tror *barn* tilhører intetkjønnsategorien.

Til sammenligning med funnene over i *den/det*-kategorien, hvor felleskjønns- og intetkjønnsategoriene ble brukt feil i nokså likt omfang, refererte ingen av elevene til et felleskjønnsord med avvikende pronomen *et*. I forbindelse med genusavvikene gjort ved anaforisk referanse er det bare det tilhørende ordet *en* som benyttes feil.

### **Er maskulinum defaultgenus?**

Dersom maskulinum er defaultgenus i norsk, får kan hende Trosterud m.fl. et forklaringsproblem dersom en skal tolke regelen strengt. Funn fra undersøkelsen av genusavvik i forbindelse med referanse, viste at elevene gjorde mange feil i forbindelse med *det*, og mange ord ble også tildelt pronomen *et*.

I elevtekstene fant jeg en rekke substantivfraser med avvikende pronomen, og i 5.2.5 og 5.2.6 viste tabellene at maskulinum ikke er entydig defaultgenus. I tabell G skrev eksempelvis Adina sette alt skylda på *det norske samfunnet*, Miranda skrev hvert eneste ting og Kate skrev noe nytt hverdag. Kate skrev også *enget hånd*, og bruker altså intetkjønnsvarianter i flere tilfeller.

På bakgrunn av undersøkelsen er det derfor vanskelig å slå fast hvorvidt maskulinum er defaultgenus for denne elevgruppa. Det er også vanskelig å si noe generelt om alle elevene, fordi det er store individuelle forskjeller. Her kan eksempelvis nevnes at eleven Susan synes å ha intetkjønn som defaultgenus. Hun har urdu som morsmål, og er konsekvent hva angår genusavvikene. Intetkjønn synes å være den genuskategorien hun tyr til når hun er usikker på genusplasseringen. Eleven Samantha har heller ikke maskulinum som defaultgenus. Hun skriver både: *Et årstid* og *et åpent slutt*. Og videre: *Novellen var ganske bra og veldig lærerikt*.

Ragnhildstveits forskning viser tall som sier at det er dobbelt så mange feil som involverer overgang fra nøytrum til maskulinum, enn det er fra maskulinum til nøytrum. Hun hevder derfor, i tråd med Trosterud (2001), at maskulinum er defaultgenus. Også Bull (2012) kommer fram til den samme slutningen. Jeg vil ikke konkludere med det samme. På bakgrunn



av NRGs (og Beitos) tall kan en se for seg et «felleskjønn» som utgjør omlag 70%. Også en tabell jeg har laget på bakgrunn av mitt materiale, viser forekomstene av substantivfraser innledet med *en*, *ei*, *et*, jf. vedlegg 3-4. Tabellen viser at det rent kvantitativt er flere felleskjønnsord, det vil si substantiver markert med *en*, enn det er intetkjønnsord. Jeg fant 503 fraser markert med *en*, og 214 markert med *et*. At noen flere genusavvik markeres med *en*, sammenlignet med genusavvik med *et*, er etter mitt syn bare en naturlig konsekvens av dette.

## 6.2 Kan elevenes genusavvik forklares?

### Andrespråksproblematikk

De fleste av elevene er forbi stadiet hvor språket deres kan omtales som svake «mellomspråk», og under nedre terskelnivå. Men noen av genusavvikene skyldes helt åpenbart at elevenes morsmål og norsk er svært forskjellig språk. For 3 av elevene kunne jeg sammenligne feilene opp mot elevenes morsmål. Språkene som lå til grunn var arabisk, tyrkisk og urdu. Med eksemplene til Hannah, Susan og Miranda, elevene som har arabisk, urdu og tyrkisk som morsmål, så vi at forholdet til genus i disse språkene sammenlignet med norsk kan spille en avgjørende rolle. Eksempelvis har arabisk ikke intetkjønn, og Hannahs mange genusavvik bør derfor ses i lys av dette. For Susan var ikke overraskende intetkjønnskategorien vanskelig fordi hennes morsmål urdu, mangler intetkjønn. Miranda som har tyrkisk som morsmål bør også «unnskyldes» fordi tyrkisk ikke har grammatisk kjønn, og på dette språket finnes heller ikke ulike bøyingsklasser.

### Feil når det var mange ord imellom substantiv og referent?

Mange ord i mellom det som refereres til og det tilhørende ordet *kan* i visse tilfeller spille en avgjørende rolle for om et genusavvik oppstår eller ikke, og dette så vi i punkt 5.3.1, tabell L. Men avstanden er ikke alltid den avgjørende faktoren, det kunne vi se av eksemplene til Marielle og Hannah. Elevene bruker feil tilhørende ord, men dette skyldes at de har plassert substantivene *maleriet* og *barn* i feil genuskategori. Feilplassering av substantivene er altså årsaken til at de to ganger hver velger feil tilhørende ord. Jeg fant at flere elever markerte de samme ordene med avvikende genus, og de substantivene som flest elever har trøbbel med er *barn*, *maleri*, *novelle*.

Elevene gjør altså både rettskrivingsfeil (kunnskapsfeil) og utføringsfeil. Dersom elevene har plassert et ord i feil genuskategori spiller kan hende ikke avstanden den viktigste rollen. For elever som gjør utføringsfeil kan avstanden derimot spille en viktigere rolle. Når elever med norsk som morsmål gjør feil kan en tenke seg at en av grunnene til dette kan skyldes at de mister oversikten over uttrykk som benyttes, og syntaktiske regler. Blir setningene lange, og innholdsstrukturen kompleks, kan dette resultere i genusavvik.

### **Flere feil mot slutten av elevteksten?**

Mange av genusavvikene kunne forklarens som tilfeller av at «maskineriet har streiket». Med det mener jeg at mange av feilene gjøres mot bedre vitende, og tekstene kunne vært forbedret dersom elevene hadde lært seg å se bedre over arbeidene før innlevering. I punkt 5.3.7 skrev jeg at omtrent like mange av genusavvikene opptrådte i tekstenes første og siste del, og at de fleste avvikene befant seg i tekstenes midtre del. Undersøkelsen viste at de elevene som hadde mange genusavvik i tekstene sine, hadde genusavvik i alle tre deler av teksten sin. Igjen vil jeg derfor slutte at dette skyldes at elevene har plassert ordene i feil genuskategori. Når ordene er feilplassert er en naturlig konsekvens at de forekommer feilskrevet flere ganger, og på flere ulike steder i elevtekstene. Disse genusavvikene skyldes ikke at elevene er slitne mot slutten av skriveprosessen.

Som drøftet i 5.3.7 fant jeg andre typer genusavvik i elevtekstenes første og siste del. I elevtekstene var det flest feil som vist i tabell A og B. Mot slutten av elevtekstene oppsummeres og avsluttes analysen, og jeg fant at elevene i større grad «mistet kontrollen» over setningene sine. De hyppigste genusavvikene mot slutten av teksten er som vist i tabell D, H, I, J. De elevene som hadde få genusavvik, gjorde en feil eller to mot slutten av teksten. Det er derfor lettere å påvise at de elevene med færrest feil er slitne mot slutten av skrivingen. Blant de elevene som gjør mange feil er det vanskeligere å skille mellom årsakene til dem.

### **Å unngå genusmarkering**

Ikke alle genusavvik synliggjøres like lett, eller er helt åpenbare. Her vil jeg trekke fram eksemplene med «nakne fraser». Elever med norsk som andrespråk kan tenkes å unngå å bruke strukturer de ikke kjenner igjen fra eget morsmål. Men det må også sies at denne avvikstypen forekom også blant elevene med norsk som morsmål, som vist i tabell K. Av de 48 elevtekstene hadde 31 av dem minst ett eksempel på denne typen setninger. Enkelte

feilskjær eller forglemmelser må en regne med i en lengre tekst, og dette kan forklares på andre måter enn at det nødvendigvis er en bevisst unngåelsesstrategi.

I min undersøkelse viste jeg eksemplene til to elever hvor denne avvikstypen opptrådte hyppig. Miranda eleven med tyrkisk som morsmål, og eleven Tilda, skrev mye riktig i tekstene sine, men det kunne se ut til at kategorien intetkjønn forårsaket et visst unnvikelsesmønster. Vi så i tabell P og Q at mange intetkjønnsord stod uten genusmarkør. Jeg skrev i innledningen at ikke alle feil var like uomtvistelig feil, og denne avvikskategorien passer godt til den beskrivelsen.

## 6.3 Avslutningsvis

Det som først og fremst slo meg da jeg undersøkte genusavvikene i de 48 tekstene var at mange av elevene var svært inkonsekvente. I bokmål er variasjonsmulighetene mange, men ikke alle elevene synes å ha tatt bevisste valg hva angår bøyningssendelser og bruken av tilhørende ord. Fordi elevene både skriver riktig og feil, og er inkonsekvente eller slurvete, er dette faktorer som bør belyses. Etter mitt syn kan læreren bevisstgjøre elevene, og oppfordre dem til enten å eksempelvis skrive *boka* eller *boken*, og videre benytte *ei* i forbindelse med substantivet *jente* hver gang, og ikke bare sporadisk. Elevene bør være konsekvente, i hvert fall i den samme elevteksten. Lærer og elever vil være tjent med en åpen klasseromsdebatt hvor en kan drøfte disse temaene.

I oppgavens innledning skrev jeg at tidligere forskning på genusavvik og genusbruk har kommet fram til ulike resultater, noen finner mange avvik mens andre finner færre. Min undersøkelse viser at det ikke alltid er så lett å si om noe egentlig er en genusfeil, eller hvor mange genusfeil det er, og dette kan kanskje (delvis) forklare hvorfor det er så ulike syn eller resultater i litteraturen. I den sammenheng kan her også nevnes at drøftingene om mulige årsaker til genusavvikene kan være vel så viktige som de nakne fakta eller avvikstallene.

Enkelte elever unngår bøyning (bevisst eller ubevisst) ved å kutte ut bruken av tilhørende ord, slik vi så i punkt 5.2.7. Elever som Tilda og Miranda hadde mange såkalte nakne fraser i tekstene sine, slik vi så i tabell P og Q. Norsklæreren bør etter mitt syn gripe fatt i dette og drøfte eksemplene med de elevene det gjelder, og gjerne spørre dem om hvordan genus markeres i deres morsmål. I et andrespråkperspektiv kan genusavvikene skyldes at elevene tester hypoteser om hvordan det norske språket fungerer, og det kan være gode grunner til at elevene gjør som de gjør. Genusavvikene kan eksempelvis skyldes at elevenes eget morsmål og norsk er svært ulike språk.

Genus er en intrikat grammatisk kategori, men evidens fra elevtekstene viser at det er fullt mulig å lære seg ords genus i norsk. Det norske språket er en spennende og dynamisk størrelse. Som språkbrukere kan vi lese formulere, skrive og forstå helt nye fraser og setninger som vi aldri tidligere har lest, sagt, skrevet eller forstått. Dette er tilfellet fordi språket er så stort og grenseløst. Gamle ord, nye ord, slanguttrykk, fremmedord og fraser kan settes sammen slik at vi stadig kan danne helt originale språklige konstellasjoner. Mye av vår kompetanse om språket er rett og slett helt ubevisst, og vi husker fra punkt 1.2.3 at

språknormer gjerne er internaliserte for morsmålsbrukere. –Språkbruken skjer bare helt av seg selv. På den annen side finnes også fastsatte språknormer, og vi språkbrukere har da et nyttig verktøy til rådighet, og det er grammatikken. Til sammenligning med det grenseløse språket er grammatikken mer *avgrenset*, grammatiske regler er nemlig fastsatt og bestemt. Både norsklæreren og elevene kan benytte grammatikken som et verktøy i undervisningsøyemed, og i så måte forsøke å begrense genusavvikene til et minimum.

# Litteraturliste

Berggreen, Harald og Tenfjord, Kari (2007), *Andrespråkslæring*, 2.utgave 7. Opplag, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.

Bernt, Brendemoen (1990), «Tyrkisk-norsk kontrastiv grammatikk», side 157-190, i *Med to språk. Fem kontrastive språkstudier for lærere*, red. Hvenekilde, Anne, Cappelen, Oslo.

*Bokmålsordboka* på nett: <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>

Bull, Tove (2012), «Enten man ville eller ikke, så lærte man samisk. Genus og substantivbøyning i ein nordleg norsk språkkontaktvarietet», side 33-55, i *Grammatikk, bruk og norm. Festskrift til Svein Lie på 70-årsdagen, 15.april 2012*, red. Enger, H.O, Faarlund, J.T, Vannebo, K.I.

Braunmüller, Kurt (2000), «Gender in North Germanic: A diasystematic and functional approach», side 25–53, i *Gender in Grammar and Cognition*, red. Barbara Unterbeck og Matti Rissanen, Mouton de Gruyter, Berlin.

Corbett, Greville G. (1991), *Gender*, Cambridge University Press, Cambridge.

Corbett, Greville G. (1979). «The agreement hierarchy», i *Journal of Linguistics*, vol. 15, nr. 2. side 203-224.

Dahl, Östen (2000), «Animacy and the notion of semantic gender», i *Gender in grammar and cognition*, red. Unterbeck, Barbara, Matti Rissanen.

Engen, Thor Ola og Kulbrandstad, Lars Anders (2009), *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*, 2.utgave, 5.opplag, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

Enger, Hans-Olav og Nessel, Tore (2006), «Editorial introduction to grammar of gender», i *lingua* 116, side 1343-1345.

Enger, Hans-Olav og Kristian Emil Kristoffersen (2008), *Innføring i norsk grammatikk. Syntaks og morfologi*, Landslaget for norskundervisning/Cappelen akademisk forlag, Oslo.

Fretheim, Thorstein (1985) [1976]. «Er bokmålet tvekjønnet eller trekjønnet?», side 99–101, i *Morfologi/morphology*, red. Ernst Håkon Jahr og Ove Lorentz, Novus forlag, Oslo.

Frøseth, Mari Wigum og Markussen, Eifred (2009): «Gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring», side 69-88, i *Videregående opplæring for (nesten) alle*, red. Markussen, Eifred, Cappelen Damm, Oslo.

Faarlund, Jan Terje, Svein Lie og Kjell Ivar Vannebo (1997), *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget, Oslo.

Golden, Anne, Mac Donald, Kirsti og Ryen, Else (2008), *Norsk som fremmedspråk. Grammatikk*, 3.utgave, Universitetsforlaget, Oslo.

Grønmo, Sigmund (1996). «Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen», side 73-107, i *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, 2. utgave, red. Holter, Harriet & Ragnvald Kalleberg, Universitetsforlaget, Oslo.

Hauge, An-Magritt (2004), *Den felleskulturelle skolen. Pedagogisk arbeid med språklig og kulturelt mangfold*, Universitetsforlaget.

Hertzberg, Frøydis (1994), «Normkonflikt, normluke eller streik i maskineriet? Muligheter og begrensninger ved Ulf Telemans feilkategorier.», side 47-56, i *Språkvitenskapelige beskrivelsesmodeller og studiet av lesing og skriving*, red. Wiggen, Geir og Elbro, Carsten, Oslo.

Hvistendahl, Rita (2008), «Elever fra språklige minoriteter i norsk skole», side 135-162, i *Flerspråklighet i skolen*, red. Hvistendahl, Rita, Universitetsforlaget.

Høien, Torleiv og Lundberg, Ingvar, (2012), *Dysleksi*, Fra teorier til praksis. 5.utgave, 2.opplag, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Johansen, Knut (2003), «To og et halvt kjønn. A-ordenes genusstatus i det alminnelige bokspråk», side 145–154, i *Krefter og motkrefter i språknormeringa. Om språknormer i teori og praksis*, red. Helge Omdal og Rune Røsstad, Høyskoleforlaget AS, Kristiansand.

- Kristiansen, Knut, (1990) «Hindi-urdu og panjabi-norsk kontrastiv grammatikk», side 195-233, i *Med to språk. Fem kontrastive språkstudier for lærere*, red. Hvenekilde, Anne, Cappelen, Oslo.
- Lie, Svein *Norsk morfologi* (2006), Ling forlag, Fagernes.
- Loona, Sunil, (2002) «Tospråklighet», side 213-238, i *Flerkulturell forståelse*, 2.utg, 2.opplag, red. Hylland Eriksen, Thomas, Univeristetsforlaget, Oslo.
- Lund, Jørn (1990) «Nogle faktorer af betydning for ords stavesværhed», side 36-40, i *Læsning og skrivning i sprogvidenskabeligt perspektiv*, red. Elbro, Carsten, Liberg, Caroline, Magnusson, Eva, Naucclér, Wiggen, Geir, Dafolo Forlag, Frederikshavn.
- Lødding, Berit (2009) «Minoritetsspråklige i videregående opplæring», side 143-161, i *Videregående opplæring for (nesten) alle*, red. Markussen, Eifred, Cappelen Damm, Oslo.
- Mac Donald, Kirsti og Ryen, Else (2008), «Strukturer i målpråk og morsmål», side 223-254, i *Med språklige minoriteter i klassen*, 2.utgave, red. Selj, Elisabeth og Ryen, Else, Cappelen akademisk forlag, Oslo.
- Mejdell, Gunvor (1990) «Arabisk-norsk kontrastiv grammatikk», side 65-153, i *Med to språk. Fem kontrastive språkstudier for lærere*, red. Hvenekilde, Anne, Cappelen, Oslo.
- Neset, Tore (2006) «Gender meets the usage based model: four principles of rule interaction in gender assignment», *Lingua* 116, side 1369-1393.
- Nyström, Catharina (2000) *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*, Nordiska språk, Uppsala universitet.
- Omdal, Helge og Lars Vikør (2002) *Språknormer i Norge: Normeringsproblematikk i bokmål og nynorsk*, Cappelen akademiske forlag, Oslo.
- Opsahl, Toril (2009), «Egentlig alle kan bidra!» -en samling sosiolingvistiske studier av strukturelle trekk ved norsk i multietniske ungdomsmiljøer i Oslo, Oslo.
- Ragnhildstveit, Silje (2009) *Genustildeling og morsmålstransfer i norsk mellomspråk. En korpusbasert studie*. Masteravhandling ved institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier, Universitetet i Bergen.



Ragnhildstveit, Silje (2010) «Genustildeling og morsmåltransfer i norsk mellomspråk», side 30-55, i *Noa norsk som andrespråk*, årgang 26, 1/2010.

Rice, Curt (2006) «Optimizing Gender», *Lingua* 116 (9), side 1394-1417.

Sandøy, Helge (2003): «Skriftvariasjon.», i *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk*, red. Brit Mæhlum, Gunnstein Akselberg, Unn Røynealand og Helge Sandøy, Cappelen akademisk forlag, Oslo.

Selj, Elisabeth (2008), «Minoritetslevende, språket og skolen, side 13-43, i *Med språklige minoriteter i klassen*, 2.utgave, red. Selj, Elisabeth og Ryen, Else, Cappelen akademisk forlag, Oslo.

Statistisk sentralbyrå, *Videregående opplæring og annen videregåendeutdanning, 2012, foreløpige tall*: <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgu/aar-forelopige/2012-12-13?fane=om#content> (lesedato 23.04.13)

St.meld. nr.35 (2007-2008) *Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*.

Kulturdepartementet: [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no) (lesedato 14.02.13)

Store norske leksikon på nett: <http://snl.no/norsk>

Strategiplan (2007-2009): *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning*: Kunnskapsdepartementet [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no) (lesedato 11.03.13)

Teleman, Ulf, (1979), *Språkrätt. Om skolans språknormer och samhällets*. LiberLäromedel Lund.

Trosterud, Trond (2001). «Genus i norsk er regelstyrt», i *Norsk lingvistisk tidsskrift*, vol. 19, nr. 1. 29–58.

Undervisningsministeriet: *Hvordan staver studenterne? En undersøgelse af skrivefejl i studentereksamensstilene 1998*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 6 – 2002, elektronisk utgave: <http://pub.uvm.dk/2002/staver/hel.pdf> (lesedato 04.04.13)

Uri, Helene, (2001), «Genusmarkering og hemmelighetskremmeri», side 30-44, i *Andrespråk, tospråklighet, norsk. –Festskrift til Anne Hvenekilde*, red. Uri, Helene og Golden, Anne, Unipub forlag, Oslo.

Upus-Oslo: <http://www.hf.uio.no/iln/forskning/forskningsprosjekter/upus/>

Utdanningsdirektoratet: Om førsteinntak til videregående opplæring 2012/2013:  
<http://www.udir.no> (lesedato 11.02.13)

Utdanningsdirektoratet: «Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter»:  
<http://www.udir.no/kl06/NOR7-01/> (lesedato 08.04.13)

Vannebo, Kjell Ivar (2008), «Om språkvitenskapens norm-begrep (1980) », i *Normer, strukturer og ferdigheter*, red. Svein Lie og Geirr Wiggen, Novus forlag, Oslo.

Vikør, Lars S. (1994), *Språkplanlegging. Prinsipp og praksis*, Novus Forlag, Oslo.

Wiggen, Geir (1990), «Språksosiologiske aspekt ved rettskrivingsavvik hos norske barneskoleelever» side 225-278, i *Læsning og skrivning i sprogvidenskabeligt perspektiv*, red. Elbro, Carsten, Liberg, Caroline, Magnusson, Eva, Naucclér, Wiggen, Geir, Dafolo Forlag, Frederikshavn.

Wiggen, Geir (1992) *Rettskrivingsstudier 2. Kvantitativ og kvalitativ analyse av rettskrivingsavvik hos østnorske barneskoleelever*.

Western, Knut (1985), «A-endinger og kjønn», side 102-112, i *Morfologi. Studier i norsk språkvitenskap 3*, red. Jahr, E.H og Lorentz, O., Novus forlag, Oslo.

Östlund-Stjärnegårdh, Eva (2002), *Godkänd i svenska. Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Uppsala universitet.

Øzerk, Kamil Z, (1998), «Vygotsky i tospråklighetsforskningen», side 160-187, i *Vygotsky i pedagogikken*, Bråten, Ivar (red.), 2.opplag, Cappelen Akademisk Forlag.

# Vedlegg

Tabell 1: Alle substantiv med bøyningsendelsen *-a*

Kona (20) (1,4,6,2,4,2,1)	Jenta (49) (1,1,1,2,5,1,4,15,3,7,9)	Novella (67) (6,2,13,14,1,7,1,1,9,1,7,5)
Nabojenta (2)	Rønna (1)	Boka (102) (1,3,8,3,20,2, 23,20,9,2,7,4)
Hora (1)	Havna (1)	Jula (1)
Datra (9)	Hånda (2,1)	Natta (1)
Dattera (4,10)	Sjappa (1)	Ulykka (2)
Drømmedama (1)	Sola (1,1,1)	Stua (1)
Skylda (1)	Uka (3)	Døra (1,2,1,1)
Hytta (2,1)	Buksa (1)	Ola buksa (1)

Antall substantiv med endelsen *-a*: 293 forekomster fordelt på 24 ulike ordformer.

Tabell 2: Alle substantiv (hunkjønn) med bøyningsendelsen *-en*

Kvinnen (17)	Moren (73)	Søsteren (1)	Spenningen (27)
Helsen (3)	Konen (1)	Bygningen (1)	Filmatiseringen (6)
Filmingen (3)	Sengen (5)	Stemoren (4)	Nålen (2)
Haken (1)	Koblingen (1)	Giftsprøyten (1)	Forklaringen (2)
Hovedforandringen (1)	Datteren (16)	Damen (2)	Hånden (4)

Gruppen (1)	Hyttene (1)	Elskerinnen (1)	Blondinen (1)
Koblingen (1)	Rosen (1)	Nedtrimmingen (1)	Grensen (3)
Saken (2)	Jakten (2)	Skildringen (3)	Æren (3)
Handlingen (58)	Ulykken (6)	Birollen (2)	Toppstillingen (3)
Scenen (18)	Troen (4)	Tiden (30)	Løsningen (4)
Stillingen (2)	Døren (10)	Påtenningen (1)	Boken (176)
Bil kræsje ulykken (1)	Bilulykken (5)	Rollen (8)	Fritiden (8)
Utdanningen (2)	Doscenen (1)	Kassen (2)	Æren (3)
Stemningen (6)	Diktsamlingen (1)	Skulderen (1)	Fordypningen (2)
Vestsiden (1)	Framtiden (9)	Novellesamlingen (1)	Tålmodigheten (6)
Forvirringen (2)	Kulden (2)	Klippingen (4)	Historien (53)
Virkeligheten (2)	Kjærligheten (3)	Leiligheten (6)	Konfliktløsningen (4)
Novellen (68)	Skylden (6)	Avslutningen (16)	Personligheten (2)
Masken (2)	Siden (5)	Meldingen (2)	Hovedvekten (2)
Setningen (1)	Skildringen (3)	Galleriåpningen (3)	Åpningen (2)

Antall substantiv (hunkjønn) med endelsen *-en*: 750 forekomster fordelt på 80 ulike ordformer.

Tabell 3: Substantivfraser innledet med *en,ei,et*

<b>En pakistaner</b>	<b>En kjæreste (1,1,1)</b>	<b>En person (1,1,1,1,3,2)</b>
En muslim	En harding	En psykolog (1,2)

En karakter (1,1,1)	En innvandre (sic.)	En dyr oppdrager (sic.)
En fotball spiller	En politimann	En familie (1,1)
En mann (1,1,1,1,2,1,4,1)	En fremmed (2	En lege
En ektemann	En gutt (1,1,2)	En svekling
En familievenn	En første person forteller	En kandidat
En hovedperson	En gjeng	En skurk (1,1,1)
En gutt (2,2)	En sykepleier (1,1,1)	En engel
En hodejeger (1,1,1,1)	En hund (1,1)	En synder
En kunsttyv	En maler	En kriminell (2)
En kvinne (1,2)	En dame	En jente (1,1,1,1,1,2)
En jordmor	En mor	En gudinne
<b>Ei jente (1,2)</b>		
En spenningskurve	En forteller stemme	En gjenstand
En skjønnlitteraturpris	En datamaskin	En starter
En tidsrekkefølge	En likhet	En innvandrings butikk (2,1)
En slutt samtale	En bekreftelse	En butikk
En samtale	En førstepersonsynsvinkel (sic.)	En gifte ring
En barndomsdrøm	En starbucks kaffe	En klem
En restaurant (1,1)	En beskrivelse	En status
En kveld (2)	En samtale (2,1,1)	En buss

En slurk	En jeans	En kontrast
En film (1,1,2,4,2)	En sykdom	En hatt
En bag	En bursdags overraskelse	En fiskebolle
En gang (1,1,1)	En sjanse	En feil
En jobb	En ring (1,1)	En penn (1,1)
En knekk	En introduksjon	En pen (sic.)
En krim	En peanøtt pose	En kulepenn (1,1,1)
En restaurant samtale	En Prode telefon	En Lexus
En sammensattekst (sic.)	En Prada-telefon	En tendens
En referanse	En Nokia	En gang (1,1)
En finger	En prolog (1,1,2)	En affære
En kafe	En likhet	En skrent
En krimroman	En følelse (3)	En slåsskamp
En bandasje	En lastebil	En analyse
En kniv	En krim roman	En måte
En pistol	En løgn	En måned
En link (2)	En adaptasjon	En teknikk
En tanke	En adaptasjons analyse	En verdi
En adaptasjonsanalyse	<u>En in medias res</u>	<u>En avhøring metode</u>
<b>En novelle</b>	<b>En avklaring (1,1,1)</b>	<b>En utfordring</b>

En stund	En utvikling (1,1,1)	En kjærlighetshistorie
En gruppe (1,1)	En sjappe	En setning
En bro	En utlendingsjappe	En handling (1,1,1)
En bru (1,1)	En melding	En filmatisering
En endring	En tekstmelding	En blanding
En avis	En rute	En krim handling
En birolle	En bok (2,3,1,2,2,4)	En historie (1,1,1)
En seng	En scene (1,1,2,1,1,1)	En lederstilling
En tilpasning	En mening	En actionscene
En tidsramme	En spenning	En squash scene
En saks	En stemning	En garderobe scene
<b>Et folk</b>	<b>Et smil (1,1,1,1)</b>	<b>Ett eksempel</b>
Et menneske (1,1)	Et ønske	Et eksempel (1,1,1,1,1,1,2,2,3)
Et fram pek (hint) (1,1)	Et inntrykk (1,1)	Et vekterfirma
Et frampek	Et forbilde (1,1,2)	Et svar
Et svangerskap	Et språkligbilde (sic.)	Et ran
et barn (2,1,1,1,2,2)	Et tegn	Et problem
Et miljø	Et portrett intervju	Et ternings studio (sic.)
Et bymiljø	Et intervju (1,1,1,3,2)	Et studio
Et hjem	Et tørkle	Et punkt

Et tilfelle (2,1)	Et maleri (1,1,1,1,2,2)	Et medium
Et smil	Et stykke	Et hus
Et symbol	Et bilde (3,3,1,2,3)	Et Munch maleri
Et virkemiddel	Et rekrutteringsfirma (1,1)	Et munk maleri (sic.)
Et innbrudd (1,1)	Et tv program	Et glimt
Et kunstgalleri	Et forklaringspunkt	Et krav
Et hotel	Et kunstgalleri	Et forelegg
Et nettverk	Et middel	Et bildeopptak
Et kunsttyveri	Et spenningsmoment	Et inntrykk
Et ledd	Et trekant drama	Et dyr

Tabell 4: Substantivfraser innledet med *en, ei, et*, med adjektiv

En ung gutt (1,1)	En «vanlig» mann	En liten drittunge
En smart og romantisk gutt	En vanlig ungdomselev	En typisk pakistaner
En høy sterk gutt	En dynamisk person	En norsk musiker og forfatter
En hyggelig og stille gutt	En fast person	En prisvinnende forfatter
En redd og usikker gutt	En stille person	En japansk forfatter
En tøff gutt	En sterk og smart person	en norsk forfatter (1,1,1,1)
En rik og vellykket mann	En veldig smart person	En vellykket hodejeger
En kjekk, ung mann	En voldelig person	En diger rovfugl
En steril mann	En prostituert russer	En ny gjeng (2,1)



En lav mann	En stor familie	En ny sjef
En overkompenserende mann	En hemmelig kjæreste	En aural forteller (1,2,2,1)
En snill og barmhjertig mann	En verdig kandidat	En slags spion
En nederlandsk mann	En bedre kandidat	En finskallet statisk person (sic.)
En kald og selvgod mann	En bra far	En svært dyktig hodejeger
En god far	En tilfeldig person	
En smart fyr	En vakker engel	
<b>En liten pike</b>	<b>En fattig ung kvinne</b>	<b>En god datter</b>
En ung jente	En ung kvinne (1,1,1)	En flink skole jente
En ganske kul jente	En uskyldig og snill jente	En søt og uskyldig jente
En smart og vakker jente	En norsk mor	En uskyldig jente
En ung kvinne	En fantastisk dame	En vakker og elegant kvinne
En moden og tålmodig kvinne	En vakker fullmoden, fertil kvinne	En hyggelig ung dame
En altfor vakker kone	En uskyldig, ensom og søt kvinne	En ganske sporty og sunn jente
<b>Ei ung jente (1,1)</b>	<b>Ei veldig stabil jente (1)</b>	
En abstrakt gjenstand	En stor stolthet	En gul taxi
En romantisk sommer dag	En høy status	En kaffe latte
En kopp kaffe	En norsk måte	En liten ring

En ulykkelig slutt	En talende måte	En bra tekst
En åpen slutt (1,1)	En ganske filosofisk måte	En veldig trist tekst
En bra skole	En menneskelig egenskap	En presenterende tekst (1,1)
En skjønnlitterær epoke	En deilig ettermiddag 81,19	En lang hvit kjole
En god rytme	En død ting	En billig blekkboks
En kronologisk rekkefølge	En veltrent kropp	En realistisk og seriøs måte
En kriminell hobby	En lik penn	En utfyllende måte
En livløs tilstand	En kronologisk rekkefølge	En talende måte
En rask titt	En virkelig opplevelse	En realistisk og god måte
En sammensatt tekst (1,1)	En rolig energi	En grundig måte
En vanlig telefonautomat	En bestemt musikk	En effektiv måte (1,1,1)
En skrekk lignende følelse	En god del real lyd	En mer realistisk måte
En god jobb	En kompleks overlevelseskrim	En elegant måte
En stor styrke	En veldig negativ tankegang	En ganske lik måte
En norsk action, krim, thriller film	En kjempe dyr og stor villa	En god måte
En lang tidsaffære	En utrolig bra film	En såpass god måte
En personal synsvinkel	En stor og for dyr villa	En bra måte (1,1)
En kontinuerlig monolog	En klar indikator	En formidabel måte
En blodig kamp	En skadet rygg	En kortfattet måte

En stor suksess	En dyr villa	En slik måte
En vanlig plast pose	En kvart million	En omvendt måte
En hel sal	En gigantisk villa	En enklere måte
En eldre mål form	En helt fantastisk adaptasjon	En eksklusiv måte
En falsk Canada Goose (i betydningen boblejakke)	En bra livsstil	En ganske god måte (2)
En skikkelig fin vinter jakke	En tilfredsstillende regulering	En utrolig bra måte
	En sunn livsstil	En dårlig måte
<b>En mørk side</b>	<b>En hvit skjorte</b>	<b>En god bok</b>
En ny tid	En god framtid	En ulik scene
En bestemt tid	En ganske god framtid	En bra helse
En kort tid	En kortere utgave	En skjønn sjel
En samfunnskritisk novelle	En skikkelig utdanning	En alvorlig scene
En viktig birolle	En liten stund	En god del
En viktig rolle (1,1,1,3)	En rolig stemning	En stor forandring
En viktigere rolle	En mer sammenhengende fortelling	En spennende reise
En rolig scene	En slags spenning	En stor rolle
En åpen avklaring	En viss spenning	En mindre rolle
En kriminell handling	En ulovlig handling (2)	En svært spennende bok

En uskyldig maske	En presenterende innledning (1,1,1)	En lettskrevet bok
En skive kake	En halvt ribbet trekrone	En fin skildring
<b>Et lett offer (2)</b>	<b>Et nytt intervju (1,1)</b>	<b>Et stille område (1,1)</b>
Et ungt par	Et nytt navn (2)	Et godt håndtrykk
Et nyfødt barn	Et koselig intervju	Ett fast håndtrykk (1,1)
Et vanlig menneske	Et litterært verk	Et veldig godt eksempel
Et lite ord	Et fornuftig matinntak	Et symbolsk eksempel
Et gammelt miljø	Et veldig mykt hjerte	Et ganske tørt og kaldt sted
Et godt forhold	Ett gammelt trehus	Et så kaldt sted
Et godt inntrykk	Et lite hus (2,1)	Et par brødsmuler
Et spesielt bursdagsønske	Et tomt lite ferjemannshus	Et blendende smil
Et sort ønske	Et strålende arbeid	Et personlig preg
Et bredt smil	Et dårlig rykte	Et sterkt lys
Et vellykket intervju	Et vellykket liv	Et godt stykke unna
Et veldig tilfeldig sted	Et kort bilde (2)	Et mentalt bilde
Et verdifullt maleri (1,1)	Et kriminelt ektepar	Et personlig «bilde»
Et typisk film mediums triks	Et skjult samarbeidsforhold	Et magisk øyeblikk
Et godt liv	Et lavere nivå	Et eget bilde
Et litterært verk	Et lite ansikt	Et skjønt legeme
Et internasjonalt selskap	Et godt bevart renommé	Et lite tilbake blikk

Et ekstra fokus	Et helhetlig bilde	Et enkelt bilde
Et viktig virkemiddel	Et større bilde	Et lengre innhold
Et godt forhold	Et hemmelig forhold	Et dårlig miljø
Et sunt kosthold (2)	Et viktig bidrag	Et nytt liv
Et dårlig forhold	Et godt renommé	Et klart inntrykk
		Et fint liv