

Ordformer i norske stiler skrevet av tyrkiske og vietnamesiske elever

Innhold

1. Generell innledning	18
2. Feil i konsonantforbindelser	19
3. Feil i vokalgrafemer i stiler skrevet av tyrkiske elever	31
4. Sammenskrevne ord i stiler skrevet av tyrkiske elever	49
5. Riktige og gale ordbilder	54
6. Tyrkisk og vietnamesisk leseopplæring	65
7. Pedagogiske konsekvenser	69

Kort sammendrag

En sammenlikning mellom de feil i ordformer i norsk mellomspråk hos tyrkiske og vietnamesiske elever viser en del klare forskjeller mellom de to elevgruppene. Det er for det første en langt høyere feilprosent hos de tyrkiske elevene enn hos de vietnamesiske, og det ser ut til at en langt større andel av feilene hos de tyrkiske elevene kan spores tilbake til forskjeller mellom morsmålet og målspråket enn hva tilfellet er hos de vietnamesiske elevene. Hos tyrkiske elever er utbredte feiltyper innskudd av vokaler i konsonantgrupper som står i framlyd, overføring av prinsippene av vokalharmoni til norsk og sammenskriving av ord, som f.eks. verb+pronomen og substantiv+eiendomspronomen.

Ut fra sammenlikningen av ordformene i skrift skulle en tro at tyrkiske elever har langt større problemer med uttale av norsk enn vietnamesiske elever. Dette virker imidlertid urimelig om en sammenlikner de fonologiske systemene i tyrkisk og vietnamesisk med norsk, og det strider mot erfaringer blant lærere som har undervist disse elevgruppene. Tyrkiske elever er kjent for å ha relativt få uttaleproblemer, men vietnamesiske elever ofte har store problemer med norsk uttale.

Noen av forskjellene i feiltyper og utbredelsen av feil kan muligens forklares ut fra forskjeller i leseopplæringsstradisjonene i Tyrkia og Vietnam og elevenes læringsstrategier og studievaner.

1. Generell Innledning

I denne artikkelen skal jeg beskrive en del av ordformene i stiler skrevet av vietnamesiske og tyrkiske elever. Artikkelen bygger på 118 stiler (i alt 15 208 løpende ord) skrevet av tyrkisktalende elever og 93 stiler (i alt 13 574 løpende ord) skrevet av vietnamesisktalende elever. Aldersfordeling og opplysninger om elevenes botid i Norge finnes i Appendix. Hver av elevene som er med i undersøkelsen, har besvart en av følgende stiloppgaver: 1) Min første skoledag. 2) Hva skal du gjøre til sommeren? Oppgavene ble gitt til alle fremmedspråklige elever i Oslo av Avdeling for fremmedspråklige elever ved Skolesjefens kontor og ble skrevet 25 januar 1984.

Elevene er fordelt på 8 klassetrinn (2.-9. klasse), og det antall år de har vært i Norge, varierer. Når elevenes ordformer også varierer sterkt, er det vanskelig bare å få oversikt over materialet. Som eksempel kan nevnes at ordet **jeg** har følgende varianter i de tyrkiske elevenes stiler: **gag, jag, je, jeg, yak, yay, ye, yeg, yej, yey** og **yg**.

For å finne fram i materialet laget jeg først to grunddokumenter for hver av de to elevgruppene: 1) en rotlemmatisert liste over alle ordformene i stilene (dvs. en liste der alle bøyings- og avledningsformer av hvert ord står samlet) og 2) en total Konkordanse (dvs. en liste der alle ord er skrevet ut i kontekst og ordnet alfabetisk). Ved hjelp av disse dokumentene kunne jeg finne fram til hvordan forskjellige norske ord realiseres i materialet (og av hvilke elever), og jeg kunne finne fram til konteksten til alle ord i den formen elevene hadde skrevet dem. Jeg skal kort gjøre rede for hvordan de to grunddokumentene ble laget.

Først fikk jeg skrevet inn hver enkelt stil på en separat datafil. På første linje i hver fil ble filnavnet skrevet, og dette var formet slik at det gav denne informasjonen: elevens morsmål og alder, antall år eleven hadde være i Norge og nummer for identifisering av den enkelte elev. Eksempel: ty1404.091. Dette er en 14 år gammel tyrkisktalende elev som har vært 4 år i Norge og er nummer 91 av de tyrkiske elevene i materialet.

Neste skritt var å slå sammen de 118 og de 93 enkeltfilene til to store filer. Jeg var interessert i å få en total Konkordanse for hver av de to store filene. Det er vanlig at hver linje i en Konkordanse kan gi referanse til det linjenummeret i tekstfila der nøkkelordet forekommer. Dette ville imidlertid være lite hensiktsmessig for meg, jeg ville ha bedre nytte av å få referanse til filnavnet med de opplysningene som lå i det. Asbjørn Brændeland ved HF's EDB-tjeneste ved UiO gjorde da om et av de eksisterende Konkordanseprogrammene for meg, slik at jeg istedenfor

linjenummeret fikk filnavnet først på hver linje.

Deretter fikk jeg laget en alfabetisk liste over alle grafordene i materialet med angivelse av antall forekomster. Ved hjelp av konkordansen og den opprinnelige tekstfila rotlemmatiserte jeg ordene på denne lista etter å ha foretatt homografseparering. Jeg brukte en metode for rotlemmatisering fra prosjektet *Lærebokspråk* (Golden og Hvenekilde 1983). På den rotlemmatiserte lista hadde jeg rotlemmaene alfabetisk ordnet etter valgte oppslagsord og spesifisering av hvilke ord som inngikk i rotlemmaet og deres frekvenser samt summen av frekvenstallene innenfor hvert rotlemma. Her fikk jeg samlet graford som befant seg på helt forskjellige steder i de alfabetisk ordnede listene (konkordansen og grafordlista). Med det virvaret av former som finnes i materialet, er den rotlemmatiserte lista en god hjelp når en skal finne fram til spesielle kategorier av ord.

Arbeidet med datamaskin gir ikke bare muligheter, men i blant også begrensninger: i analysen har jeg måttet gjøre alle store bokstaver om til små.

2. Feil i konsonantforbindelser

I den første delen av undersøkelsen så jeg på skrivefeil i konsonantforbindelser hos tyrkiske elever i lys av forskjeller mellom norsk og tyrkisk fonotaks. Det er klart at en må være varsom med å trekke konklusjoner om elevenes uttale ut fra deres skriftlige produksjon. Evnen til å skrive er en egen språkferdighet som det er mulig å lære å beherske uten å kunne tale i det hele tatt. Men vi vet at i lese- og skriveopplæringen i norsk skole legges det sterk vekt på forholdet mellom lyd og skrift og at dette bl.a. gjenspeiles i den store andelen av feil hos norske elever som skyldes lydrett stavemåte. Det er ikke urimelig å tro at det også hos tyrkiske elever er slik at enkelte feiltyper kan relateres til elevenes uttale, og at de i tillegg til de feiltypene vi finner hos norske elever, gjør feil som skyldes problemer med å beherske det norske lydsystemet og fonotaktiske regler i norsk.

Arne Vanvik (1979) regner med følgende konsonantforbindelser i framlyd i det som han kaller standard østnorsk:

	-p-	-t-	-k-	-m-	-n-	-l-	-r-	-v-	-j-
p-						pl-	pr-		pj-
b-						bl-	br-		bj-
t-							tr-	tv-	tj-
d-							dr-	dv-	dj-
k-					kn-	kl-	kr-	kv-	
g-					gn-	gl-	gr-		
m-									mj-
f-					fn-	fl-	fr-		fj-
s-	sp-	st-	sk-	sm-	sn-	(sl-)		sv-	
f-	(fp-)	(ft-)	(fk-)	(fm-)	(fn-)	fl-		(fv-)	
v-						vr-			
sp-						spl-	spr-		spj-
st-							str-		stj-
sk-						skl-	skr-	skv-	
(fp-)						(fpl-)	(fpr-)		(fpj-)
(ft-)							(ftr-)		(ftj-)
(fk-)							(fkr-)	(fkv-)	

I tyrkisk finnes det ikke konsonantforbindelser i framlyd (Hovdhaugen 1974), bortsett fra i enkelte få lånord, og i vietnamesisk finnes det ikke konsonantforbindelser i det hele tatt (Andenæs 1984). Det betyr at alle de initiale konsonantforbindelsene i norsk kan tenkes å skape problemer for både tyrkiske og vietnamesiske elever, og det er lett å finne eksempler på feil på dette punktet. Da jeg skulle kartlegge disse feilene, sammenholdt jeg opplysningene på den rotlematiserte lista og i konkordansen. For å få oversikt over feilene, brukte jeg et dataprogram med muligheter for kolonnesortering.

Jeg undersøkte først feilene i initiale konsonantforbindelser hos de tyrkiske elevene. Det var i alt 64 ord med slike feil. Disse feilene var av forskjellige typer: 1) elevene hadde satt inn en eller flere vokaler, 2) de hadde byttet om bokstavrekkefølgen slik at det kom en vokal inn mellom konsonantene, 3) de hadde redusert antallet konsonanter eller 4) de hadde gjort andre feil. Jeg merket disse feiltypene med nummer. I tabellen nedenfor inneholder de 6 spaltene følgende:

- A - riktig ordform
 B - elevens form
 C - elevens alder
 D - antall år eleven har bodd i Norge
 E - individnummer
 F - den aktuelle konsonantforbindelsen
 G - feiltype

A	B	C	D	E	F	G
blomster	bolomster	12	02	080	bl	1
blir	bili	12	06	111	bl	1
blir	bili	12	06	111	bl	1
brød	berø	10	06	048	br	1
brød	burøde	10	06	048	br	1
broren min	borormun	10	02	052	br	1
brev	birev	12	01	076	br	1
bror	boror	13	05	082	br	1
drikker	dirike	12	01	076	dr	1
drikke	direk	14	01	079	dr	1
fink	flink	10	01	050	f	1
fink	flink	10	01	050	f	1
finke	flink	10	01	050	f	1
fly	fyly	09	05	069	f	1
friminuttet	frimute	09	09	056	fr	1
gleder	geleder	15	01	095	gl	1
gresset	girese	10	06	048	gr	1
gråter	gurøter	13	00	107	gr	1
klær	keler	10	07	049	kl	1
klubber	kuluper	13	00	067	kl	1
klubber	kuluper	13	00	067	kl	1
klubb	kolop	12	01	076	kl	1
plukke	poloke	13	06	112	pl	1
skal	sikal	12	01	076	sk	1
skal	sikal	12	01	076	sk	1
skap	sikap	12	01	076	sk	1
skrive	sikirive	12	01	076	sk	1
skrive	skirive	09	03	061	skr	1
skriver	skiriver	11	00	104	skr	1
slåball	slåbal	12	01	076	sl	1
snakke	sunake	14	03	098	sn	1
spille	sipille	12	01	076	sp	1

spise	sipise	12	01	076	sp	1
spiser	sipise	12	01	076	sp	1
spiser	sipise	12	01	076	sp	1
spise	sipiser	13	05	082	sp	1
stol	sotol	12	01	076	st	1
strikk	stirik	13	00	107	str	1
sverige	siverge	10	02	052	sv	1
svømme	suvemme	13	00	107	sv	1
klistre-	kiristime	10	02	052	kl	1+4
skal	sıgal	12	06	111	sk	1+4
spise	sipse	14	01	079	sp	2
spise	sipse	14	01	079	sp	2
spise	sipiser	13	05	082	sp	2
blomster	bomster	10	07	049	bl	3
blomster	bomster	10	07	049	bl	3
broren	boren	10	07	049	br	3
plukke	pokke	10	07	049	pl	3
skal	sal	09	05	070	sk	3
slosskamp	loskamp	12	05	075	sl	3
stranda	stana	11	10	034	str	3
strikk	stirk	10	07	049	str	3
svømt	sømt	13	10	065	sv	3
skal	gal (vis gal)	12	06	111	sk	3+4
skal	gal (vis gal)	12	06	111	sk	3+4
fjerdeklasse	fjerdeklass	13	04	020	fj	4
skal	ısgal	12	06	111	sk	4
skal	ısgal	12	06	111	sk	4
spiser	ısbiser	10	02	052	sp	4
stund	skun	14	03	098	st	4
svømmer	smømmer	13	00	067	sv	4
travemunde	dravemunde	12	05	075	tr	4

Her er formen dror (for bror) ikke tatt med. Den forekom hos en 9-årig elev som skrev trykkbokstaver, og det er svært sannsynlig at den første bokstaven bør tolkes som en speilvendt b.

Her ser vi klart at feiltipe 1 (innsetting av vokal) dominerer, med 44 forekomster pluss 2 forekomster der det er både innsetting av vokal og endring av en av konsonantene. Det er 9 forekomster av feiltipe 2 (fjerning av konsonant(er) pluss 2 tilfeller av formen gal for skal der vi har feil segmentering. Her er vi skal blitt til vis gal. I 7 tilfeller har vi andre feiltyper. Av disse har vi 3 forekomster av 1 som tilsatt

initial vokal, 1 tilfelle av omgjøring av j til i, 1 tilfelle av omgjøring av tr til dr, 1 av st til sk og 1 tilfelle av assimilasjon der svømmer er blitt til smømmer. De tre siste ordene på lista blir ikke tatt med i den endelige statistikken fordi ordene på tross av feilene fortsatt har konsonantforbindelse med like mange konsonanter initialt.

Blant de 118 elevene fordeler flertallet seg relativt jevnt på alderstrinnene 9–14 år (fra 11 til 22 på hvert trinn). På alderstrinnene 15–18 er det noe færre elever (mellom 2 og 7 på hvert trinn). Når vi ser på feilenes fordeling, ser vi at de forekommer fordelt over skalaen fra 9 til 15 år. Det er flest forekomster merket 12 år, men vi ser at en enkelt tolvåring har hele 13 av disse feilene.

Vi ser at omtrent halvparten av feilene, 33 av 64, forekommer hos elever som har vært 2 år eller mindre i Norge. Men problemet med konsonantforbindelser kan henge lenge i, det er f.eks. 6 feillforekomster fordelt på 4 elever som har vært 5 år i Norge, og det er feil hos elever som har vært så lenge som 10 år i Norge. blant dem som har vært 5 år eller mer i Norge og gjør feil, er det fra 1 til 3 elever på hvert av alderstrinnene 9 til 13 år. Vi ser at det ikke er noen feil hos elever som er over 14 år og har vært i Norge lenger enn 5 år. Blant de 118 elevene er det 12 i denne siste kategorien.

Det er i alt 24 av de 118 elevene som har feil i initiale konsonantforbindelser.

Til tross for at vietnamesisk ikke har konsonantforbindelser i det hele tatt, var det bare 3 av de 93 vietnamesiske elevene som hadde feil i initiale konsonantforbindelser. Dette framgår av følgende liste der de 6 feilene som forekom, er ført opp:

frøken	førken	12	6	34
frøken	førken	12	6	34
blyant	byan	12	6	34
prøvde	pørnde	11	4	90
frøken	prøken	15	0	59
frøken	prøken	15	0	59

I de to siste av disse 6 forekomstene ser vi at en av konsonantene er endret, men siden vi fortsatt har initial konsonantforbindelse med samme antall konsonanter, regnes disse ikke med i oppsummeringen seinere. Vi ser at ordformer der vi bare har fått en initial konsonant, forekommer hos bare to elever.

Her er det spesielt ett trekk ved feilene som bør kommenteres. Siden vietnamesisk bare har enstavelsesord, er det naturlig at vietnameserne prøver å unngå å utvide stavelsesantallet. Vi ser da også at i de fire tilfellene der en vokal er satt inn mellom de initiale konsonantene, er denne kommet ved en ombytting av bokstavrekkefølgen. Det er ikke kommet noen ekstra vokal i ordet. Dette trekket kan vi også finne hos tyrkiske elever (i formen *alpæ*), men der er innsetting av en ekstra vokal langt det vanligste. Ellers er det mest bemerkelsesverdige at det er så få feil i de initiale konsonantforbindelsene hos de vietnamesiske elevene.

Neste trinn var å undersøke mediale og finale konsonantforbindelser — og det er her mest praktisk å behandle dem sammen. Vi skal først se på de feilene som forekommer hos de tyrkiske elevene. I tyrkisk er det relativt vanlig med konsonantforbindelser i innlyd, og i utlyd finnes det også en del tillatte konsonantforbindelser, men ikke på langt nær så mange som i norsk. På den følgende lista har jeg delt feilene inn i forskjellige kategorier. Jeg vil kommentere hver kategori for seg.

1.	danmark	danimark	9	5	69
	england	engeland	9	5	69
	film	flim	10	2	52
	film	flim	10	2	52
	blyantspisser	blyantsipisser	12	3	15
	engelsk	engelsek	12	4	3
	utenlandsk	utelandsk	13	3	90
	onkels	unkeles	13	5	82
2.	veldig	velid	9	9	56
	vanskelig	vansikli	14	3	98
	bedre	berde	15	3	32
	tyrkia	trykia	16	3	38
	tyrkia	trykia	16	3	38
3.	tyrkisk	trykis	12	5	60
	tyrkisk	trykis	12	5	60
4.	andre	anre	10	8	118
	tannlege	tannage	10	2	52
	shorts	sjos	10	7	49
	vaktmester	vakmester	10	7	49
	hilse	hise	11	2	53
	hilse	hise	11	2	53
	sykler	syler	11	4	78
	viskelær	vikelær	11	6	105

	danmark	damark	11	11	81
	søsteren	søteren	12	4	41
	norsk	nors	12	4	3
	slektningene	sletningen	12	5	75
	frukt	fruk	12	11	73
	slektningene	slekningene	13	5	66
	vaktmesteren	vakmestern	13	8	23
	engelsken	engesken	13	10	65
	norsk	nors	13	10	65
	tyrkisk	türkisi	14	1	79
	utlending	utenning	16	7	5
5.	fortsetter	forsetter	11	6	100
	hilste	hirset	12	2	54
	fortsatt	forsat	13	10	6
	fortsatt	forsat	13	10	6
	fortsette	forsette	18	8	8
6.	kanskje	kanse	9	5	69
	kanskje	kanse	9	5	69
	kanskje	kanse	9	5	69
	kanskje	kanse	9	5	69
	kanskje	kanse	9	5	69
	kanskje	kanse	9	5	69
	kanskje	kanse	9	5	69
	kanskje	kanse	9	5	69
	kanskje	kanse	9	5	69
	kanskje	kanse	9	7	47
	kanskje	kanse	9	7	47
	kanskje	knse	9	9	13
	ekeberg	erkeberk	10	2	52
	kanskje	kanse	10	2	51
	kanskje	kanse	10	6	48
	kanskje	kanse	10	6	48
	kanskje	kanse	10	6	48
	kanskje	kanse	10	6	48
	kanskje	kanse	10	8	19
	kanskje	kankje	10	?	25
	frokost	frokorst	11	0	24
	åpne	opre	11	4	35
	kanskje	kanse	12	9	42
	kanskje	kanse	12	9	42

norske	nosge	13	0	67
basketball	pasketpal	13	0	67
innførings-	inførens	14	3	98
spørsmålet	spørmalet	15	2	94
innførings-	inferuns	16	3	3
innførings-	inferuns	16	3	3
rappkjefta	rappskjefta	16	16	2
7. biljard	bilyar	13	0	67

I gruppe 1 finner vi 7 ordformer (8 forekomster) der en vokal er satt inn mellom konsonantene.

I gruppe 2 er det 4 ordformer (5 forekomster) der vi har fått ombytting av bokstaver. I en ordform har de to konsonantene byttet plass (berde for bedre). I 3 av ordformene er det vokal og konsonant som har byttet plass. I 2 av disse har vi derved fått enkle konsonanter istedenfor konsonantforbindelser, men i en ordform (trykla) har vi samtidig fått en ny konsonantforbindelse som resultat av ombyttingen. Dette siste fenomenet har vi også i ordformen i gruppe 3 (trykla), men her har vi i tillegg fått forenkling av en annen konsonantforbindelse.

I gruppe 4 har vi 18 ordformer (19 forekomster) med forenkling av konsonantforbindelse. En rekke av ordene her har konsonantforbindelser som ikke er tillatt i tyrkisk — bl.a. ser vi en del ord med hele tre konsonanter etter hverandre.

I gruppe 5 har vi også forenkling av konsonantforbindelsen i de 4 ordformene (5 forekomster), men her er det en konsonant som ikke inngår i den riktige formen, som står i konsonantforbindelsens sted. Her ser vi at i noen av formene er retrofleksjonen *rt*, som ikke finnes i tyrkisk, erstattet med *r*.

I de formene som er satt inn i gruppe 6, er det en av lydene i konsonantforbindelsen som er endret — det er ikke skjedd noen endring i antallet konsonanter i konsonantgruppen. Disse formene vil seinere ikke bli tatt med i oversikten over feil i konsonantforbindelsene hos de to elevgruppene.

Helt sist, i gruppe 7, er det tatt med en form der feilen trolig består i at eleven har brukt tyrkisk ortografi: tyrkisk bruker bokstaven *y* for *j*-lyden (bilyar for biljard), og denne formen vil heller ikke bli tatt med i den seinere oversikten.

Noen av de feilene som oppstår i konsonantforbindelser, er det mest rimelig å regne som grammatiske feil. Lista over slike feil har følgende typer: valg av galt førsteledd i sammensetninger (hjemme- for hjem-

og ute- eller ut- for uten-), manglende **n** i fugen i sammensetning av substantiv, regelrett istedenfor uregelrett bøyning av substantivet *bror*, gal bøyning av substantiver som ender på *-en*, gal bøyning av substantivet *klær* og *-et* for *-te* som preteritumsendelse. I formen *lekel* er det rimelig å tro at den siste bokstaven skal være en *t* som ikke har fått strek.

hjemlandet	hjemmelande	17	6	28
hjemlandet	hjemmelanden	16	3	110
hjemlandet	hjemmelanden	16	3	110
hjemlandet	hjemmelanden	16	3	110
hjemlandet	hjemmelandet	17	6	28
utenlandske	utlandsk	13	3	90
utenlandske	utlandske	12	5	36
innføringsklasse	innføringklasse	16	7	5
brødre	brorer	12	4	41
brødrene	brorene	10	8	19
fersknene	ferskenene	17	4	39
frøkna	frøkna	13	8	23
frøkna	frøkna	16	4	108
frøkna	frøkna	16	4	108
frøknene	frøkene	14	2	97
søsknene	søskenene	14	4	4
klærne	klærene	9	7	68
hengte	henget	15	4	31
hengte	henget	15	4	31
lekte	lekel	9	9	71

Vi skal så se på de mediale og de finale konsonantforbindelsene hos de vietnamesiske elevene. Her har vi følgende feil:

1. enkel	enkelt	16	2	46
2. gymnastikk	gymastikk	12	0	20
heimkunnskap	heikunnskap	12	0	14
første	føtte	9	2	91
foreldre	føredre	17	0	49
bekymret	beskymet	18	2	65
redsel/redd	resel	18	2	65
flyktingeleir	flykningeleiren	19	2	70
forberede	foberedte	17	8	64
nervøs	nevøs	17	8	64
3. film	fimi	12	1	77

fink	fik	12	2	76
blyant	blyan	20	2	69
blomst	blomms	10	6	31
blyant	byan	12	6	34
4. fortsette	forsette	17	7	9
5. flyktningskole	flykningsskole	15	4	2
flyktningskolen	flykningsskolen	15	4	2
6. hverandre	hverander	17	0	48
lekse	lekes	16	1	45
eks	esk	14	4	3
osv	ovs	14	4	3
frøken	førken	12	6	34
frøken	førken	12	6	34
prøve	pørnde	11	4	90
middelhavet	mildenhavet	18	2	73
7. kamp	kamt	17	0	57
fotball	fortball	20	0	41
kanskje	kanksje	20	0	41
kvartfinale	kvarfinale	12	3	81
frokost	frokorst	11	1	24
pingpong	binbon	12	1	23
norsk	norst	13	2	75
fotball	forball	15	2	62
fotball	forball	15	2	62
fotball	forball	15	2	62
fotball	forball	15	2	62
kanskje	kankje	18	2	68
kanskje	kankje	18	2	68
konkurrere	kukurere	20	2	67
bursdag	busdag	12	6	33
ransel	ragsel	12	6	34
8. kveldsmat	kvelmat	15	0	63
idrettslag	idrettlag	19	1	37
9. ettermiddag	ettemiddag	15	0	63
etterpå	ettepå	17	0	49
etterpå	ettepå	17	0	49
etterpå	ettepå	16	1	45
etterpå	ettepå	16	1	45

Det er bare i en ordform at vi har fått en utvidelse av konsonant-

forbindelsen: enkel er blitt til enkelt. Dette er det kanskje rimeligst å tolke som en ren skrivefeil.

I gruppe 2 har vi 9 ordformer (9 forekomster) med forenkling av medial konsonantgruppe ved fjerning av en konsonant, og i gruppe 3 har vi tilsvarende i final konsonantgruppe. I ett av disse tilfellene har vi fått innsatt vokal finalt.

I ordformen som er satt i gruppe 4, er konsonantforbindelsen forenklet, men den konsonanten som står på konsonantforbindelsens sted, finnes ikke i den riktige formen av ordet. Ordformene i gruppe 5 har forenkling av konsonantforbindelse og samtidig feil i sammensetningskonstruksjonen.

I gruppe 6 har vi 7 ordformer (8 forekomster) der vi har fått ombyttinger av bokstaver. I to av tilfellene har vi samtidig fått andre endringer.

Gruppe 7 består av ordformer der en av konsonantene er endret. Siden antallet konsonanter i konsonantforbindelsene ikke er endret, er disse ordformene ikke tatt med den seinere oversikten over feil i konsonantforbindelser hos de to elvegruppene. Det er heller ikke ordformene i gruppe 8, som har feil i sammensetningen av substantiver, eller ordformene i gruppe 9, som er en direkte gjengivelse av vanlig uttale.

En statistisk oversikt over de forekomstene i materialet der feilene tyder på at det er konsonantforbindelser i seg selv som er problemet, ser slik ut for de to elvegruppene:

	tyriske	vietnamesiske
feil initialt	61	4
feil medialt og finalt	39	26
initialt:		
innsetting av vokal	41+2	0
ombytting av bokstaver/lyd	3	3
fjerning av konsonant	9+2	1
andre feiltyper	4	0
medialt og finalt:		
innsetting av konsonant	0	1
innsetting av vokal	8	0
ombytting av bokstaver	5+2	8
fjerning av konsonant	23	17

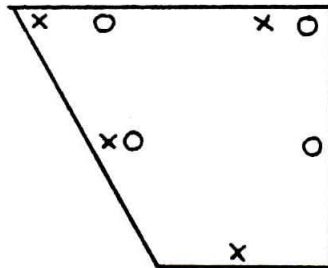
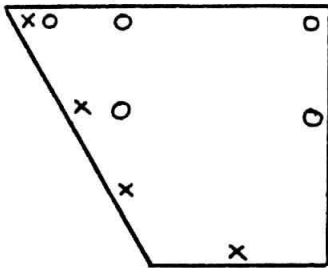
Tallene angir antall forekomster. Her kan man ikke uten videre sammenlikne de to elevgruppene siden de er ulikt sammensatt og det totalte antall løpende ord er ulikt (15 208 for tyrkiske elever og 13 574 for vietnamesiske elever), men når vi ser hvordan feilene fordeler seg innenfor hver av gruppene, ser vi klare forskjeller. Hos vietnamesere er det stor overvekt av feil i ikke-initiale posisjoner. I vietnamesisk finnes det ikke konsonantforbindelser i det hele tatt. Da skulle man tro at konsonantforbindelser ville være like vanskelig overalt. Men vietnamesisk har bare enstavelsesord, mange åpne stavelser og sterke restriksjoner når det gjelder finale konsonanter. Problemene med finale konsonantforbindelser kan derfor i mange tilfeller være knyttet til enkelte konsonanter og ikke spesielt til det faktum at det er flere konsonanter sammen. Tyrkerne er langt mer fortrolige med konsonantforbindelser medialt og finalt enn initialt. Utlydende konsonant følges ofte av suffiks som begynner med konsonant, som f.eks. i flertallsformen av *kitap*: *kitablar*. Hos tyrkerne er det klar overvekt av feil initialt, og dette er derfor ikke overraskende. Men dette forklarer ikke hvorfor den vanligste feiltypen hos tyrkerne er innsetting av vokal initialt, men fjerning av konsonant medialt og finalt. Her kan muligens betoningen i norsk spille inn — de fleste norske ord har trykk på første stavelse, og de trykklette stavelser som følger, vil ofte ha mindre distinkt uttale. Dette kan være en medvirkende årsak til reduksjonen av konsonantgruppene i medial og final stilling.

Forskjellene i hyppighet og distribusjon av de forskjellige feiltypene hos tyrkerne og vietnameserne kan altså delvis forklares ut fra strukturen i de to gruppernes morsmål, men noen av forskjellene kan trolig også forklares på andre måter. Dette skal vi komme tilbake til seinere.

3. Feil i vokalgrafemer i stiler skrevet av tyrkiske elever.

Vi skal her se på de ordformene som har feil i vokalgrafemene, og se litt på utbredelsen av overføringer fra tyrkisk lydssystem eller ortografi og overføringer fra norsk lydssystem eller ortografi.

Norsk og tyrkisk har følgende vokalfonemer (o markerer rundet vokal, x markerer urundet vokal):



Basert på Vanvik, 1979

Basert på Tingbjørn

Vi ser at begge språk har mange vokaler og at begge språk har fremre rundede vokaler, noe som ellers ofte er et ukjent fenomen for mange fremmedspråklige elever (f.eks. elever med urdu/hindi/punjabi som morsmål). Tyrkisk har bare to urundede fremre vokaler og bare to trange rundede vokaler, mens norsk har tre av hver. Til gjengjeld har tyrkisk en urundet trang bakre vokal, som skrives som en i uten prikk. Både denne vokalen og den tyrkiske u med tødler, som brukes for den lyden som ligger mellom norsk u og norsk y, finnes i materialet, og gjengis som i tyrkisk: *ü* og *ı*. På tross av de påpekte forskjellene i vokalsystemene, er det likhetstrekkene som er mest iøyenfallende, og tyrkerne som har relativt få problemer med uttale av norske vokaler.

Siden 1928 har tyrkisk vært skrevet med det latinske alfabet, men de bokstavene som brukes for de forskjellige vokallydene, stemmer ikke alltid overens med de norske.

Hvis vi tar utgangspunkt i vokalfonemene i det Vanvik har valgt å kalle standard østnorsk, kan vi sette opp følgende oversikt over de bokstavene de oftest vil representeres med i skrift i norsk og de bokstavene i det tyrkiske skriftsystemet som det ville være naturlig å gjengi Oslo-uttale av fonemene med:

norske fonemer:	norsk bokstav:	tyrkisk bokstav:
/i:/og /i/	i	i
/e:/og /e/	e	e
/æ:/og /æ/	æ, e	e, a
/a:/og /a/	a	a
/y:/og /y/	y	ü
/u:/og /u/	u	ü, u
/ø:/og /ø/	ø	ö
/u:/og /u/	o, u	u
/o:/og /o/	å, o	o

Tyrkisk bruker bokstaven y for /j/.

Av oversikten ser vi at enkelte feiltyper kan være vanskelige å tolke: feiltyper som *rummet* for *rommet* kan f.eks. både forklares ut fra det norske systemet idet /u/ i blant staves med u og i blant med o, men det kan også forklares ut fra tyrkisk ortografi.

Både norsk og tyrkisk skiller mellom korte og lange vokaler, men dette skillet er svært mye klarere i norsk, og i tyrkisk ortografi framgår det ikke hvilke vokaler som er korte og hvilke som er lange (som i *tak* og *takk*) bortsett fra i ord som etter en bakre vokal har en g med en liten bue over. Denne bokstaven er stum og fører til forlengelse av foregående vokal. Skrivning av dobbel konsonant markerer konsonantuttalen og ikke vokaluttale i tyrkisk.

Vokalene i tyrkiske ord følger spesielle regler for vokalharmoni. Dette fungerer slik at den første vokalen i ordet påvirker de følgende vokalene i en stor del av suffiksene. Vi har to former for slik vokalharmoni:

- Noen suffikser kan ha e eller a avhengig av om siste vokal i stammen på ordet er fremre eller bakre. Flertallssuffikset for substantiver kan f.eks. være *-ler* eller *-lar*, det heter *yollar* (veier/veiene) fordi /o/ i rotstavelsen er bakre, men *evler* (hus/husene) fordi /e/ i rotstavelsen er fremre.

- Andre suffikser kan ha i, ü, u eller ö avhengig av om siste vokal i stammen på ordet er fremre eller bakre og rundet eller urundet. Det suffikset som tilsvarer vårt eiendomspronomen i første person entall, kan f.eks. være *-im*, *-üm*, *-um* eller *-üm*. Det heter *evim* (huset mitt) fordi /e/ er fremre og urundet, *köyüm* (landsbyen min) fordi /ö/ er fremre og rundet, *kolum* (armen min) fordi /o/ er bakre og rundet og *adım* (navnet mitt) fordi /a/ er bakre og urundet.

Mange tyrkiske elever overfører prinsippet for vokalharmoni til enkelte

norske ord, helt eller delvis. Vi har sett eksempler på dette i de innskuddsvokalene vi har funnet mellom konsonantene i konsonantgrupper – det er en klar tendens til at de innskutte vokalene er identiske med foregående eller etterfølgende vokal. Hvis en annen vokal er valgt, har denne ofte ikke mer enn en faktor som skiller den fra en av vokalene i ordet. En elev hadde f.eks. disse formene: *berø* (for *brød*) og *burøde* (for *brødet*). Her er *ø* fremre og rundet, og *e*'en i det første ordet er fremre, men urundet mens *u*'en i det siste er både fremre og rundet, men den er trangere enn *ø*.

Vi skal her se på de feilene som er blitt gjort i vokalgrafemene i de tyrkiske elevenes stiler. Jeg har valgt å ordne framstillingen etter hvilken vokal som finnes i første stavelse i den riktige ordformen for å kunne se i hvilken grad vokalharmonien er overført til norsk. For hver samling av feil i ord med samme vokal i første stavelse, har jeg delt forekomstene inn i grupper for å få bedre oversikt. Her er det ikke samme inndelingskriterier som er brukt overalt – jeg har brukt den inndelingen jeg syntes de enkelte feilsamlinger selv innbød til. Poenget har vært å kunne få øye på noen hovedtrekk i hver av feilsamlingene. I de kommentarene som følger hver samling av ordfeil, er derfor heller ikke alle feil eller alle gale trekk i ordene omtalt, bare dem som ser ut til å være mest sentrale for forståelsen av elevenes problemer med norske vokalgrafer.

I ord som har *a* som første vokal, finner vi de feilene som er satt opp i andre spalte nedenfor. I de to spaltene lengst til høyre er vokalene i de riktige og de gale ordformene stilt opp ved siden av hverandre for oversiktens skyld.

skal	ıskal	12	06	111	a	ı-a
skal	ıskal	12	06	111	a	ı-a
skal	sigal	12	06	111	a	ı-a
skal	sikal	12	01	076	a	ı-a
skal	sikal	12	01	076	a	ı-a
skap	sikap	12	01	076	a	ı-a
snakke	sinake	14	03	098	a-e	ı-a-e
ankara	anakara	12	04	041	a-a-a	a-a-a-a
danmark	danimark	09	05	069	a-a	a-ı-a
kamerat	kamırat	12	01	076	a-e-a	a-ı-a
kamerat	kamırat	12	01	076	a-e-a	a-ı-a
kamerat	kamarat	10	02	051	a-e-a	a-a-a
kamerat	kamarat	13	00	107	a-e-a	a-a-a

kameraten	kamarttin	13	00	107	a-e-a-e	a-a-i
kameratene	kamaratane	13	06	112	a-e-a-e-e	a-a-a-ä-e
matematikk	matamati	09	05	007	a-e-a-i	a-a-a-i
matematikk	matamatik	09	05	007	a-e-a-i	a-a-a-i
tannlege	tannage	10	02	052	a-e-e	a-a-e
bakker	bokker	12	05	060	a-e	o-e
masse	mosse	12	05	060	a-e	o-e
samme	sam	14	04	004	a-e	a
sagene?	sågäm	10	04	055	a-e-e ?	å-å
fare min	formin	12	05	060	a-e-i	o-i
hå på	håpe	10	07	049	a/å	a-e
var	væ	12	04	003	a	a-e
skal	skrl	09	09	087	a	-
kanskje	knse	09	09	013	a-e	e
klasse-rommet	klasse-rummet	13	11	044	a-e-o-e	a-e-u-e
familien min	familiyenmin	12	05	060	a-i-i-e/i	a-i-y-e-i
kanonball	kanunball	14	05	021	a-o-a	a-u-a

I den først gruppa ser vi ord som har fått en innskuddsvokal foran den stavelsen som inneholder a'en eller en vokal satt inn først i ordet. Vi ser at en av elevene har gjort begge deler. I denne elevens stil finnes det ikke bare formene *sigal* og *isgal*, men også *vis gal* (for *vi skal*). På denne besvarelsen står det et notat fra læreren om at eleven først kunne lese etter 3 års skolegang, og det er rimelig å tolke dette som et signal om at eleven har helt spesielle problemer. Hos denne eleven ser vi at den innsatte vokalen i de to formene som står på lista, er den urundede bakre vokalen i tyrkisk. Dette stemmer overens med tyrkisk vokalharmoni idet den andre vokalen i ordet, *a*, også er bakre og urundet. Denne vokalen finner vi også i de andre ordene i denne gruppa, bortsett fra ett. Elev nr. 76 har både *sikal* og *silal*.

Neste gruppe består av to stedsnavn. Her har vi i begge tilfellene fått innsatt vokal. Formen *danlmark* kan forklares ut fra det tyrkiske navnet på landet: *Danlmarka*.

Den neste gruppa av ord har *a* som første og *e* som andre vokal. Her ser vi at i 9 av 13 tilfeller er den andre vokalen blitt endret ut fra prinsippet om vokalharmoni. *bokker* skulle vært sammenskrevet med det foregående ordet i stilen – eleven forteller at de kjørte i mange *noddover bokker* (*nedoverbakker*), og her ser det ut til at vokalharmonien også har vært virksom selv om eleven har delt ordet opp. Vokalharmonien virker ellers ikke utover ordgrensen. De øvrige formene i denne gruppa

har jeg ingen kommentarer til, bortsett fra at tolkningen av sågårn er svært usikker.

Den siste gruppa er nokså blandet. Her har vi dels ord som er blitt sammenskrevet, dels ord med andre typer feil. Noen av feilene er trolig tekniske skrivefeil, f.eks. ordformer uten vokaler i det hele tatt, og noen av ordformene har bokstaver som tyder på overføring fra tyrkisk ortografi (kanunball og famillyenmln).

Ser vi på feilene i de ordene som har a i første stavelse, under ett, ser vi at overføring av vokalharmoni har flere forekomster enn noen annen feiltype.

Den neste gruppa av ord vi skal se på, er dem som har i som første vokal:

blir	bili	12	06	111	i	i-i
blir	bili	12	06	111	i	i-i
flink	flink	10	01	050	i	i-i
flink	flink	10	01	050	i	i-i
flinke	flink	10	01	050	i	i-i
strikk	stirik	13	00	107	i	i-i
strikke	stirikke	12	03	014	i-e	i-i-e
drikker	dirike	12	01	076	i-e	i-i-e
klistre-	kiristime	10	02	052	i-e	i-i-i-e
skrive	sikirive	12	01	076	i-e	i-i-i-e
skrive	skirive	09	03	061	i-e	i-i-e
skriver	skiriver	11	00	104	i-e	i-i-e
spille	sipille	12	01	076	i-e	i-i-e
spise	sipise	12	01	076	i-e	i-i-e
spise	sipiser	13	05	082	i-e	i-i-e
spiser	isbiser	10	02	052	i-e	i-i-e
spiser	isbiser	10	02	052	i-e	i-i-e
spiser	sipise	12	01	076	i-e	i-i-e
spiser	sipise	12	01	076	i-e	i-i-e
liten	litin	12	01	076	i-e	i-i
video	vidio	13	04	009	i-e-o	i-i-o
viskelær	viskelar	12	03	115	i-e-æ	i-e-a
viskelær	viskelar	14	07	086	i-e-æ	i-e-a
istedenfor	istenfor	12	03	014	i-e-e-o	i-e-o
videre	vidre	12	11	073	i-e-e	i-e
viskelær	viskler	09	09	071	i-e-æ	i-e
sklie	skli	14	04	004	i-e	i

video	vide	14	03	001	i-e-o	i-e
spiller	spler	12	02	080	i-e	e
sitter?	stte	13	00	107	i-e ?	e
friminutt	frimenut	13	10	065	i-i-u	i-e-u
friminutt	frimenut	13	10	065	i-i-u	i-e-u
friminutt	frimenutt	16	04	108	i-i-u	i-e-u
friminutt	frimenutt	16	04	108	i-i-u	i-e-u
friminuttet	frimenuten	13	10	065	i-i-u-e	i-e-u-e
innførings-	inferuns	16	03	063	i-ø-i	i-e-u
innførings-	inferuns	16	03	063	i-ø-i	i-e-u
innførings-	inførens	14	03	098	i-ø-i	i-ø-e
biljard	bilyar	13	00	067	i-a	i-y-a
skilpadder	skjlpader	10	08	118	i-a-e	a-e
skilpadder	skjlpader	10	08	118	i-a-e	a-e
bibliotek	bibliåtek	13	00	107	i-i-o-e	i-i-å-e

I den første gruppa ser vi de ordene som har feil i initial konsonnantforbindelse. Her består feilen i alle tilfellene av at det er satt til en eller to l'er. I 18 tilfeller er vokalen satt inn mellom konsonantene, i ett tilfelle er den satt initialt. Vi ser at vokalharmonien er overholdt idet ingen andre vokaler enn l er brukt.

I de neste to ordene, lltln og vldlo, er bokstaven e i andre stavelse blitt til l. Dette kan forklares ut fra vokalharmoni, men i det siste tilfellet uttales den andre vokalen ofte som /l/, og det er like rimelig å anta at dette er forklaringen.

De to ordene i tredje gruppe inneholder en æ i siste stavelse som er blitt til a.

De 7 ordene i fjerde gruppe har alle fått en stavelse mindre enn de skulle hatt. I de fleste tilfellene (kanskje bortsett fra vldre har trolig manglende skrivetrening ført til at det har blitt 'huller' i den skriftlige utformingen av ordene.

I de fire neste ordformene ser vi at den trykklette l'en i firminutt er blitt skrevet med e. Dette kan skyldes at denne vokalen ofte uttales med en schwa.

I begge de 30 gale variantene av innførings-, kan vi se at det i alle er blitt mer likhet - dvs. flere felles faktorer - i vokalene. Vi kan sette det opp slik:

Innførings-	1.	i	fremre, urundet, trang
	2.	ø	fremre, rundet, åpen
	3.	i	fremre, urundet, trang

Inferens-	1.	i	fremre, urundet, trang
	2.	e	fremre, urundet, åpen
	3.	u	fremre, rundet, trang
Inførens-	1.	i	fremre, urundet, trang
	2.	ø	fremre, rundet, åpen
	3.	e	fremre, urundet, åpen

Jeg har her regnet med bare to åpningsgrader og klassifisert e og ø som åpne ut fra det som er vanlig uttale i tyrkisk og i tyrkeres norsk. Vi ser at i det riktige ordet har ingen vokal mer enn en faktor felles med foregående eller etterfølgende vokal. I begge de to gale ordformene kan vi se en viss tilnærming mellom noen av vokalene. (Jeg har valgt å kalle u fremre – men her er det kanskje like vanlig med uttale omtrent som norsk /u/, altså en bakre vokal.)

I den siste gruppa ser vi to forekomster der l er blitt skrevet j – noe som også forekommer hos norske barn – og to ordformer med feil som kan skyldes tyrkisk ortografi: y for j og muligens leseuttale av o i biblilotek.

Vi skal så se på ord som har e i første stavelse:

brev	birev	12	01	076	e	i-e
england	engelan	09	05	069	e-a	e-e-a
engelsk	engelesk	12	04	003	e-e	e-e-e
gleder	geleder	15	01	095	e-e	e-e-e
gresset	girese	10	06	048	e-e	i-e-e
sverige	siverge	10	02	052	e-i-e	i-e-e
se	sese	14	01	079	e	e-e
ferie	freie	16	03	038	e-i	e-i-e
ferie	feriye	10	07	049	e-i-e	e-i-y-e
gjennom	hjonnom	12	05	060	e-o	o-o
gjemsel	jemsyl	10	08	019	e-e	e-y
bestemor	bestemår	12	09	042	e-e-o	e-e-å
etterpå	etterpa	15	04	031	e-e-å	e-e-a
etterpå	etterpa	15	04	031	e-e-å	e-e-a
nedover	noddover	12	05	060	e-o-e	o-o-e
det er	dater	10	07	049	e/e	a-e
det? da?	dat	13	05	059	e? a?	a
etasje	tase	12	09	042	e-a-e	a-e
restaurant	restorant	17	06	028	e-au-a	e-o-a

sjenert	skinnert	14	02	113	e-e	i-e
betalte	batalte	13	01	072	e-a-e	a-a-e
begynne	beginne	12	12	077	e-y-e	e-i-e
begynner	beyyner	?	?	?	e-y-e	e-y-y-e
begynner	byuner	14	03	098	e-y-e	y-u-e
begynte	binte	09	07	068	e-y-e	i-e
begynte	byinte	12	02	054	e-y-e	y-i-e
begynne på	buynepå	12	05	060	e-y-e/å	u-y-e-å
besøk	busøk	13	05	082	e-ø	u-ø
besøk	busøk	10	06	048	e-ø	u-ø
besøk	bøsøk	10	03	085	e-ø	ø-ø
besøk	bøsøk	10	03	085	e-ø	ø-ø
besøk	døsøk	10	02	017	e-ø	ø-ø
besøke	bøseke	13	04	114	e-ø-e	ø-e-e
besøke	bøsøke	12	05	060	e-ø-e	ø-ø-e
besøk?	søk	10	07	049	e-ø?	ø
sverige	svergre	17	06	028	e-i-e	e-e
sverige	sverye	09	05	069	e-i-e	e-y-e
der	dar	11	05	103	e	a
der	dar	11	05	103	e	a
der? da?	då	13	00	067	e? a?	å
fjerdeklasse	flerdeklass	13	04	020	e-e-a-e	i-e-e-a
verandaen	varandan	12	05	060	e-a-a-e	a-a-a
keeper	kipir				ee-e	i-i

Vi ser at i den første gruppa, der ordene med innskuddsvokal i konsonantforbindelser er samlet, er denne vokalen like ofte *i* som *e* - vi har tre forekomster av hvert.

I den neste gruppa har vi *e* som første vokal i ordet og i trykksterk stavelse. Det ser ikke ut til at disse vokalene har forårsaket endringer i etterfølgende vokaler ut fra prinsippet om vokalharmoni. I ett tilfelle har vi fått dublering av ordets ene stavelse (*sese* for *sø*), men dette er trolig en skrivefeil siden det ikke forekommer ellers i materialet og ikke er lett å begrunne på annen måte. I noen tilfeller ser vi at den *e*'en, til tross for at den er trykksterk, er blitt farget av den seinere vokal: vi har fått *hjonnom* for *gjennom* og *noddover* for *nedover*.

Vi har en liten gruppe av ord der *e* uttales som trykklett kort *e* i første stavelse, og vi ser at i to av disse tre består feilen i endring av første vokal - begge disse feilene kan trolig forklares ut fra muntlig norsk. I *sjenert* kan uttalen av første vokal nærme seg /*i*/, og *etasje*

forekommer ofte uttrykk som **første etasje** og **annen etasje** hvor det lett kan strykes en stavelse i skjøten mellom de to ordene.

I den neste gruppa har vi **e** uttalt som schwa, altså trykklett, i første stavelse. Vi ser at denne vokalen i ganske mange tilfeller er blitt farget av etterfølgende vokaler, som i **bøssøk** og **batalte**.

Den femte gruppa består av ord der bokstaven **e** brukes for /æ:/ og /æ:/ i første stavelse. Tyrkisk har ikke noen fonemer som tilsvarende /æ:/ og /æ:/, og vi ser at disse lydene her noen ganger gjengis med **a**.

I ordet **keeper** der norsk har dobbel **e** for /i:/ etter engelsk mønster, har eleven brukt lydrett skrivemåte for den første vokalen og justert den andre etter prinsippet for vokalharmoni.

Ser vi på ordene med **e** i første stavelse under ett, ser vi at **e**'ene ikke synes å forårsake vokalharmoni i samme grad som vi hadde i ord som har **a** eller **i**, og der vokalharmoniprinsippet er virksomt, kan det se ut som **e**'ene vel så ofte farges av omstående vokaler som at de selv farger dem. Dette gjelder også når **e**'ene er trykksterke.

Neste ordsamling inneholder ord som har **o** i første stavelse:

bror	boror	13	05	082	o	o-o
broren min	borormun	10	02	052	o-e/i	o-o-u
stol	sotol	12	01	076	o	o-o
blomster	bolomster	12	02	080	o-e	o-o-e
sognsvann (?)	san sivan	09	05	069	o-a	a/i-a
donald	dunal	16	03	038	o-a	u-a
sola	sula	12	06	111	o-a	u-a
skolen	sklen	09	03	061	o-e	e
skolen	sklen	11	06	105	o-e	e
bordtennis	burdeniz	13	00	067	o-e-i	u-e-i
sjokolade	sujuklada	14	01	079	o-o-a-e	u-u-a-a
fotball	fut ball	12	01	076	o-a	u/a
fotball	fåtbal	10	02	052	o-a	å-a
koffert	kofort	13	01	072	o-e	o-o
kofferten	kofforten	13	01	072	o-e-e	o-o-e
onkels	unkeles	13	05	082	o-e	u-e-e
rommet	rumet	11	06	105	o-e	u-e
sommer	somor	12	04	117	o-e	o-o
sommer	sømmer	10	07	049	o-e	ø-e
sommer	sømmer	10	07	049	o-e	ç-e
sommerhytta	sommerhutta	11	06	100	o-e-y-a	o-e-u-a
volleyball	vålåpål	13	00	067	o-cy-a	å-å-å

for å	fåra	09	03	061	o/å	å/a
forstod	frste	12	05	060	o-o	e
forstod hun	frstun	12	05	060	o-o/u	u
for	får	12	11	043	o	å
for	får	18	08	008	o	å
for	får	12	12	077	o	å
for	får	14	03	098	o	å
for	får	13	03	090	o	å
for	får	09	05	070	o	å
for	får	13	03	090	o	å
fordi	fårdi	14	02	113	o-i	å-i
forstod	fårsto	13	04	009	o-o	å-o
forstod	fårsto	13	04	009	o-o	å-o
og	åg	12	05	060	o	å

I tillegg kommer 25 tilfeller av å for og.

Her består den første gruppen av ord med innsatt vokal, og her er det tatt med ord der første vokal uttales /u:/ og /o/. De øvrige ordene er inndelt etter kvaliteten av første vokal, ikke grafemet. I fire tilfeller har vi fått innsatt o. I det siste tilfellet har vi fått innsatt en l i fugen mellom sogns- og -vann. Tolkningen av san sivan som sognsvann må tas med forbehold, men virker som den rimeligste i en kontekst der eleven forteller om hvor de får lov til å bade om sommeren: "Vi for gå vor vi vil men vi fik gå på toyen-Bade og vi yik på frogner bade. Vi for gå på san sivan."

I gruppen med o for /u:/, ser vi at i de fire ordene som har beholdt vokal i første stavelse, er det samme feil: vi har fått den bokstaven som brukes for tilsvarende fonem i tyrkisk. I ett eksempel har vi vokaltilnærming, men ikke forårsaket av o'en, idet ajokolade er blitt til sjukulada.

I gruppen med o for /u/ ser vi tre eksempler på bruk av tyrkisk skrivemåte, ett eksempel på bruk av å. I to av ordene har vi fått farging av etterfølgende vokal - men dette kan nok også representere en uttalevariant som er i bruk blant norske jevnaldrende.

I den siste gruppen der o er brukt for /o/, har vi fire tilfeller av vokaltilnærming - mest gjennomført i formen vålåpål for volleyball.

Neste ordsamling består av ord som har u i første stavelse:

klubb	kolop	12	01	076	u	o-o
klubber	kuluper	13	00	067	u-e	u-u-e

klubber	kuluper	13	00	067	u-e	u-u-e
plukke	poloke	13	06	112	u-e	o-o-e
jugoslavia	iogoslavia	09	09	013	u-o-a-i-a	i-o-o-a-i-a
jugoslavia	jogoslavia	12	05	075	u-o-a-i-a	o-o-a-i-a
utenlandske	utelandiske	13	03	090	u-e-a-e	u-e-a-i-e
gummibåt	gummibot	18	08	008	u-i-å	u-i-o

Siden norsk bruker u for både /~~u~~/ og /~~u~~:/ og /u/ og /u:/, og tyrkisk bruker bokstaven u for /u/ og /u:/, er det rimelig å vente mye forveksling av bokstavene o og u for /~~u~~/ – og det ser vi da også i materialet. I alle de fire forekomstene av vokalinnssetting, ser vi at vi har vokalharmoni, uansett hvilken av de to vokalgrafemene som er valgt, og vi har også vokalharmoni i de to versjonene av navnet på landet Jugoslavia. Formen **utelandiske** kan være blitt formet analogt med ord som **samliske**.

Neste ordsamling er ord med y i første stavelse:

fly	fyly	09	05	069	y	y-y
tyrkisk	tirkiske	14	02	113	y-i	i-i-e
sykkelen min	sikkinmin	10	02	052	y-e-e/i	i-i-i
gym	gim	09	07	068	y	i
blyant	bliant	09	09	071	y-a	i-a
sykkel	skill	12	01	076	y-e	i
mye	miye	12	06	111	y-e	i-y-e
blyant	bluyant	11	06	105	y-a	uy-a
hytte	hutte	13	05	059	y-e	u-e
flur?	flur	09	05	070	y?	u
synes	sunst	09	07	047	y-e	u
mye	müjye	13	00	107	y-e	ü-y-e
synes	sjunest	14	02	097	y-e	u-e
sykkel	skkel	10	02	051	y-e	e
synes	seyns	15	04	031	y-e	ey
flyene	flyyen	13	01	072	y-e-e	y-y-e
flyr	flyyer	13	01	072	y	y-y-e

Vi har her tre tilfeller med vokalharmoni – det ene tilfellet av innskuddsvokal (fyly) og de to tilfellene der y'en i første stavelse er blitt urundet foran en stavelse med l (tirkiske og sikkinmin).

Vi har så en gruppe ord med *l* istedenfor *y*. I tre av disse fire tilfelle har det riktige ordet en urundet vokal i den etterfølgende stavelsen.

I neste gruppe har vi fått *u* eller *ü* istedenfor *y*. Den tyrkiske bokstaven *y* brukes for /j/, og i noen ord, som f.eks. *müjye* og *bluyant* kan det se ut som den tyrkiske ortografien er blitt overført. Kanskje kan elevene også i blant bruke *y* for både /y/ og /j/ – slik kan det nesten se ut i en form som *flyyen* for *flyene*.

Vi skal så se på de ordene som har *å* i første stavelse:

slåball	silåbal	12	01	076	å-a	i-å-a
gråter	gurøter	13	00	107	å-e	u-ø-e
gråter	grøter	10	01	050	å-e	ø-e
å	o	10	06	048	å	o
å	o	10	06	048	å	o
å	o	10	06	048	å	o
å	o	10	06	048	å	o
å	o	10	06	048	å	o
får	for	09	05	069	å	o
får	for	09	05	069	å	o
får	for	12	12	077	å	o
får	for	14	03	001	å	o
så	so	17	06	028	å	o
gå	go	12	01	076	å	o
gå	go	12	09	042	å	o
gå	go	13	06	112	å	o
gå	go	10	06	048	å	o
gås	kos	10	06	048	å	o
gåsen	gosen	10	06	048	å	o
gården	gon	10	06	048	å-e	o
blåbær	blobar	12	06	111	å-æ	o-a
går	gar	12	02	080	å	a
går	gar	13	10	065	å	a
går	gar	10	05	016	å	a
går	gar	09	08	064	å	a
går	gar	13	10	065	å	a
gå	gat	13	05	082	å	a
på	pa	13	04	009	å	a
på	pa	12	12	077	å	a
på	pa	09	05	069	å	a
på	pa	13	06	112	å	a

vår	vares	15	03	032	å	a-e
vårt	vørt	10	02	017	å	ø
stå på	ståpa	09	05	070	å/å	å-a

̩ tillegg kommer 13 forekomster av og for å.

Vi ser at av de to forekomstene med innskuddsvokal, er det en der vi har innsatt u. Samtidig er bf å'en blitt til ø slik at ordet ikke har noen bakre vokaler. I det andre tilfellet har vi fått innsatt en i, som er bakre akkurat som den følgende vokalen, men urundet. Endringen av å til ø foran en stavelse med schwa i formen grøter er ikke så lett å forklare. Slike feil som dette må en imidlertid regne med også kan skyldes rent skriveteknisk svikt. Siden både å og ø er nye bokstavtyper for elevene (den tyrkiske ø-lyden skrives ø), kan dette i seg selv føre til problemer og forveksling.

Ellers ser vi at det er to feiltyper som dominerer: bruken av o for å og bruken av a for å. Den siste feiltypen vil jeg tro oftest skyldes at elevene ikke har fått med rundingen over å'ene.

I ord som skal ha æ i første stavelse, finner vi følgende feil:

klær	keler	10	07	049	æ	e-e
lære	lere	09	09	013	æ-e	e-e
lærer	lerer	13	10	065	æ-e	e-e
lærer	lerer	13	10	065	æ-e	e-e
lærer	lerer	13	10	065	æ-e	e-e
lærer	lerer	13	10	065	æ-e	e-e
trærne	trerne	10	07	049	æ-e	e-e
vært	vart	16	03	038	æ	a
lære	lare	13	00	107	æ-e	a-e
lære	lare	13	00	107	æ-e	a-e
nærmet	narmet	14	07	086	æ-e	a-e
være	vare	09	05	070	æ-e	a-e
være	vare	15	03	032	æ-e	a-e
læreren	larer	10	03	085	æ-e-e	a-e
læreren	lareren	11	06	105	æ-e-e	a-e-e
lærerens	lareres	10	02	101	æ-e-e	a-e-e
lærer	larir	10	03	085	æ-e	a-i
lærerne	larerne	12	03	015	æ-e-e	æ-a-e
læreren?	færan	09	07	068	æ-e-e?	æ-a

I det ene tilfellet der vi har innskuddsvokal, har vi fått to e'er. Tyrkisk har ikke mer enn to urundede fremre vokaler, og den lavest av dem ligger nærmere /e/ enn /æ/. De har derfor ikke noe som tilsvarende vår /æ:/ og /æ/, og vi ser at æ endres enten til e eller til a. Det er noe flere forekomster av a og også flere forskjellige individer som har brukt a.

Ord med ø i første stavelse:

brød	berø	10	06	048	ø	e-ø
brød	burøde	10	06	048	ø	u-ø
svømme	suvemme	13	00	107	ø-e	u-e-e
svømme	svemme	13	06	112	ø-e	e-e
svømme	svemme	13	06	112	ø-e	e-e
snø	snå	11	05	059	ø	å
høre	hore	10	07	049	ø-e	o-e
kjører	kjorer	12	05	075	ø-e	o-e
søsknene	soskne	12	11	043	ø-e-e	o-e
spørsmål	spørmaier	15	02	094	ø-å	ø-a-e
bjørnen sover	byønensåver	09	09	087	ø-e-ø-e	y-ø-e-å-e

Her har vi tre tilfeller av bruk av innskuddsvokal. Ingen av vokalene er identiske med førstevokalen (ø), men begge de to første har to faktorer felles med den. I det tredje tilfellet har vi fått en rundet innskuddsvokal, men ø'en er samtidig blitt urundet.

I formen *svemme* for *svømme* har vi fått to like vokalgrafemer, men en skulle tro at ø ville harmonere like godt lydlig med schwaen i siste stavelse som med e.

I det aller siste ordet har vi en god samling av feiltyper: overføring fra tyrkisk ortografi (y for /j/), overføring fra tyrkisk lydssystem (tyrkisk mangler den retroflekse lyden som er representert ved *rn*) og lydrett skrijving av det norske vokalfonemet /o:/.

Helt til slutt skal vi se på feilene i ord som har diftong i første stavelse. Her er også de ordene som har bokstavene eg for /æ:/, som f.eks. tegne.

haien	hayen	10	06	048	ai	ay
flau	flav	09	07	068	au	a
tau	tev	10	07	049	au	e
tau	tou	17	06	028	au	ou
sauene	sevvene	12	05	060	au-e-e	e-e-e

blei	blai	09	07	068	ei	ai
hei	hai	11	06	105	ei	ai
pleide	plaide	15	03	032	ei-e	ai-e
pleier	plejer	10	05	016	ei-e	e-e
reise	rajse	10	08	118	ei-e	a-e
reise	rajse	13	06	112	ei-e	a-e
reise	rese	10	06	048	ei-e	e-e
reise	reste	11	10	034	ei-e	e-e
reise	reysa	10	02	051	ei-e	ey-a
veien	vajen	10	08	118	ei-e	a-e
jeg	gag	09	09	116	e	a
jeg	jag	10	02	083	e	a
jeg	jag	10	02	083	e	a
jeg	jag	10	02	083	e	a
jeg	jag	10	02	083	e	a
jeg	jag	14	04	004	e	a
jeg	yak	10	06	048	e	ya
jeg	yak	10	06	048	e	ya
jeg	yak	10	06	048	e	ya
jeg	yay	09	07	049	e	yay
jeg	ye	12	06	111	e	ye
jeg	yey	09	03	061	e	ye
jeg	yey	10	06	048	e	yey
jeg	yey	10	06	048	e	yey
jeg	yg	10	06	048	e	
meg	maj	10	03	085	e	a
meg 6 mey	09	07	068	e	ey	
regne	reyne	09	03	061	e-e	ey-e
tegne	tane	10	02	052	e-e	a-e
tegne	tane	10	02	052	e-e	a-e
tegne	tane	10	02	052	e-e	a-e
tegne	teyne	10	06	048	e-e	ey-e
tegnat	taynet	11	06	105	e-e	ay-e
tøyen	tøven	10	02	052	øy-e	ø-e
tøyenbadet	toyen-bade	09	05	069	øy-e-a-e	øy-e-a-e

I tillegg kommer 11 forekomster av **yeg** for **Jeg**.

Tyrkisk har ikke diftonger, og vi ser at i svært mange tilfeller er diftongene blitt forenklet til monoftonger – i noen tilfeller, som i **vajen** og **ævvene**, er den siste vokallyden blitt tolket som en konsonant. Slik

uttale finnes også i norsk talemål. Diftongen /æi/ er spesielt vanskelig for tyrkere i og med at første vokal ikke finnes i tyrkisk, og vi ser at diftongen er blitt forenklet til e eller a slik vi har sett med æ tidligere.

Vi ser at mange ord har fått y der vi bruker j, etter mønster fra tyrkisk ortografi. Fire ord har også fått y etter vokal, og dette er trolig uttrykk for en tolking av diftongene ei og ai som vokal+ /j/.

I denne oversikten over feilene i vokalgrafemer har jeg vært spesielt opptatt av å kartlegge vokalharmonien. Siden jeg har valgt å dele inn stoffet etter første vokalgrafem i hvert ord (med unntak av ord med /æi/ stavet med eg) og så velge dels grafemer dels vokalenes uttale som inndelingskriterium innenfor de enhetene denne første sorteringen gav, er det nok en del andre problemstillinger som kommer mindre klart fram. Mange ordformer er ukommentert, og i mange tilfeller ville det være vanskelig å komme med noen rimelig forklaring på feilene. Likevel vil jeg prøve å gi en tallmessig oppsummering av noen av de feiltyperne som er enklest å beskrive. Men det må understrekes at alle påstander om årsaker må være gjetninger – vi kan ikke vite sikkert hvorfor elevene skriver som de gjør. Når spesielle feiltyper gjentas i materialet, er det likevel fristende å prøve å finne rimelige grunner for at akkurat disse feilene oppstår, og noen forklaringer kan virke mer sannsynlige enn andre. I mitt eget arbeid som lærer er jeg blitt stadig mer oppmerksom på hvor ofte tilsynelatende uforklarlige feil har rimelige forklaringer når man bare finner den riktige fortolkningsnøkkelen. Dette synet preger nok også mine tolkninger og forslag til forklaringer her. Når en elev skriver *sula* (for *sola*), kan dette skyldes enten at eleven har brukt den tyrkiske bokstaven for den første vokallyden i ordet, at eleven ikke har lært i hvilke tilfeller vi bruker o og i hvilke tilfeller vi bruker u for å representere denne lyden i skriftlig norsk, eller at elevens egen uttale ligger nærmere u-lyden enn o-lyden. Men det er naturligvis også mulig at det svikter i både uttale og ortografi samtidig og at elevens egen uttale av ordet har en helt annen vokallyd, f.eks. en å-lyd. I den følgende klassifiseringen av feilene i vokalgrafemer har jeg imidlertid tatt som utgangspunkt at elevens feil har rimelige forklaringer. Men tolkningene må ses som tentative og de konklusjonene som bygges på antakelser om uttale, bør naturligvis etterprøves med muntlig materiale.

I hele materialet er det i alt 278 ordforekomster med feil i vokalgrafemer (foruten 25 forekomster av å for og, 13 forekomster av og for å og 11 forekomster av yeg for jæg). Alle disse feilene er presentert i de

foregående tabellene. Siden det er vanskelig å finne rimelige forklaringer på alle feilene, har jeg ikke gjort noe forsøk på en fullstendig beskrivelse, men nøydt meg med å velge ut noen feilkategorier og se hvilket omfang disse har. Jeg har valgt ut 5 kategorier, og disse dekker 209 av de 278 ordforekomstene.

I de foregående tabellene er hver ordforekomst oppført bare en gang, men nedenfor er det seks ord som er plassert i to forskjellige kategorier, og altså er oppført to ganger. Disse seks ordformene har bare en forekomst hver i materialet.

Feilkategorier:

1. Innskuddsvokaler og andre vokaler påvirket av vokalharmonl.

Antall forekomster: 89

Her er alle ord med tilleggs vokaler som har minst 2 faktorer felles med etterfølgende vokal, tatt med. Følgende ordformer er regnet med: isgal, sigal, sikal, sikap, sinake, anakara, kamirat, kamarat, kamarttin, kamaratane, mamamati, matamatik, tannage, bokker, flink, stirik, dirike, kiristime, sikirive, skirive, skiriver, sipille, sipise, sipiser, isbiser, stirikke, billi, litin, inferuns, inførens, birev, engelan, engelesk, geleder, girese, siverge, hjonnom, noddover, batalta, beginne, busøk, bøsøk, bøsøke, døsøk, varandan, kipur, boror, borormun, sotol, bolomster, kofort, koforten, somor, sømmer, vålpål, kolop, kuluper, poloke, iogoslavia, jogoslavia, fyly, tirkiske, sikkinmin, sulabal, gurøter, grøter, keler, berø, burøde, suvemme, svemme, sevvene, san sivan. I to tilfeller har jeg gått ut over ordgrensene i elevenes former ved klassifiseringen - det gjelder **san sivan** (Sognsvann ?) og **noddover bokker** (nedoverbakker).

2. Norske vokallyder gjengitt med tyrkisk skrivemåte.

Antall forekomster: 28

Følgende ordformer er regnet med her: kanunball, dunald, sula, burdeniz, sujkulada, fut ball, unkeles, rumet, klasse-rummet, gummibot, o, for, so, go, kos, gosen, gon, blobar.

3. Feil som kan skyldes tyrkisk uttale av norske vokalgrafemer.

Antall forekomster: 3

Følgende ordformer er regnet med her: bibliåtek, bestemår, fåtbal.

4. Feil som kan skyldes forskjeller i vokalenes kvalitet og forskjeller i antallet vokaler i norsk og tyrkisk.

Antall forekomster: 73

Følgende ordforekomster er regnet med her: beginne, byuner, binte, byinte, buynepå, tirkiske, sikkinmin, viskelar, viskler, sommerhutta, gim, miye, bluyant, hutte, flur, sunst, seyns, sjunest, mūjye, skill, bliant, keler, lere, lerer, trene, vart, lare, narmet, vare, larer, lareren, lareres, larir, hayen, flav, tev, tou, sevvene, blai, hai, plaide, plejer, rajse, rese, reste, reysa, vaje, gag, yak, yay, ye, yey, maj, mey, reyne, tane, teyne, taynet, tøven, toyen-bade.

5. Lydrett skrivemåte av norsk vokalkvalitet.

Antall forekomster: 22 (+ 25)

Følgende ordformer er regnet med her: kipur, yidio, skinnert, frimenut, frimenutt, frimenuten, får, vålápål, fåra, fardi, fārsto, åg, byøvensåver. I tillegg kommer 25 tilfeller av å for og.

Under de første 4 punktene har vi ordformer med feil som jeg har valgt å beskrive som en eller annen form for interferensfeil. Disse representerer i alt 193 forekomster. Når jeg har valgt å klassifisere feilene under punkt 2 som interferensfeil, er det fordi de lærerne jeg har diskutert dette med, hevder at de fleste av de tyrkiske elevene som gjør slike skrivefeil, uttaler vokalene riktig. Vi ser at de feilene som kan forklares som lydrett stavemåte av norsk vokalkvalitet (punkt 5), er langt færre enn de feilene som kan forklares ut fra påvirkning fra morsmålet. Vi ser også at de feilene som det synes rimelig å forklare fonologisk, er langt flere enn de feilene som kan forklares ut fra ren ortografi. Vi ser også at det er relativt få feil som skyldes sammenblanding av de to ortografiske systemene.

4. Sammenskriving av ord hos tyrkiske elever

De tyrkiske elevene ser ut til å ha samme tendens til særskrivning av sammensatte substantiver som andre ikke-skandinaviske elever, men de har samtidig også en tendens til å skrive sammen ord som skal skrives hver for seg. Vi kan f.eks finne ord som *vlskal*, *lekeme* og *tantenmls*. Jeg plukket ut alle slike sammenskrevne ord og skrev dem inn på en separat fil.

Det kan være vanskelig å fastslå hva som skyldes manglende skrivetrening og hva som skyldes at elevene har et galt bilde av hvor ordgrensene går. Her er bare tilfeller der sammenskrivingen er helt tydelig, tatt med. Vi skal se på noen eksempler i håndskrift. I de nedenstående utsnittene fra 5 stiler, er det bare i de 3 siste jeg synes det er grunnlag for å regne med sammenskrivning av ord. I de to første teksteksemplene er det ikke tilstrekkelig klare ordgrenser. I slike tekster er ordgrensene tolket ut fra det som ville være riktigst.

og vil lese bok og vi leser leser lese bok og
og eter på vi har matamatik også vi regner og
vi har an matamati også vi regner den og
også frøken leser bok og vi biter og spisematt

Deroyere ositei giresé. Der ose
i bane teve "kanse vi kan leke
høyen komer kan vileke.
Eler kan vilave telti og osite
vi kan hente mat til osipse.

men jeg skal ha det bra der for

jeg kan leke broren og søsteren min.

da tar jeg meg et bad! eler gar jeg til badstran
den også må ikke glemme badedrøtta ossi og når
vi har skoleferie da reiser vi til Tjøneberg
på ferie og noen ganger en uke og på

severne og jeg skal

leke i familien min.

Jeg merket ordene på fila ut fra hvilke ordklasser de enkelte delene tilhørte. Pronomenene valgte jeg å inndele i 3 grupper: personlige (per), possessive (poss) og ubestemte (pro(ub)). Sortering med utgangspunkt i denne merkingen gav oversikt over hvilke typer sammenskrivninger som var mest utbredt:

svenske ambassaden	svensk-ambassaden	17	06	028	adj+s
tyrkisk gutt	tyrkiskgut	12	05	075	adj+s
nyjakke	nyjakke	12	12	077	adj+s
norske elever	norskeelever	16	04	108	adj+s
sammen men	sammenmen	12	05	060	adv+konj
inne hos	innos	12	05	060	adv+p
der skal	derskal	17	04	039	adv+v
da hadde vi	dahadevi	11	06	105	adv+v+per
sånn som	såmsåm	10	07	049	konj
at alle	atalle	12	12	077	konj+per
for den	forden	11	06	105	konj+per
for å	fåra	09	03	061	konj+å
etter en	etteren	15	03	032	p+art
i blant	iblant	14	04	062	p+p
i dag	idag	15	03	032	p+s
i morgen	imorgen	12	04	041	p+s
i norge	inorge	12	04	041	p+s
i parken	iparken	12	04	041	p+s
i sommer	isommeren	13	01	072	p+s
i fjor	ifjor	18	08	008	p+s
i fjor	ifjor	18	08	008	p+s
vi til	vitol	12	05	075	per+p
vi skal	viskal	12	04	041	per+v
det er	dater	10	07	049	per+v
jeg sa	jegsa	12	05	060	per+v
vi skal	viskal	12	05	060	per+v
vi til	vitol	12	05	075	per+v
vi skulle	viskull	12	12	077	per+v
vi skal	viskal	13	05	082	per+v
vi skal	viskal	13	05	082	per+v
vi skal	viskal	13	05	082	per+v
vi skal	viskal	13	05	082	per+v
vi skal	viskal	13	05	082	per+v
vi skal	viskal	13	05	082	per+v
det ringte	deringte	11	06	105	per+v
han sa	hansa	11	06	105	per+v

annet sted	antstet	10	05	016	pro(ub)+s
andre slags	anðlaks	11	04	035	pro(ub)+s
hver dag	verdag	10	07	049	pro(ub)+s
hver dag	værdag	12	05	060	pro(ub)+s
elevene og	eleveneog	15	04	031	s+konj
gang til	gantil	09	07	047	s+p
hytta si	hytasi	14	04	012	s+poss
mora mi	morami	09	09	013	s+poss
søstera mi	søstrami	13	04	020	s+poss
broren min	borormun	10	02	052	s+poss
sykkelen min	sikkinmin	10	02	052	s+poss
familien min	familiyenmin	12	05	060	s+poss
faren min	formin	12	05	060	s+poss
kameratene mine	kamaratnemine	12	05	060	s+poss
søstera mi	søstrami	09	07	068	s+poss
lillebroren min	lillebrorenmin	09	05	070	s+poss
skoledagen min	skoledagenmin	09	09	071	s+poss
faren min	farenmin	14	07	086	s+poss
min tantes	tantemis	10	03	085	s+poss+gen
bjørnen sover	byønensåver	09	09	087	s+v
første dagen	førstedagen	11	06	105	tall+s
var liten	varliten	09	03	061	v+adj
kom igjen	komijen	12	05	060	v+adv
kom ut	kommüt	13	01	072	v+adv
kom inn	kominn	12	12	077	v+adv
reise til	reisetil	14	04	012	v+p
ta med	tamed	12	03	015	v+p
ta med	tamed	12	03	015	v+p
leke med	lekeme	10	08	019	v+p
leke med	lekeme	10	08	019	v+p
reise til	reisetil	14	06	022	v+p
bli med	blilme	12	04	041	v+p
bli med	blime	12	04	041	v+p
leke med	lekeme	12	04	041	v+p
ha på	hape	10	07	049	v+p
ha på	hapå	10	07	049	v+p
leke med	lekeme	10	02	052	v+p
leker med	lekeme	10	02	052	v+p
leker med	lekeme	10	02	052	v+p
leker med	lekeme	10	02	052	v+p

leker med	lekermed	10	02	052	v+p
ser på	sepå	10	02	052	v+p
gå med? komme?	gåme	10	04	055	v+p
gå på	gåp	10	04	055	v+p
stå på	ståpå	13	05	059	v+p
begynne på	buynepå	12	05	060	v+p
stå på	ståpa	09	05	070	v+p
se på	sepå	15	01	095	v+p
se på	sepå	15	01	095	v+p
se på	sepå	11	00	104	v+p
skal vi	skalvi	14	03	001	v+per
har den	harn	12	04	003	v+per
klarer det	klarerde	12	04	003	v+per
ha det	hade	10	05	016	v+per
ha det	hade	15	04	031	v+per
er det	erdet	10	07	047	v+per
kommer de	kommerde	10	07	049	v+per
forstod hun	frstun	12	05	060	v+per
har den	harn	09	09	071	v+per
ha det	hade	12	12	077	v+per
måtte vi	måttevi	12	12	077	v+per
ha det	hade	10	03	085	v+per
ha det	hade	10	03	085	v+per
har den	harn	10	02	101	v+per
gikk vi	gikkvi	11	06	105	v+per
gikk vi	gikkvi	11	06	105	v+per
var den	varden	11	06	105	v+per
ha noen	hanoen	09	08	064	v+pro(ub)
vil gjøre	vilgjøre	12	04	117	v+v

Vi ser at de største gruppene er følgende:

verb + preposisjon 25

verb + personlig pronomen 17

personlig pronomen + verb 13

substantiv + possessivt pronomen 13 (hvorav 1 med -s)

Noen av de typene av sammenskriving som er vanlige hos de tyrkiske elevene, forekommer også hos norske elever. Det gjelder f.eks. sammenskriving av verb + preposisjon i løst sammensatte verb. Hos norske barn under skolealder tror jeg ytringer som **Jeg blimte ham hjem** er relativt vanlige, og de viser at **blim med** er blitt behandlet som ett ord. Det

ville ikke være uventet om verb + verbalpartikkel ville skrives sammen av en del norske barn på de laveste klassetrinnene, og grunnskolelærere kan fortelle at denne feiltypen er velkjent. Typen substantiv + possessivt pronomen vil jeg derimot ikke tro er så utbredt blant norske barn bl.a. fordi norske possessive pronomen også kan da også foranstilles og da ofte har kontrastivt trykk og framstår klart som eksisterende separate ord. Denne feiltypen kan lett forklares ut fra strukturen i tyrkisk der eienomsforhold uttrykkes ved et suffiks til substantivet I ett tilfelle ser vi at den sammenskrevne formen må være blitt oppfattet som ett og ikke to ord av den tyrkiske eleven: i *borormun* (for broren *mın*) har vi trolig fått overføring av vokalharmoni fra tyrkisk, noe som vi også har en rekke andre eksempler på i materialet. Vokalharmonien i tyrkisk virker bare innenfor ord, ikke over ordgrenser.

De to typene med kombinasjoner av verb + personlig pronomen vil jeg også tro er vanligere hos tyrkiske elever enn hos norske, selv om vi kan ha postverbale enklitiske former for enkelte av de personlige pronomenene i muntlig norsk. Her kan muligens de enklitiske formene i norsk og strukturen i tyrkisk virke sammen. I tyrkisk har verbene personendelse, og pronominalt subjekt brukes bare når subjektet skal framheves.

5. Riktige og gale ordbilder.

Etter de foregående studiene og flere gangers fortløpende lesing av de 118 stilene skrevet av de tyrkiske elevene og de 93 stilene skrevet av de vietnamesiske elevene, satt jeg igjen med et inntrykk av at disse to elevgruppene måtte ha lært seg å skrive på forskjellige måter. Det virket som det var langt mer formvariasjon hos de tyrkiske elevene og en større andel av ordene som var gale ordbilder enn hos vietnameserne. Hos vietnameserne så det ut til å være en større andel av ordene som hadde form som eksisterende norske ord – selv om de ofte kunne ha valgt gal form. De følgende eksemplene har jeg valgt ut for å demonstrere denne forskjellen. (Eksemplene gir ikke noe rimelig bilde av utbredelsen av disse trekkene hos de to elevgruppene.)

Fra stil skrevet av en tyrkisk 10-åring som har vært 2 år i Norge:

vi gå tøven badet vi lekerme parken. vi kan gå erkeberk. vi
se på fátbal vi gå siverge. vi Hente vido vi se på tane
flim.

Fra stil skrevet av vietnamesisk 10 åring som også har vært 2 år i Norge:

jeg skal gå på tur og fotball også eller jeg går til bade ute og sole seg.

For å kunne sammenlikne tyrkiske og vietnamesiske elevers besvarelser foretok jeg et utvalg av de elevene i de to gruppene som hadde samme alder og samme oppholdstid i Norge. Jeg fikk da et utvalg på i alt 77 elever. Siden jeg ønsket å regne ut prosentandelen av gale ordbilder i stilene, valgte jeg å sette en nedre grense på 40 ord for stilenes lengde. Stiler som var kortere enn dette, syntes jeg det var urimelig å ta med fordi hver enkelt feil da ville slå urimelig sterkt ut i prosentutregningen. Det var i alt 8 stiler som var for korte til å komme med. Når disse 8 ble tatt ut, var det enkelte kategorier som kom til å bestå av elever fra bare en nasjonalitetsgruppe, og dette førte da til at hele kategorien måtte utgå. Etter denne nedskjæringen var det 57 stiler som kom med i analysen. I de 57 stilene tallet jeg opp både antallet gale ordbilder og antallet ord totalt. Som 'galt ordbilde' regnet jeg ordformer som ikke er mulige medlemmer av det aktuelle rotlemmaet. Hvis en elev f.eks har skrevet **relste** istedenfor **relsen** blir dette regnet som et riktig ordbilde selv om ordet er galt brukt i sammenhengen og til og med hører til en annen ordklasse enn det ordet som skulle ha vært valgt. Hvis en elev skriver **dammen** istedenfor **damen** eller **yey** istedenfor **Jeg**, blir dette regnet som gale ordbilder.

Når jeg baserer denne analysen på riktige og gale ordbilder, gir dette ikke noe rimelig bilde av andelen av feil i stilene generelt. Svært mange av de ordene som er riktige ordbilder, er gale i den sammenhengen de står i, enten fordi de er semantisk uakseptable i konteksten eller fordi de har gal grammatisk form. Grunnen til at jeg velger dette utgangspunktet, er at jeg vil prøve å finne fram til mulige forskjeller hos elevgruppene i tilegnelsen av skriveferdighet på norsk, og at jeg tror denne innfallsvinkelen kan avdekke noen systematiske forskjeller hos de to gruppene. Mange av de mellomspråkanalysene som har vært utført med norsk materiale, er basert på skriftspråk, og jeg synes det er grunn til å se nærmere på skriftspråk som en egen uttrykksform, ikke bare som uttrykk for elevenes generelle språkferdighet slik det ofte gjøres. Kjennskap til ordbilder er en av de spesielle ferdighetene som er knyttet til beherskelse av skriftspråket.

Følgende tabell gir en oversikt over prosentandelen av gale ordbilder i de 57 stilene.

- A - elevens morsmål
- B - elevens alder

C - antall år eleven har vært i Norge

D - elevens individnummer

E - antall gale ordbilder

F - antall løpende ord i stilen

G - prosentdelen E utgjør av F

A	B	C	D	E	F	G
vi	10	1	13	0	44	0
vi	10	1	74	3	63	4.76
ty	10	1	50	15	83	18.07
vi	10	6	31	25	148	16.89
ty	10	6	48	43	97	44.32
ty	11	1	58	2	77	2.60
vi	11	1	15	6	82	7.32
vi	11	1	24	11	116	9.48
vi	11	2	7	15	148	10.14
ty	11	2	53	8	54	14.81
ty	11	4	115	3	75	4.00
vi	11	4	90	3	43	6.98
ty	11	6	100	6	149	4.03
vi	11	6	35	15	107	14.02
ty	11	6	105	25	70	35.71
vi	12	1	23	5	117	4.27
vi	12	1	11	5	109	4.59
vi	12	1	77	26	157	16.56
ty	12	1	76	27	81	33.33
ty	12	3	106	3	90	3.33
ty	12	3	14	7	105	6.67
vi	12	3	81	4	46	8.70
ty	12	3	15	14	128	10.94
ty	12	5	36	4	127	3.15
vi	12	5	1	17	239	7.11
ty	12	5	75	14	168	8.33
ty	12	5	60	47	191	24.61
vi	12	6	34	40	283	14.13
ty	12	6	111	35	54	64.81
ty	13	6	24	4	66	6.06
vi	13	6	30	13	164	7.93

ty	13	6	112	17	60	28.33
ty	14	2	88	3	74	4.05
vi	14	2	56	7	107	6.54
ty	14	2	97	7	46	15.22
ty	14	2	113	39	242	16.12
ty	14	4	26	1	184	0.54
ty	14	4	4	6	371	1.62
vi	14	4	3	4	226	1.77
ty	14	4	62	7	215	3.26
ty	14	4	12	16	160	10.00
vi	14	5	5	2	118	1.69
ty	14	5	21	3	54	7.41
ty	15	2	94	5	154	3.25
vi	15	2	62	23	344	6.69
ty	15	3	93	0	180	0
vi	15	3	83	2	280	0.71
vi	15	3	47	4	208	1.92
ty	15	3	32	22	403	5.46
vi	15	4	2	2	408	0.49
ty	15	4	31	11	319	3.45
ty	15	6	29	2	174	1.15
vi	15	6	38	7	167	4.19
vi	15	6	84	16	271	5.90
ty	16	4	11	0	64	0
vi	16	4	6	10	423	2.36
ty	16	4	108	7	163	4.29
vi	17	4	4	9	404	2.23
ty	17	4	39	16	448	3.57

Vi ser at det er store individuelle forskjeller når det gjelder andelen av gale ordbilder. Vi ser også at de største differansene innenfor gruppene finnes på de laveste alderstrinnene.

De 11 som har prosentverdier over 20, er alle tyrkiske elever som har vært 5 år eller mer i Norge. En av de tyrkiske elevene har hele 64,81 prosent gale ordbilder. Denne eleven er 12 år gammel og har vært 6 år i Norge. På denne besvarelsen hadde læreren imidlertid gjort et notat og opplyst at eleven hadde brukt over 3 år på å lære å lese. Dette bør vel tolkes som et signal fra læreren om at eleven har spesielle problemer,

og jeg vil derfor ikke gå nærmere inn på akkurat denne besvarelsen her, men konsentrere meg om de andre.

Jeg vil først se nærmere på noen av de tyrkiske elevenes stiler som har høye prosentandeler av gale ordbilder for å se om det lar seg gjøre å beskrive feilene nærmere og se på forholdet mellom feil som skyldes overføringer fra morsmålets lydssystem, formverk eller ortografi og feil som skyldes ortografiske særtrekk i norsk, eller overgeneralisering av grammatiske regler i norsk.

Blant 10-åringene er det elev nr. 48, som har vært 6 år i Norge, som har høyest andel gale ordformer. De gale ordformene er følgende:

riktig form: elevens form:

brød	berø
brødet	burøde
gresset	girese
leksene	lekene
spise	sipise
besøk	busøk
være	vere
reise	rese
tegné	teyne
haien	hayen
barnetv	banetv
gården	gon
gå	go
gåsen	gosen
gås	kos
å	o
å	o
å	o
å	o
å	o
å	o
å	o
gjøre	yøre
gjøre	yøre
jeg	yak
jeg	yak
jeg	yak

jeg	yey
jeg	yg
eller	eler
eller	eler
eller	eler
kommer	komer
sitte	site
sitte	site
kanskje	kanse
kanskje	kanse
kanskje	kanse
kanskje	kanse
kanskje	kanse
det	de
også	ose
for	før

Her kan vi finne mange eksempler på feil som trolig har sin bakgrunn i forskjeller mellom det tyrkiske og det norske lydssystemet, både når det gjelder segmentalfonologi og fonotaktiske regler. I 4 ordformer har vi fått innskutt vokaler i initiale konsonantforbindelser: **berø**, **burøde**, **girse**, **alplæ**. Og i ett ord har vi fått en forenkling av konsonantforbindelse idet **leksene** er blitt **lekene**. Disse feiltypene er blitt kommentert tidligere.

Tyrkisk har verken diftongene **al** eller **el** eller fonemet /æ/, og ordformene **rese**, **vere**, **teyne** og **hayen** kan trolig forklares ut fra dette. Bokstaven **y** brukes i tyrkisk for å betegne /j/, og vi finner den i **teyne**, i de 3 forskjellige versjonene av pronomenet **Jeg**: **yak** (3 forekomster), **yey** og **yg**, og i **yøre** (2 forekomster) og **turklya**.

Tyrkisk har ikke den retroflekske nasalen som oftest skrives **rn** i norsk, og vi ser at i ordene **banetv** og **gon** (barnetv og gården) har vi fått **n** istedenfor **rn**.

I en rekke ord (**go**, **gosen**, **o**, **gon** og **kos**) er å-lyden blitt stavet med **o**. Siden å-lyden kan representeres ved både **o** og **å** i norsk, er dette en feil som vi kan finne hos norske elever også. I tyrkisk brukes bokstaven **o** for å-lyden, og dette har trolig vært en sterkt medvirkende årsak til utbredelsen av denne feilen her.

I 3 ord (med sammenlagt 6 forekomster) har vi enkel konsonant istedenfor dobbel: **eler**, **korer** og **alte**. Dette er en feiltype som kan forklares på flere måter. Tyrkisk bruker ikke fordobling av konsonanten som markering av vokallengde slik som i norsk. Men denne spesielle

ortografiske konvensjonen tar det tid for norske barn å lære også, og feilen er svært utbredt blant norske elever.

Av de siste 4 ordformene har 2 manglende stumme bokstaver: **de** (for **det**) og **ose** (for **også**). Ordet kanskje er vanskelig å stave også for norske 10-åringer, og selv om det oftest er **kj** og **sj/skj** som blandes sammen, er en form som **kånse** ikke uvanlig blant norske elever. Formen **før** istedenfor **for** kan jeg ikke finne noen rimelig forklaring på idet både **/ø/** og **/å/** finnes både i norsk og tyrkisk.

Noe av det som slår en når en ser på disse feilene under ett, er hvor mange vanlige ord som er blitt gale, og hvor lite konsekvent skrivemåten er for en del svært vanlige ord. Det er f.eks. påfallende at et så vanlig ord som **Jeg** er blitt gjengitt på 3 forskjellige måter som alle er sterkt avvikende fra den riktige stavemåten. Feilene gir en veldig høy grad av formvariasjon i stilen. Et annet trekk er at en stor del av feilene ser ut til å kunne forklares ut fra lyd- eller skriftsystemet i tyrkisk, og en del ut fra ortografiske forhold i norsk. Det ser ut som om eleven har hatt liten bevissthet om hvordan det norske skriftbildet er, om hvordan ordene skal se ut på norsk. En skulle tro at en elev som hadde hatt hele sin skolegang i Norge, hadde hatt et visuelt bilde av ord som **Jeg**, **å** og **eller**, men det ser ut til at slike vanlige funksjonsord like lett blir gale som innholdsord (som adjektiver, substantiver og verb) som jo alltid er mindre frekvente. (Blant de riktige ordene kan vi f.eks finne former som **gøy**, **bøker**, **lekser** og **beste**). Ser vi på antallet av ord som er riktige ordbilder, viser det seg at det er 21 riktige ordformer fordelt på 54 forekomster. Antallet gale ordformer er altså høyere enn antallet riktige selv om de bare utgjør 44,32 prosent av antallet løpende ord. Blant feilene forekommer de for **det**, men det forekommer også blant de riktige ordene. Blant de riktige ordene har vi også bruk av bokstaven **å** i ordet på.

Den neste stilen vi skal se på er skrevet av en 11-årig tyrkisk elev som også har vært 6 år i Norge, elev nr. 105. I denne stilen forekommer følgende gale ordbilder:

inn	in
inn	in
inn	in
klasserommet	klasserumet
rommet	rumet
hei	hai
tegnet	taynet

viskelær	vikelær
morgenen	mornigen
læreren	lareren
tyrkisk	turkisk
blyant	bluyant
for den	forden
var den	varden
første dagen	førstedagen
han sa	hansa
det ringte	deringte
gikk vi	gikkvi
da hadde vi	dahadevi
gikk vi	gikkvi
og	e
se	sa
se	sa
bok	bak
skolen	sklen

Her finner vi hele 8 forekomster av ord som er blitt sammenskrevet. Dette er et trekk som er relativt utbredt i tyrkiske elevers skriftlige norsk og som trolig skyldes at tyrkerne er vant til at enkeltord kan inneholde mer grammatisk informasjon enn det som er vanlig i norsk. Jfr. tidligere behandling av sammensatte ord.

Også i denne stilen finner vi en rekke feil som kan forklares ut fra forskjellene mellom tyrkisk og norsk lydsystem: *vikelær* for *viskelær* (forenkling av konsonantforbindelse), *hal* og *taynet* for *hel* og *tegn* (diftongen *el* finnes ikke i tyrkisk), *lareren* for *læreren* (/æ/ finnes ikke i tyrkisk), *mornigen* for *morgenen* (nasalen *ng* finnes ikke i tyrkisk) der skrivemåten ellers kan se ut som en tillemping av den muntlige varianten 'moringen'. I fire ord kan vi finne trekk fra tyrkisk ortografi: *turkisk* for *tyrkisk*, *bluyant* for *blyant*, *rumet* for *rommet* og *klasserumet* for *klasserommet* (tyrkisk bruker bokstaven *u* for /u/).

Av de 4 resterende ordformene, *å* (for *og*), *sa* (for *så*), *bak* (for *bok*) og *sklen* (for *skolen*) finnes 3 også i riktig form i stilen: *og* (5 ganger), *så* (2) og *skolen* (1).

Også i denne stilen ser vi at eleven synes å ha svakt grep på norske ordbilder. Ikke minst gir sammenskrivingen av ord som skal skrives hver for seg, et ganske sterkt endret skriftbilde. Eleven synes, som den forrige,

å stole langt mer på sin auditive enn på sin visuelle hukommelse i sin skriftlige produksjon.

Siden 10-åringer ikke har hatt så lang tid til å få stabilisert sine skriveferdigheter, skal vi til slutt også se på en av de litt eldre elevene som har en høy prosentandel gale ordbilder: en 13-åring som har vært 6 år i Norge (nr. 112).

plukke	poloke
svømme	svemme
svømme	svemme
kameratene	kamaratene
reise	rajse
skal	ska
skal	ska
skal	ska
skal	ska
skal	ska
rulle	rule
komme	kome
fabrikk	fabrik
tyrkia	turkya
gå	go
på	pa
tilbake	bake (til bake)

Her ser vi flere av de feiltypene vi har støtt på i de to tidligere stilene. I ett tilfelle har vi innskuddsvokal: **poloke** (for **plukke**) – og i dette ordet har vi også o for u som her kan være direkte gjengivelse av den norske uttalen.

I de to forekomstene av **svemme** (for **svømme**) og i **kamaratene** (for **kameratene**) har vi fått mindre variasjon i vokalene innenfor ordet, og her er det trolig prinsippene fra den tyrkiske vokalharmonien som har vært virksomme. I det ene tilfellet har påvirkningen riktignok ikke vært fra stammen og til endelsen, slik det er i tyrkisk, men den andre veien.

Vi ser også her problemer med diftongen **el**: **rajse** er skrevet for **relse**.

De 5 forekomstene av formen **ska** for **skal** kan skyldes at den finale l'en ofte kan falle bort i dagligtale.

Forenkling av dobbel konsonant forekommer i tre tilfeller: **rule** (for **rulle**), **kome** (for **komme**) og **fabrik** (for **fabrikk**).

I 2 ord ser vi innflytelse fra tyrkisk ortografi – det gjelder ordet **go** (for **gå**) og ordet **turkya** for **tyrkla**. I ordet **pa** (for **på**) er det kanskje rimeligst å regne med at ringen over **a**'en bare ikke har kommet med.

Den siste feilen består i at ordet **tillbake** er blitt delt slik at den ene delen har fått en form som ikke kunne være medlem av det aktuelle rotlemmet.

Hvis vi sammenlikner disse feilene med feilene i de to yngre elevenes stiler, ser vi at en større andel av dem kan forklares ut fra lydlige forhold i norsk, men det er også en del som kan forklares ut fra lyd- og skriftsystemet i tyrkisk. Det er ingen av feilene som består i at ord er blitt konstruert galt, f.eks. ved at de har fått gal etterhengt bestemt artikkel eller gal avledningsendelse eller er satt sammen på gal måte.

La oss så se på hvilke feiltyper vi finner i ordbildene hos de vietnamesiske elevene som har de høyeste feilprosentene. Jeg har plukket ut 3 elever som skulle være sammenliknbare med de 3 tyrkiske elevene både når det gjelder alder og oppholdstid i Norge, og som også har relativt høye feilprosenten innenfor sin gruppe (men ikke sammenliknet med de tyrkiske elevene).

Blant de vietnamesiske 10-åringene er det elev nr. 31 som har den høyeste feilprosenten når det gjelder ordbilder. Denne eleven, som har vært i Norge i 6 år, har 15,54 prosent gale ordbilder. Vi finner disse feilene:

vinter	viter
blomster	blomms
strikke	strike
lille	lile
lage	lagge
søsken/søsteren	søssken
plukke	ploke
plukke	ploke
plukke	ploke
plukker	ploker
rommet	rume
hytte	huyte
rote	rute
broren	bruren
snart	snar
frøken	fråken
kirken	sirken

kirsebær	sissebær
læreren	læren
ikke	ikk
igjen	ijen
hjem	jemme
ha det	hade
hver	var
fordi	for de

Hos elev nr. 35, en 11-åring som har vært 6 år i Norge, er prosenten av gale ordbilder 14,02. Vi finner disse feilene:

gikk	jikk
gikk	jikk
gikk	jikk
gikk	jikk
gikk	jikk
hjem	jem
halv	hal
gang	gan
tv	tve
fikk	vikk
var	va
begynner	begyner
drømmer	drømer
venn	ven
snill	snil

Elev nr. 30, en 13-åring som har vært 6 år i Norge, har 7,39 prosent gale ordbilder. Eleven har gjort disse feilene:

tjene	tene
søster	søter
kakao	kako
legge	lege
litt	lit
kaker	kakker
hjem	hjemm
hvilte	vilte
glad	gla

fjellet	fjelle
fjellet	fjelle
fjellet	fjelle
og	å

Hvis vi sammenlikner hovedtrekkene i feiltypene hos de tre tyrkiske elevene og de tre vietnamesiske elevene, ser vi at de tyrkiske elevene har forholdsvis flere feil i frekvente funksjonsord, og at de vietnamesiske elevene har flest feil av typer som også er utbredt blant norske elever: manglende stumme bokstaver, feil i enkel og dobbel konsonant osv. Også de vietnamesiske elevene har feil som kan tilskrives interferens, men disse feilene ser ikke ut til å ha en så framtrædende plass som hos de tyrkiske elevene.

6. Tyrkisk og vietnamesisk leseopplæring

De tyrkiske og vietnamesiske elevene synes å bruke forskjellig framgangsmåte i læring av skriveferdighet på norsk. Når en stor del av elevene har lært å skrive på sitt morsmål før de kom til Norge, og mange har lært å lese og skrive på morsmålet sitt her i Norge før eller parallelt med opplæringen i norsk, er det rimelig å lete etter en del av forklaringen på dette i den første skriveopplæringen de har fått.

Vi skal først se litt på forholdet mellom lydsystem og skriftsystem og på leseopplæringstradisjonen for tyrkisk og vietnamesisk.

Men aller først vil jeg understreke at det er grunn til å tro at elever som får den første leseopplæringen på morsmålet, er bedre rustet til å lære norsk enn de elevene som må starte med den første leseopplæringen på et fremmed språk. Åt vi gjennom feilanalyse kan forklare en del av feilene i elevenes skriftlige norsk ut fra overføring av arbeidsformer og tilnæringsmåte fra den første leseopplæringen eller elevenes egne arbeidsformer, betyr ikke at disse skal eller bør endres. Siden elevenes generelle norskkunnskaper trolig blir bedre hvis de har et sikkert grunnlag i sitt morsmål, både muntlig og skriftlig, er problemstillingen ikke hva som bør gjøres med leseopplæringen på morsmålet (bortsett fra at en bør legge stor vekt på den), men snarere hvordan vi best kan utnytte de studieveanene elevene allerede har ervervet seg i den første leseopplæringen til en mer effektiv norskundervisning.

Vi skal først se litt på skriftsystemene som brukes for de to språkene.

Tyrkisk ble skrevet med det arabiske alfabet inntil 1928 da Atatürk besluttet at språket skulle skrives med det latinske alfabetet. Dette var en av de reformene som skulle åpne Tyrkia mot vestens kultur. I det arabiske skriftsystemet er det konsonantene som er de sentrale bokstavene.

I inn- og utlyd er det bare de lange vokalene som markeres, og siden det bare er tre vokaler, er det relativt lett å gjette seg til hvilke vokaler som hører til ordet ut fra konteksten. Hvert ord består av en stamme på tre konsonanter, og ordene har indre bøyning idet det er vokaliseringen – vokaler satt til før, etter eller mellom stammens konsonanter – som gir bøyning. Tyrkisk har et bøyningssystem med suffikser og utstrakt bruk av vokalharmoni. Vokalene spiller en viktig rolle i tyrkisk, og de regnes som en fast del av ordet, ikke som et tillegg slik som i arabisk. Det er også mange vokaler - det er både mange vokaler i vokalsystemet og mange vokaler i løpende tekst siden tyrkisk har enkel stavelsesstruktur. Overgangen til latinske bokstaver gav derfor mulighet til en bedre korrespondanse mellom lydsystem og skriftsystem, og i skriftsystemet fra 1928 ble disse mulighetene benyttet fullt ut. For de lydene som ikke kunne gjengis med en enkelt bokstav, ble det laget nye bokstaver slik at prinsippet om at hvert fonem skulle ha sin bokstav, ble gjennomført. Både vokalharmonien og de fleste vekslinger mellom stemte og ustemte plosiver, kommer til uttrykk i skrift. For eksempel består fortidsendelsen i verb av en dental plosiv pluss en vokal, og plosiven er stemt etter en foregående stemt lyd (vokal eller konsonant) og ustemt etter en foregående ustemt konsonant. Vokalen følger reglene for firfoldig vokalharmoni. Dette gir i alt 8 forskjellige realiseringer av fortidssuffikset, og alle disse realiseres forskjellig også i skrift. Dette betyr at de tyrkiske elevene er vant til at det er svært god korrespondanse mellom bokstaver og lyd. Da kan relativt små uttaleavvik lett føre til feilstaving i deres norsk. I *Norsk-vietnamesisk kontrastiv grammatikk* skrevet av Johan Bruland, Nguyễn Thiện Cố og Øivind Andersen (1979) står det en kort orientering om skriftspråket i Vietnam. De forteller at da landet var en provins under Kina, var kinesisk det selvfølgelig skriftspråket. Lenge etter frigjøringen fra Kina (i det 10. århundre e.Kr.) beholdt det kinesiske skriftspråket, 'de lærdes skrift' (Chữ Nho) sin prestisje, men parallelt vokste det fram et 'folkespråk' (Chữ Nôm). To kinesiske tegn ble brukt for å lage ett tegn i 'folkespråket'. Folkespråket overtok aldri for kinesisk, og på 1600-tallet kom det nok et skriftspråk: et skriftsystem basert på det latinske alfabetet. Dette ble laget av europeiske misjonærer og var basert på deres morsmål (romanske språk) – særlig viktig var forholdet mellom lyd og bokstav i portugisisk for utformingen av det vietnamesiske skriftsystemet. Det er dette skriftsystemet som nå er det offisielle, og det brukes av de fleste av vietnameserne i Norge. Selv om dette skriftsystemet er basert på misjonærenes morsmål, er prinsippet det samme som for tyrkisk: ett skriftsymbol (en bokstav) for en lyd.

Vietnamesisk er et tonespråk, og tonene, som er knyttet til vokalen i ordet, markeres ved diakritiske tegn. Siden ordtonene er betydningsskilende, er de tegnene som betegner tonene, like viktige som bokstavene i det vietnamesiske skriftsystemet.

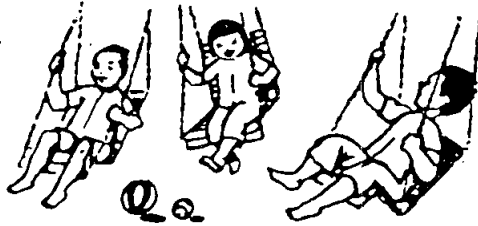
Det tyrkiske skriftsystemet er usedvanlig godt egnet til leseopplæringsmetoder som er basert på lydering og sammentrekning av enkeltlydene, og det er da også dette som er brukt i leseopplæringen i Tyrkia. Elevene får både trening i å segmentere ord slik at de får større bevissthet om ordenes lydige oppbygning, og trening i å bygge opp ord lyd for lyd, bokstav for bokstav. En og en bokstav introduseres, og settes sammen med allerede introduserte bokstaver til to- og tre-bokstavers ord. Elevene arbeider med å identifisere lydene i ordene og finne de bokstavene som korresponderer med lydene. Stavemåten blir riktig i et overveldende flertall av tilfellene hvis de bygger skriften på de kunnskapene de har om ordenes lydige oppbygning. De har lært at det er en god framgangsmåte å stole på ørene.

Også vietnamesiske lesebøker begynner med enkeltbokstaver som læres og settes sammen med allerede kjente bokstaver til enkle stavelser. Men så snart alle enkeltbokstaver er introdusert, begynner systematisk øvinge i å kjenne igjen større enheter enn enkeltbokstaver. Alle de fire lesebøkene i vietnamesisk som er tilgjengelige for de vietnamesiske elevene i Oslo, er opprinnelig trykt i to farger – akkurat som den leseboka jeg selv en gang lært å lese i. Men mens min barndoms lesebok hadde svarte konsonanter og røde vokaler, har de vietnamesiske lesebøkene mange sider med større enheter trykt i en avvikende farge. I eksemplet på neste side ser vi at det er bokstavkombinasjonen **anh** som skal øves, og denne er trykt i rødt i hele teksten. Jeg har tegnet firkanter rundt de delene av teksten som er trykt i rødt. Vi ser at det er forskjellige diakritiske tegn over a'en, og det betyr at det er forskjellige ordtoner. (I en av de fire bøkene er all teksten trykt i svart, men det er tydelig at denne boka er fotokopiert, og det er lett å se at originalen har vært trykt i to omganger fordi de bokstavkombinasjonene som er trykt sist, er blitt litt forskjøvet og ikke helt treffer linjene.)

Den boka som dette eksemplet er hentet fra – som er nummerert som bok nr.2 – består i sin helhet av slike tekster med spesielle bokstavkombinasjoner trykt i rødt. For hver side er det en ny bokstavkombinasjon som gjentas som ordbilde.

Bài 15

Anh anh anh



Nhà em có mẹ, có cha,

Có **anh**, có chị, em là con trai.

Các em chăm chỉ học **hánh**,

Đèn này em đọc đã **ránh** ca dao.

Các em thích **bánh** ngọt nào ?

Bánh nào cũng ngọt, **bánh** nào cũng
ngon.

Kia đu, kia trái **bánh** tròn,

Chớ tranh **bánh** nhé, chớ gi **ánh**
đánh đu.

De vietnamesiske elevene blir altså spesielt trent til å feste oppmerksomheten på større enheter enn enkeltbokstaver. Dette gjelde både lydlig og visuelt. Selv om de bokstavkombinasjonene som er trykt i rødt, kan ha forskjellige toner, regnes disse for å rime på hverandre og stå hverandre nær rent lydlig selv om tonene er betydningsskillende. Men kanskje er det først og fremst den visuelle treningen i å gjenkjenne bokstavkombinasjoner som gjør de vietnamesiske elevene så flinke til å lære seg norske ordbilder.

Fordi vietnamesiske ord ikke bøyes, er vietnamesere vant til at alle ord har en fast form. Når de arbeider med å lære norske ord, kan det hende at de lærer seg en bøyingsform og bruker denne ordformen overalt før de har lært å mestre det grammatiske systemet. Dette betyr at man være svært varsom med å bruke skriftlig materiale som grunnlag for å trekke konklusjoner om f.eks utviklingen av verbalystemet. Det kan da være tilfeldig om et verb er innlært i presensform eller infinitivform – det er ikke sikkert at bruk av både infinitivformer og presensformer betyr at elevene har begynt å lære forskjellen i spontan tale eller at bruk av den ene istedenfor den andre i skrift sier noe om hvilken form som er den umarkerte, første formen i utviklingen av deres muntlige mellomspråk. I sitt arbeid med norsk mellomspråk hos vietnamesiske elever observerte Kari Tenfjord (1983) at elevene hadde en tendens til å bruke bare en form av hvert verb. Den formen de brukte, var oftest oppslagsformen.

For de vietnameserne som har kinesisk som morsmål, er det rimelig å vente at læring av ordbilder er naturlig siden ordene i kinesisk er bilder i en helt annen forstand enn i norsk og vietnamesisk. Om den vietnamesiske lesopplæringstradisjonen bærer med seg trekk fra kinesisk pedagogisk tradisjon, vet jeg ikke - men i så fall ville dette forsterke formodningen om at læring av ordbilder er viktigere enn hos oss.

7. Pedagogiske konsekvenser.

Hvis vi ser på de tyrkiske og de vietnamesiske elevenes skriftlige produksjon isolert, kunne man komme til å tro at de tyrkiske elevene hadde langt større uttaleproblemer enn de vietnamesiske. Men dette strider mot både mine egne erfaringer som lærer i norsk som for utenlandske studenter og rapporter fra lærere i Oslo-skolen. Alle som har erfaring med undervisning av begge elevgrupper, synes å være enige om at tyrkerne hører til de innvandregruppene som har relativt få problemer med norsk uttale, mens vietnameserne hører til dem som har størst problemer. Noen av de feilene som slår sterkt ut i tyrkiske elevers skriftlige

norsk, er lite framtreddende i deres muntlige språk. Innskutte vokaler i konsonantgrupper i tyrkeres norsk – som utgjør en stor del av feilene vi har sett på – er ofte svært svakt artikulert i talespråket. De er i blant så svakt artikulert at man knapt hører dem om man ikke spesielt fester oppmerksomheten på dem. Men når de kommer inn i skrift, forstyrrer de skriftbildet langt mer enn de forstyrrer kommunikasjonen i tale.

De vietnamesiske elevene er på den annen side kjent for å ha store problemer med å artikulere tydelig nok til at de blir forstått. Hvis vi sammenlikner lydsystemene i de to språkene og sammenlikner med lydsystemet i norsk, er det også rimelig å vente at vietnameserne vil ha størst uttaleproblemer. Når de to gruppernes skriftlige norsk er så forskjellig – og ikke synes å gi noe rimelig bilde av deres muntlige ferdigheter – tror jeg dette dels skyldes elevgruppens studievaner dels henger sammen med leseopplæringstradisjonen i Tyrkia og Vietnam.

En stor andel av de tyrkiske elevene kommer fra landsbymiljøer der skolegang og boklige studier ikke har så viktig plass som i bymiljøene. De er vant til at overføring av kunnskap for en stor del skjer muntlig. Fra sitt eget språk er de også vant til at det er stor overensstemmelse mellom lydsystem og ortografi, og at skrivearbeidene blir riktige hvis de gjengir ordenes lydbilde direkte.

De vietnamesiske elevene har trolig mer variert bakgrunn, men de fleste deler likevel en tradisjon der respekten for skole og skolegang er stor. Det finnes mange vietnamesiske folkeeventyr der hovedpersonen er en student som sliter for å greie å huske alt det han skal kunne til eksamen, og hardt arbeid med studier er en anerkjent og høyt verdsatt dyd. Elevene føler ofte at muligheten til skolegang gir dem en sterk forpliktelse overfor foreldrene til å yte sitt beste, og de er derfor motivert til å bruke svært mange timer på hjemmearbeid hver dag. Dette hjemmearbeidet består av arbeid med skriftlig materiale. Lite sosial kontakt med norske kombinert med høy motivasjon til å bruke mye tid alene med skolebøkene fører til uforholdsmessig mye arbeid med skriftspråket i forhold til talespråket. Det elevene naturlig gjør, er å lære seg ordformer – og resultatet er ofte at elevene kan skrive ord riktig uten at de kan uttale dem klart nok til å bli forstått av nordmenn. Vi kan lett finne eksempler på at enkelte ord er forvekslet fordi lydbildene er for vanskelige å skille – men de ordene som er galt valgt, er gjerne stavet riktig: "vi står synge og klappe med hendene veldig hyggelig farlig nå vi sitter" (elev vil601.045). Her mener eleven trolig å fortelle at de setter seg ned når de er ferdige med å synge og klappe i hendene, men ferdig og farlig er blitt forvekslet.

Mange tyrkiske elever gjør unødig mange feil i frekvente ord i sitt skriftspråk. Hvis de kunne bli støret i stavemåten av de mest sentrale av de norske ordene som ikke har lydrett stavemåte, eller som er strukturelt vanskelige for dem, ville deres skriftlige norsk kunne gi et langt bedre inntrykk, og de formelle feilene ville ikke skygge så sterkt for den gode kommunikasjonsveien mange av dem har til tross for svak ortografi. (I de stilene som er skrevet av tyrkiske elever, er det bare en håndfull ord og noen ganske få setninger som jeg ikke har kunnet finne fram til noen rimelig tolkning av.)

Jeg har laget en liste over de riktige formene av de ordene som finnes i de 118 stilene skrevet av tyrkiske elever og ordnet denne lista etter hvor ofte de forskjellige ordene er brukt. Jeg har så tatt for meg den øverste delen av denne lista og plukket ut 60 av de ordene som ser ut til å være blant de mest 'problematiske' i elevenes egen produksjon. Slike lister kan trolig være et brukbart utgangspunkt for arbeid med å lære elevene å kjenne igjen og bruke riktige ordbilder:

begynne	jeg	sjøen
besøke	kamerat	skal
blomster	kanskje	skjønne
broen	kjedelig	skrive
bøker	kjenne	sommer
der	kjøpe	spille
det	kjøre	spise
drikke	klubb	svømme
eller	leke	sykkel
engelsk	lærer	synes
ferie	med	så
forskjell	meg	sånn
fotball	mye	tegne
gikk	måned	tyrkia
gjøre	og	tyrkisk
gråte	også	utenlandsk
gå	plukke	var
gått	regne	være
hjem	reise	vært
igjen	sjenert	å

Her har jeg tatt med de øverste 60 ordene på lista. Vi ser at lista inneholder både innholdsord og funksjonsord. Vi har både en hel del vanlige funksjonsord, som jeg, meg, der, det, med, være, var, vært,

skal, så, og og å og en del vanlig brukte adverb som hjem, igjen, også og sann. Innholdsordene er naturligvis knyttet til stilenes emner, men vi ser at mange av dem trolig er ord som er viktige for elevene når de skal fortelle om seg selv og sin hverdag.

For elever som gjør feil i slike ord som de 60 på lista ovenfor, burde en kunne lage spesielt støttemateriell som f.eks. enkle arbeidsark til trening i å gjenkjenne de riktige ordbildene og forkaste de gale - som ark fylt av slik tekst der elevene skal sirkle inn de riktige forekomstene av Jeg:

yeg jei jeg yak yey jeg je jey yæi gag jeg yek jeg jæ yeg yeg jag jej yak jeg je yek yeg jeg yak jej yey yeg jeg jek jeg yg jeg yey gag jug jej jig jeg jej je yiy yeg jeg jæi jeg yeg gag osv.

La oss se igjen på den stilen som har flest feil i ordbilder. Den er skrevet av en tyrkisk tiåring som har vært seks år i Norge.

HVA SKAL DU GJØRE TIL SOMMEREN?

Yak skal leke gosen og reven kanse vi kan rese til turkiya. Eler skal vi vere i norge

kanse vi kan go til busøk.

Kanse yak skal lave burøde

de er beste yg liker o yøre de er

o lave berø. Yak skal se på bøker.

Der å yøre o site i girese. Der oso

i baneteve kanse vi kan leke

hayen komer kan vi leke.

Eler kan vi lave telt i gon o site

vi kan hente mat til o sipise.

lave lekene før det gøy o lave lekser

eler jeg kan teyne koş og reven

Hvis vi setter inn riktige former av de ordene som står på lista ovenfor, blir teksten slik:

Jeg skal leke gosen og reven kanskje vi kan reise til

tyrkia. Eller skal vi være i norge

kanskje vi kan gå til besøk

Kanskje jeg skal lave burøde

det er beste jeg liker å gjøre det er

å lave berø. Jeg skal se på bøker.

Der å gjøre å site i girese. Der også

i baneteve kanskje vi kan leke
hayen komer kan vi leke.
Eller kan vi lave telt i gon og site
vi kan hente mat til å spise.
lave lekene for det gøy å lave lekser
eller jeg kan tegne kos og reven

Selv om det fortsatt er svært mange feil i teksten, ser vi at hvis eleven lærer å skrive de aller vanligste ordene riktig, endrer teksten seg temmelig sterkt fordi disse ordene går igjen så ofte.

De vietnamesiske elevene trenger mer hjelp med uttalen enn med ortografien, og for dem burde det kunne lages f.eks. kassetter til selvstudium. Lydkassetter kan ikke erstatte muntlig trening gjennom samtale, men de kan være en god hjelp for elever som er motivert til å drive mye selvstudium i tillegg til den muligheten de har til å lære norsk på skolen eller i samvær med andre. Mange vietnamesiske elever vil kunne ha god nytte av enkle øvinger i lyddiskriminering, som f.eks. orddiktater og andre øvinger der de får trening i å skille mellom forskjellige lyder og lydkombinasjoner, som f.eks. fnale konsonanter og konsonantforbindelser. Og pauserte lesetekster kan brukes både til konsentrert lytting og til høytlesning. Siden vietnamesisk er et tonespråk, får alle ordene i en setning mye jevnere fordeling av betoningen enn i norske setninger der de informasjonsmettede ordene får kraftig trykk og ord med lite informasjonverdi er trykklette. Å lære å beherske norsk prosodi er svært vanskelig for vietnamesere og trolig enda viktigere for kommunikasjonen enn uttale av enkeltlyder og enkeltord. Når mange vietnamesere bruker så mye tid på selvstudium som de gjør, bør de ha mulighet til å arbeide mer med muntlig materiale, ikke bare med skriftspråket.

Jeg takker Avdeling for fremmedspråklige elever ved Skolesejens kontor i Oslo for all hjelp med å få samlet inn det materialet denne undersøkelsen bygger på – og jeg takker alle de elevene som har bidratt med stiler og de lærerne som har hjulpet til med organiseringen av stilskrivningen. Jeg takker også morsmåslærer Truong Chanh Kinh for

opplysninger om pedagogiske tradisjoner i Vietnam og Kjell Ivar Vannebo og Bernt Brendemoen som har lest manuskriptet og kommet med nyttige kommentarer. Takk også til førstesekretær Per Harald Jacobsen ved EDB-sentret for god hjelp med TEX.

LITTERATUR

Ellen Andenæs: Vietnamesisk og norsk språkstruktur. I Hvenekilde og Ryen (red.): *"Kan jeg få ordene dine, lærer?"* Cappelen, Oslo 1984.

Anne Golden og Anne Hvenekilde: *Rapport fra prosjektet LÆREBOK-SPRÅK*. Stensilert. Sentret for språkpedagogikk, Universitetet i Oslo, 1983.

Even Hovdhaugen: *Tyrkisk grammatikk. En skisse*. Stensilert. Lingvistisk institutt, Universitetet i Oslo, 1974.

Anne Hvenekilde: Bruk av EDB i analyse av tyrkiske elevers skolestiler. Foredrag ved ANLA-symposiet om datalingvistikk ved Universitetet i Bergen høsten 1984. Gjengitt i rapporten fra symposiet.

Kari Tenfjord: *Systematisk - variert - tilfeldig. Ein kontrastivt basert analyse av mellomspråket til ei gruppe vietnamesiske ungdommar*. Hovedfagsoppgave ved Nordisk institutt, Universitetet i Bergen, 1983.

Gunnar Tingbjørn - stensilert oversikt over plassering av svenske og tyrkiske vokaler

Arne Vanvik: *Norsk fonetikk*. Fonetisk institutt, Universitetet i Oslo, 1979.

Appendix

Liste over tyrkiske (ty) og vietnamesiske (vi) informanter. Første tallkolonne angir alder, andre angir antall år eleven har vært i Norge, og siste tallkolonne er individnummer.

ty	9	3	61	ty	11	2	53	ty	13	5	66
ty	9	4	40	ty	11	4	35	ty	13	5	82
ty	9	5	7	ty	11	4	78	ty	13	6	24
ty	9	5	69	ty	11	4	115	ty	13	6	112
ty	9	5	70	ty	11	5	103	ty	13	8	23
ty	9	7	47	ty	11	6	100	ty	13	10	6
ty	9	7	68	ty	11	6	105	ty	13	10	65
ty	9	8	18	ty	11	10	34	ty	13	11	44
ty	9	8	64	ty	11	11	81	ty	14	1	79
ty	9	9	13	ty	12	1	76	ty	14	2	88
ty	9	56		ty	12	2	54	ty	14	2	97
ty	9	9	71	ty	12	2	80	ty	14	2	113
ty	9	9	87	ty	12	3	14	ty	14	3	1
ty	9	9	116	ty	12	3	15	ty	14	3	33
ty	10	1	50	ty	12	3	106	ty	14	3	89
ty	10	2	17	ty	12	4	3	ty	143	3	92
ty	10	2	51	ty	12	4	41	ty	14	3	98
ty	10	2	52	ty	12	4	117	ty	14	3	99
ty	10	2	83	ty	12	5	36	ty	14	4	4
ty	10	2	101	ty	12	5	60	ty	14	4	12
ty	10	2	102	ty	12	5	75	ty	14	4	26
ty	10	3	85	ty	12	6	111	ty	14	4	62
ty	10	4	45	ty	12	7	74	ty	14	4	91
ty	10	4	55	ty	12	9	42	ty	14	5	21
ty	10	5	16	ty	12	11	43	ty	14	6	22
ty	10	6	48	ty	12	11	73	ty	14	6	96
ty	10	7	49	ty	12	12	77	ty	14	7	86
ty	10	7	63	ty	13	0	67	ty	14	8	27
ty	10	8	19	ty	13	0	107	ty	14	8	30
ty	10	8	118	ty	13	1	72	ty	15	1	95
ty	10	9	57	ty	13	3	90	ty	15	2	94
ty	10	10	84	ty	13	4	9	ty	15	3	32
ty	10	xx	25	ty	13	4	20	ty	15	3	93
ty	11	0	104	ty	13	4	114	ty	15	4	31
ty	11	1	58	ty	13	5	59	ty	15	6	29

ty	15	10	37
ty	16	3	38
ty	16	3	110
ty	16	4	11
ty	16	4	108
ty	16	7	5
ty	16	12	10
ty	16	16	2
ty	17	4	39
ty	17	6	28
ty	18	3	109
ty	18	8	8

vi	9	1	17
vi	9	2	78
vi	9	2	91
vi	9	5	32
vi	9	xx	80
vi	10	0	16
vi	10	0	26
vi	10	1	13
vi	10	2	79
vi	10	6	31
vi	10	7	28
vi	10	xx	82
vi	11	0	10
vi	11	0	12
vi	11	0	74
vi	11	0	89
vi	11	0	92
vi	11	1	15
vi	11	1	24
vi	11	2	7
vi	11	4	90
vi	11	6	35
vi	11	7	29
vi	12	0	14

vi	12	0	19
vi	12	0	20
vi	12	0	21
vi	12	0	22
vi	12	1	11
vi	12	1	23
vi	12	1	77
vi	12	2	76
vi	12	2	88
vi	12	3	81
vi	12	5	1
vi	12	6	33
vi	12	6	34
vi	13	0	18
vi	13	0	25
vi	13	0	27
vi	13	0	87
vi	13	2	75
vi	13	2	85
vi	13	2	86
vi	13	6	30
vi	14	0	61
vi	14	2	56
vi	14	4	3
vi	14	5	5
vi	15	0	53
vi	15	0	59
vi	15	0	63
vi	15	2	62
vi	15	3	47
vi	15	3	83
vi	15	4	2
vi	15	6	38
vi	15	6	84
vi	15	8	8
vi	16	0	52
vi	16	1	45
vi	16	2	46
vi	16	4	6
vi	17	0	49

vi	17	0	50
vi	17	0	51
vi	17	0	54
vi	17	0	57
vi	17	0	58
vi	17	0	60
vi	17	2	36
vi	17	2	48
vi	17	2	55
vi	17	4	4
vi	17	7	9
vi	17	8	64
vi	18	0	39
vi	18	2	65
vi	18	2	68
vi	18	2	72
vi	18	2	73
vi	19	1	37
vi	19	1	42
vi	19	2	70
vi	19	2	71
vi	20	0	40
vi	20	0	41
vi	20	0	44
vi	20	1	43
vi	20	2	66
vi	20	2	67
vi	20	2	69