



‘I are in New York’: om tilegnelsen av samsvarsbøyning i engelsk blant innlærere med norskspråklig bakgrunn¹

Kristin Killie

UiT Norges arktiske universitet

Artikkelen diskuterer tilegnelsen av samsvarsbøyning (mellom subjekt og verbal) ved *be* i engelsk blant 12–13- og 15–16-åringer med norsk språkbakgrunn. Det legges fram data fra the *Corpus of Young Learner Language* som tyder på at en del 12–13-åringer overgeneraliserer formen *are* i presens, mens innlærere fra begge aldersgrupper overgeneraliserer *was* i preteritum. Mens overgeneraliseringa av *are* trolig skyldes fonetisk og grafemisk likhet med den norske formen *er*, kan overgeneraliseringa av *was* skyldes denne formens høye frekvens. Det argumenteres også for at drilling, frekvens i input og output og ‘chunk-læring’ påvirker tilegnelsen av *be*-formene. Dataene støtter idéen om at tilegnelsen av *be*-paradigmet, og av samsvarsbøyning generelt, er en langsom prosess (Serratrice 2001) som utgjør en ‘flaskehals’ innen språktilegnelse (Slabakova 2019).

Nøkkelord: samsvarsbøyning, engelsk, andrespråktilegnelse, transfer, overgeneralisering

1 Innledning

Denne artikkelen tar for seg hvordan innlærere av engelsk som L2 med norsk språkbakgrunn tilegner seg samsvar mellom subjekt og verbal i engelsk, eller

1. Takk til redaktører og fagfeller for nyttige tilbakemeldinger og til the Research Group for Language Testing and Assessment for å ha gjort CORYL-korpuset gratis tilgjengelig på nett.

‘samsvarsbøyning’, for korthets skyld.² For disse er samsvarsbøyning mellom subjekt og verbal et utfordrende aspekt ved engelsk da dette fenomenet ikke eksisterer i norsk (Hauge & Angelsen 2018: 274–275). Innlærere med norsk språkbakgrunn må dermed ikke bare tilegne seg de relevante engelske verbformer, men også konseptet samsvarsbøyning, på et bevisst eller ubevisst nivå. Artikkelen fokuserer på tilegnelse av samsvarsbøyning ved verbet *be*. Her er det en rekke former med ulike stammer, og det kan virke krevende å bevege seg fra ord- til systemkunnskap. Dette kan forklare at en del norskspråklige innlærere tyr til overgeneraliseringsstrategier. Ifølge Garshol (2018: 45–46) overgeneraliserer mange 15–16-åringer *are* i presens og *were* i preteritum. I denne studien er jeg interessert i om dette også gjelder elevene i the *Corpus of Young Learner Language* (CORYL). Følgende to hypoteser er testa:

- 1) En del innlærere med norsk språkbakgrunn som lærer engelsk, generaliserer formen *are* i presens.
- 2) En del innlærere med norsk språkbakgrunn som lærer engelsk, generaliserer formen *were* i preteritum.

Artikkelen har følgende organisering: Del 2 gir relevant bakgrunnsinformasjon om tilegnelsen av samsvarsbøyning i engelsk, generelt og blant norske L2-innlærere. Del 3 redegjør for korpus og metode. Dataene presenteres så i del 4 og diskuteres i del 5, før del 6 kort oppsummerer de viktigste funnene.

2 Å tilegne seg samsvar mellom subjekt og verbal

2.1 Samsvarsbøyning i engelsk – hva må læres, og hvorfor er det så vanskelig?
Engelsk har i presens tallkongruens mellom subjektet og det finite verbet (med unntak av modalverb). I flertall brukes grunnformen av verbet (*The girls live*), mens en i entall legger til en *-s* (*The girl lives*). Når subjektet er et personlig pronomen, får man i tillegg personkongruens. Det er da kun i 3. person entall man legger til *-s*-suffikset; altså får vi *I live* og *you live*, men *he/she/it lives*.

2. Merk at termen L2 i denne artikkelen også kan bety L3 eller andre språk som læres etter L1. Jeg skiller ikke mellom tilegnelse og (inn)læring i denne artikkelen da jeg mener det i praksis er umulig å skille mellom de to prosessene i en norsk kontekst, der innlærere får så mye input utenfor klasserommet. Termen *engelsk* er å forstå som ‘standardengelsk’ da regionale varianter av engelsk kan ha helt andre systemer (Cheshire & Milroy 1993, DeBose 2015; McCafferty 2004; Oancea 2017; Wolfram 2004).

Verbet *be* har det mest kompliserte paradigmet. Her brukes ulike verbstammer til å signalisere en forskjell i person og tall, såkalt suppletivisme: *I am, you are, he/she/it is, we are, you are, they are*. *Be* skiller seg også ut ved å kreve samsvarsbøyning i preteritum, der formen *was* brukes i 1. og 3. person entall, mens *were* brukes ellers.

Samsvarsbøyning er utfordrende å tilegne seg i alle språk, og dette gjelder både første- og andrespråkstilegnelse (Breiteneder 2005, Brown 1973, Dröschel 2011, Dulay & Burt 1974, Fisher 1985, Haznedar 2001, Housen 2002, Jensen, Slabakova, Westergaard & Sundquist 2020, Keeney & Wolfe 1972, Radford 1990, Slabakova & Gajdos 2008, Slabakova 2016, 2019, White 2003). Ifølge Slabakova (2016: 397) er dette fordi samsvarsbøyning tilhører den komplekse språkkomponenten funksjonell morfologi, som sies å utgjøre selve ‘flaskehalsen’ (the ‘bottleneck’) i språktilegnelse (Slabakova 2016: 389–403, 2019). Den funksjonelle morfologien inneholder informasjon om grammatiske kategorier som tempus, aspekt, grammatisk tall og kjønn, kasus osv. Når en lærer et nytt språk, må en tilegne seg både generell og spesifikk informasjon om hvordan de ulike grammatiske kategoriene realiseres i det aktuelle språket (Lardiere 2009, Slabakova 2016: 175). Dette er langt mer komplisert enn å tilegne seg leksikalske uttrykk og syntaktiske kunnskaper som for eksempel grunnleggende ordstilling (Jensen et al. 2020, Slabakova 2019). Når den funksjonelle morfologien skal læres, må språkinnlæreren foreta en utvelgelse (‘selection’) av hvilke grammatiske kategorier og trekk som er relevante for det aktuelle språket (f.eks. [Person: {1, 2, 3}], [Number {Sg, Pl}]), og finne ut av hvordan de ulike trekkene kombineres med hverandre og med de leksikalske elementene (‘configuration’) (Lardiere 2009). Hvert morfem kan inneholde et knippe med ulike grammatiske trekk, men sammensetningen av de ulike knippene varierer fra språk til språk. Når det gjelder engelsk samsvarsmorfologi på verb, uttrykker de aktuelle morfemene tempus, aspekt, modus, person og tall. Bøyningsmorfemene som brukes på norske verb i presens, uttrykker derimot ikke person og tall. Altså er det bare delvis semantisk overlapp mellom de relevante morfemene i de to språkene. Dermed må norske innlærere som lærer engelsk, foreta det Lardiere (2009) kaller rekonfigurasjon (‘reconfiguration’ eller ‘feature re-assembly’). Dette er en mer krevende oppgave enn å starte med blanke ark og lære et nytt trekk som er uttrykt gjennom egne morfemer (Ionin & Montrul 2010: 907, Sprouse 2006).

I tillegg til den funksjonelle grammatikkens kompleksitet, vil tilegnelsen av samsvarsbøyning i L2 kunne lide under utilstrekkelig input og output. At input er viktig i språktilegnelse, er velkjent (Krashen 1985), og det samme gjelder

output og interaksjon (Swain 1985, 2000). Input og output må forekomme i store nok doser til at det som skal læres, har en viss frekvens (jf. artiklene i Collins & Ellis 2009). Dette gjelder også ved tilegnelsen av funksjonell morfologi. Den senere tids studier av funksjonell morfologi i arvespråk (minoritetsspråk som kun læres og brukes hjemme) avdekker for eksempel vansker med tilegnelsen av funksjonell morfologi, noe som blant annet tilskrives lav frekvens (Slabakova 2016: 163–4, 398). Gitt alt dette er det ikke usannsynlig at lav frekvens i input og output vil kunne ha en negativ effekt på tilegnelsen av samsvarsbøyning i engelsk også blant innlærere med norsk språkbakgrunn. I tillegg kan lav frekvens resultere i prosesseringsvansker også av tilegnede strukturer fordi tilgangen til all den relevante informasjonen ikke er tilstrekkelig automatisert (Slabakova 2016: 398f.). Prosesseringsvanskene vil være størst under høyt tidspress, men vil sannsynligvis kunne spille inn også under skrijving av et andrespråk.

Norske innlærere må altså, på et bevisst eller ubevisst plan, opparbeide seg en forståelse av hva samsvar mellom subjekt og verbal går ut på, og de må lære hvordan dette fenomenet kommer til uttrykk i engelsk. Sistnevnte oppgave innebærer, som vi har sett, blant annet å tilegne seg kunnskaper om ulike verbformer. Dette er enda vanskeligere i et språk som engelsk, der samsvarsbøyning på leksikalske verb kun markeres eksplisitt i 3. person entall, gjennom endelsen *-s*, mens andre person/tall-kombinasjoner sammenfaller med stammen/infinitiven. Dette gjør inputen lite konsistent og dermed lite informativ (Serratrice 2001: 49). I tillegg kommer utfordringene med *be*-paradigmets irregulærhet.

Valget av riktig verbform betinger også at man besitter ulike typer syntaktiske, semantiske og leksikalske kunnskaper. Man må vite at verbets form normalt bestemmes av kjernen i subjektsfrasen, men at det i noen tilfeller er subjektets mening som er avgjørende, som i (3) under. I tillegg må man ha kunnskaper om tallegenskapene til ulike substantiver og subjekter, for eksempel ubestemte pronomen (4) og utelleglige substantiver (5) og flertalls-substantiver (6) som tilhører en annen tallkategori i ens eget språk osv.

- 3) Gin and tonic *is* a classic drink. (Dypedahl & Hasselgård 2018: 119)
- 4) Everyone *is* hungry; let's eat. (Dypedahl & Hasselgård 2018: 115) ('alle')
- 5) The money *was* not there. (Dypedahl & Hasselgård 2018: 32) ('pengene')
- 6) The police *are* looking for you. (Dypedahl & Hasselgård 2018: 117) ('politiet')

Skal innlærere lykkes med samsvarsbøyning, må de også forstå forskjellen på standard- og substandardengelsk og klare å holde de to typene varieteter fra hverandre ettersom de ulike formene av *be* brukes på andre måter utenfor standardvarietetene (jf. fotnote 2). Dette kan man anta er ei utfordring med den massive eksponeringa dagens unge har for substandardspråk, gjennom film og serier, dataspill, musikk og annen populærkultur (Brevik 2019, Preisler 1999: 242, 244ff).

2.2 Relevant forskning

Killies (2019) data tyder på at L2-innlærere av engelsk med norsk språkbakgrunn gjør langt flere samsvarsfeil når subjektets kjerne er et substantiv enn når den er et personlig pronomen. Killies korpus består av alle samsvarsbøyde former av *be*, *have* og *do* i CORYL. 12–13-åringene bruker riktig verbform ved personlige pronomen i hele 90,4 % av tilfellene, mens treffprosenten kun er 78,1 % når subjektets kjerne er et substantiv. Dette forklares som et resultat av utstrakt drilling av verbparadigmene for *be*, *have* og *do* sammen med personlige pronomen (se også Tan 2005). I tillegg spiller trolig høy frekvens i input og output en rolle: Personlige pronomen opptrer svært hyppig som subjekt, både i engelsk og i andre språk. I Killies (2019) korpus er 58,5 % av 12–13-åringenes subjekter personlige pronomen, mens 30,5 % er substantiver. Tilsvarende tall for 15–16-åringene er 53,6 % og 31,3 %. Garshol (2018) finner at også 15–16-åringene i hennes korpus gjør langt flere feil når subjektet er et substantiv enn når det er et personlig pronomen, og ifølge Slabakova og Gajdos (2008) finner man det samme mønsteret blant innlærere med tysk språkbakgrunn. Forskning viser videre at problemene øker når subjektet blir mer komplekst. Dette gjelder også for førstespråkbrukere av engelsk og skyldes nok i stor grad prosesseringsproblemer (for en diskusjon, se Killie 2019).

Studier som fokuserer på verbets form, har avdekket ulike generaliseringsstrategier. Den vanligste nybegynnerstrategien, uavhengig av språkbakgrunn, er å utelate tredje persons *-s*'en i presens (Austin 2012; Prévost & White 2000; White 2003: 183).³ Dette gjør også innlærere med norsk språkbakgrunn, men Garshol (2018) og Killie (under vurdering) finner at en del elever på ungdomstrinnet og i videregående skole overgeneraliserer tredje persons *-s*'en i presens, altså bruker den i entall og flertall og ved alle personer, som vist i (7) og (8).

(7) All students *starts* at the same level. (Garshol 2018: 44)

3. Dette er vanlig også i førstespråktilegnelse (Wexler 1994).

(8) I *does* this all the time. (Garshol 2018: 44)

At en del norske innlærere av engelsk overgeneraliserer 3. persons *-s-en*, støttes av elisitasjonsdataene i Jensen et al. (2020), som viser at norskspråklige 12–19-åringene ofte godtar ugrammatiske setninger der 3. persons *-s-en* brukes ved flertallssubjekter, som i (7) over.

Her skal vi imidlertid ikke ta for oss overgeneralisering av *-s-* eller null-suffikset ved leksikalske verb, men hvordan norske innlærere uttrykker samsvar ved *be*, altså gjennom suppletivisme. Det har blitt hevdet at L2-innlærere generelt gjør langt færre samsvarsfeil ved *be* enn ved andre verb (Ionin & Wexler 2002, White 2003). Dette har blitt knyttet til ulike aspekter ved verbet *be*, som tidlig tilegnelse, høy frekvens, løfting av hjelpeverb ut av VP og *be*-formenes suppletive karakter (Fraser, Bellugi & Brown 1963, Keeney & Wolfe 1972, White 1992, 2003). Ifølge Keeney & Wolfe (1972: 699) skyldes den mål-språknære produksjonen ved *be* en kombinasjon av høy frekvens og manglende interferens fra substantivendelser. Sistnevnte antas å forekomme ved leksikalske verb, der det nominale flertallssuffikset *-s* potensielt blir forbundet med flertall også ved verb. White (1992), derimot, forbinder samsvarsbøyning med verbløfting i de tidlige fasene av L2-innlæringa. Det faktum at innlærere generelt samsvarsbøyer *be*, men ikke leksikalske verb, tilskrives at *be* fungerer som hjelpeverb, og at det som hjelpeverb løftes ut av VP og opp til I. Ettersom dette ikke skjer ved leksikalske verb, blir ikke disse samsvarsbøyd.

Serratrice (2001) finner imidlertid i sin casestudie av tospråklige Carlo (engelsk/italiensk) at tilegnelsen av *be*-formene går langsomt de første årene. Når Carlo begynner å lage enkle setninger som krever *be*, utelater han først verbet, som er vanlig i tidlig setningsbygging (Brown 1973). Først i alderen 2;4.7 år begynner han å bruke kopula *be* (hjelpeverbet *be* introduseres noe senere), men da kun den sammentrukne formen *it's (a)*. Serratrice argumenterer for at det her nok ikke dreier det seg om noen systemisk tilegnelse av samsvarsbøyning, men heller om tilegnelse av en 'chunk' som barnet trenger for å navngi objekter (en aktivitet barn bruker mye av tida si på). Som vi skal se, kan slik chunk-læring spille en rolle også i andrespråkstilegnelse.

Garshol (2018) studerer tilegnelsen av samsvarsbøyning blant 119 15–16-åringene med norsk L1 ved tre ulike videregående skoler i Agder. Hun finner at elevene i materialet overgeneraliserer *are* i presens (*She are upset*) og *were* i preteritum (... *his brother were killed too*) og forklarer dette med at formene likner de norske presens- og preteritumsformene. Hun finner videre at elevene oftere gjør feil i preteritum enn i presens (2019: 44–45, 58, 63–64).

3 Korpus og noen metodologiske betraktninger

Dataene i denne studien tatt fra CORYL-korpuset. Korpuset består av et tilfeldig utvalg av tekster fra de nasjonale prøvene i engelsk i årene 2004 og 2005. Tekstene er skrevet av elever i 7. og 10. klasse fra hele landet. Det foreligger ikke opplysninger om elevenes førstespråk, men det antas at de fleste av dem har norsk som sitt første- eller andrespråk (Hasselgren & Sundet 2017: 199). De fleste vil da sannsynligvis ha engelsk som L2 eller L3. I alt inneholder korpuset 272 elevtekster, 136 fra hver av de to aldersgruppene 12–13 år (7. klasse) og 15–16 år (10. klasse), til sammen 129 421 ord. Tekstene er markert for alder, skoletrinn, ferdighetsnivå (CEFR) og kjønn og er kodet for ulike typer feil, som samsvarsfeil, preposisjonsfeil, stavefeil osv. (se Hasselgren & Sundet 2017 for mer informasjon). Ettersom jeg i denne studien ikke kun er interessert i elevenes ukorrekte anvendelse av *be*, men også i de korrekte brukene, har jeg ikke benyttet meg av feilkodinga, men har isteden utført ordsøk. Søkene inkluderte alle korrekte og ukorrekte former av *be*, inkludert negerte former (*aren't*, *wasn't* osv.).

Korpuseksempelene ble kategorisert etter subjektets type: setninger, substantiver og ulike typer pronomen: personlige, demonstrative, ubestemte, interrogative, relative og eiendomspronomen. Det var også en blandet type bestående av minst to kjerner der minst én var et substantiv og minst én et pronomen. Setningene med substantivisk subjekt ble videre klassifisert for type substantiv: tellelig, utellelig eller flertallssubstantiv. I tillegg ble eksemplene klassifisert som korrekt eller ukorrekt.

Dataene kan vanskelig testes for statistisk signifikans da det ikke foreligger systematisk koding av alle verbformer på individnivå. Korpuset er da heller ikke lagd for signifikanstesting (Hasselgren & Sundet 2017: 199). Man kan imidlertid få tilgang til data på individnivå ved å klikke på et treff i konkordansen og *be* om kontekst. Da får en se hele teksten til den aktuelle eleven. Med flere tusen verbformer er det vanskelig å undersøke alle på denne måten. Det man imidlertid fort ser når man klikker seg inn i elevtekstene, er hvor ulike de er, både når det gjelder omfang og innhold. En del elever har skrevet veldig lite tekst og har kun brukt verbet *be* noen få ganger, mens andre har produsert ganske mye tekst og også mange *be*-former.⁴ Det at korpuset ikke er egna for signifikanstesting, betyr imidlertid ikke at det ikke byr på interessante data.

4. I oppgave (1) for 7. trinn gis for eksempel elevene følgende instruksjon: "Look at the picture. What do you see?" (Lie, Hopfenbeck, Ibsen & Turmo 2005: 87). Her har en del elever svart med fulle setninger, mens andre kun har gitt ei liste med nominalfraser og har dermed altså ikke brukt verb i det hele tatt.

Dataene viser en del klare tendenser, og en kan kombinere disse kvantitative dataene med mer kvalitative dybde. Som vi skal se i del 4, har jeg, ved å undersøke de ukorrekte formene til 12–13-åringene, kommet frem til et mål på spredning, altså hvordan feilene er fordelt på antall elever. Jeg har også sett nærmere på tekstene til enkeltelever som har produsert mange *be*-former for å vurdere om de overgeneraliserer enkeltformer.

4 Presentasjon av dataene

4.1 Overgeneralisering av *ARE* i presens

Tabell 1 viser korrekte og ukorrekte pronomen–verb-kombinasjoner ved *be* i presens på gruppenivå. Tabellen viser både absolutt og relativ andel forekomster av den aktuelle pronomen–verb-kombinasjonen i forhold til totalt antall av den relevante tall- og personkombinasjonen.

Tabell 1: Kombinasjoner av personlige pronomen og presensformene av BE

	12–13-ÅRINGER	15–16-ÅRINGER
1. PERSON ENTALL		
I am	166/201 (82,6 %)	52/53 (98,1 %)
I are	30/201 (14,9 %)	1/53 (1,9 %)
I is	5/201 (2,5 %)	---
ukorrekte former, total	35/201 (17,4 %)	1/53 (1,9 %)
2. PERSON ENTALL OG FLERTALL		
you are	55/55 (100 %)	111/111 (100 %)
you is (ukorrekte former)	---	---
3. PERSON ENTALL, <i>IT</i>		
it is	207/220 (94,1 %)	132/135 (97,8 %)
it are (ukorrekte former)	13/220 (5,9 %)	3/135 (2,2 %)
3. PERSON ENTALL, <i>HE OG SHE</i>		
s/he is	44/56 (78,6 %)	40/42 (95,2 %)
she are (ukorrekte former)	12/56 (21,4 %)	2/42 (4,8 %)
1. PERSON FLERTALL		
we are	99/100 (99 %)	49/50 (98 %)
we be	---	1/50 (2 %)
we is	1/100 (1 %)	---
ukorrekte former, total	1/100 (1 %)	1/50 (2 %)
3. PERSON FLERTALL		
they are	33/36 (91,7 %)	68/69 (98,6 %)
they is (ukorrekte former)	3/36 (8,3 %)	1/69 (1,4 %)

I tabellen er 3. person entall delt i to kategorier: *he/she* og *it*. *It* er holdt for seg selv fordi dette pronomenet er mye mer frekvent enn *he* og *she*, og det er ifølge Biber, Johansson, Leech, Conrad & Finegan (1999: 334) også det eneste personlige pronomenet som er frekvent i både formelle og uformelle sjangre. *You are*-sekvensene er ikke delt inn i entalls- og flertallsforekomster da elevene ikke gjør en eneste feil her og trolig ikke skiller mellom entall og flertall.

Vi ser at feilratene er lave i presens ved personlige pronomen. De er også gjennomgående lavere for 15–16-åringene enn for 12–13-åringene, noe som tyder på at en del elever får kontroll på pronomen-verb-sekvensene på ungdomstrinnet. Vi kan merke oss at det ikke gjøres en eneste feil ved *you* i presens, og at det gjøres kun to feil ved *we* og fire ved *they*. Treffprosenten er videre høy ved *it*, mens de yngste elevene gjør en del feil ved *s/he* og *I*. Dersom drilling er den eneste faktoren som påvirker innlæringa av *be*-formene, skulle man forvente at andelen ukorrekte former var jevnere fordelt over pronomenene. Det er derfor sannsynlig at også andre årsaker spiller inn. Som man kan utlede av Tabell 1 over, forekommer formen *are* ved hele 85,9 % av feilene (55 av 64 feil) som 12–13-åringene gjør i presens ved personlige pronomen. Til sammenlikning involverer kun 14,1 % av feilene formen *is* (ni tilfeller), mens formen *am* ikke brukes feil en eneste gang. Ei slik stor overvekt av *are* tyder på at en del elever overgeneraliserer denne formen. *Are* er brukt sammen med alle personlige pronomen.

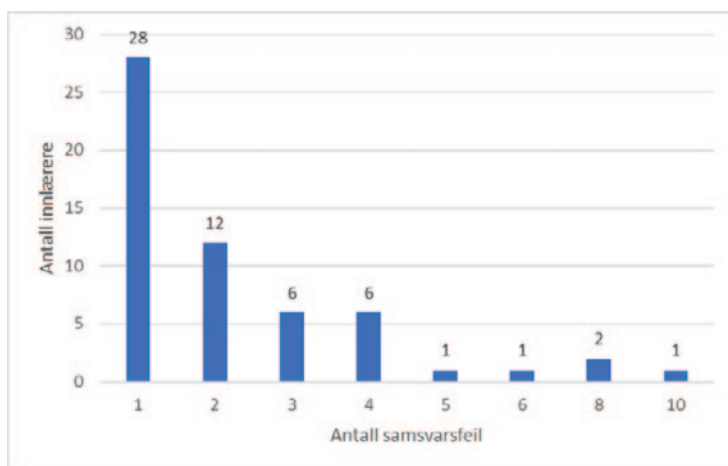
Dersom *are* overgeneraliseres av elevene, må en regne med at dette ikke kun gjøres ved personlige pronomen, men også ved andre typer subjekter. Tabell 2 viser feilratene ved *are* og *is* ved de to mest frekvente subjektstypene: personlige pronomen og substantiver.

Tabell 2: Feilrater for ARE og IS ved personlig pronomen og substantiv som subjekt

	12–13-ÅRINGER		15–16-ÅRINGER	
	pers. pronomen	Substantiv	pers. pronomen	substantiv
<i>are</i>	55/242 (22,7 %)	62/115 (53,9 %)	6/234 (2,6 %)	15/127 (11,8 %)
<i>is</i>	9/260 (3,5 %)	29/371 (7,8 %)	1/173 (0,6 %)	28/266 (10,5 %)

Som vi ser, gjør begge aldersgrupper langt flere feil når subjektet er et substantiv enn når det er et personlig pronomen. Spesielt gjør 12–13-åringene en god del feil ved *are*. For å kunne vurdere i hvilken grad disse feilene er uttrykk for en generell overgeneraliseringstendens i aldersgruppa, eller om det er snakk om

noen få individers språkbruk, trenger vi informasjon om hvordan de 117 ukorrekte formene av *are* fordeler seg på 12–13-åringene i CORYL. De aktuelle formene er distribuert over 57 (av 136) elever som vist i Figur 1.



Figur 1: Distribusjonen av ukorrekte ARE-former blant 12–13-åringene

Vi ser at halvparten av elevene (28 av 57) som har brukt *are* feil, kun har produsert én ukorrekt form. Her finnes det selvsagt ikke grunnlag for å hevde at det foreligger noen overgeneraliseringsstrategi. Imidlertid bruker den andre halvparten av elevene *are* feil mer enn én gang, og noen gjør det en rekke ganger. Dette kan tyde på at *are* generaliseres av en del innlærere, men det er ikke ukomplisert å avgjøre om dette er tilfellet. Antall feil er ikke den eneste relevante faktoren da også korrekte anvendelser av *are* kan være et resultat av generalisering. I tillegg vil en utbredt bruk av *is* blant de samme innlærerne tale mot at de overgeneraliserer *are*. Jeg har derfor analysert den totale presensbruken til de 12–13-åringene som har brukt *are* feil mer enn én gang. Dessverre er, som nevnt over, mange av tekstene i CORYL veldig korte, eller de inneholder så få presensformer av *be* at det er vanskelig å si noe om grammatikken til de aktuelle elevene på dette punktet. Tabell 3 oppgir imidlertid 17 kandidater for overgeneralisering av *are*, basert på følgende kriterier: (1) minst fem forekomster av *are*, der minst to er ukorrekt, eller minst tre ukorrekte forekomster av *are*, uavhengig av det totale antallet *are*-forekomster, kombinert

med (2) ingen overgeneralisering av *is*.⁵ I tabellen er kandidatene rangert primært etter antall ukorrekte forekomster av *are* og sekundært etter antall *are*-forekomster totalt.⁶

Tabell 3: Kandidater som trolig overgeneraliserer ARE

elev-ID	ukorrekte <i>are</i>	korrekte <i>are</i>	<i>are</i> , total	<i>is</i> , total
p42-7	10	4	14	---
ingen ID-1	10	---	10	---
ingen ID-2	9	7	16	4
ingen ID-3	7	4	11	1
p68-7	5	1	6	2
p215-7	4	14	18	3
ingen ID-4	4	8	12	1
ingen ID-5	4	3	7	1
p183-07	4	2	6	---
p75-7	4	1	5	1
p148-07	3	3	6	2
ingen ID-6	3	2	5	---
p44-7	3	1	4	---
p281-07	3	1	4	2
ingen ID-7	3	---	3	---
p97-7	2	3	5	1
ingen ID-8	2	3	5	2

Som vi ser, har 12 elever produsert flere ukorrekte enn korrekte *are*-former. Fire elever har flere korrekte enn ukorrekte forekomster av *are*, men det at de har brukt formen ukorrekt flere ganger, tyder likevel på at det foreligger overgeneralisering, og at hvor godt de treffer, beror på flaks. Én elev har produsert like mange korrekte og ukorrekte *are*-former. Kandidat p215-7 skiller seg ut ved å ha brukt *are* korrekt 3,5 ganger så ofte som han/hun har brukt formen

-
5. For eksempel så har elev p248-7 produsert hele ni forekomster av *are* – fire ukorrekte og 5 korrekte. En kan likevel ikke hevde at denne eleven overgeneraliserer *are* da han/hun også bruker *is* hele 14 ganger, alle gangene korrekt og med en rekke ulike subjektstyper.
 6. Tallene inneholder også forekomster av *are* med andre typer subjekter, som relativpronomener og ubestemte pronomener, subjektstyper som ikke ellers er diskutert i denne artikkelen (men se Killie 2019). Som det fremgår av tabellen, var ikke ID-nummeret til alle elevene tilgjengelig.

ukorrekt, men også han/hun har brukt *are* ukorrekt flere ganger. Alle forekomstene av *is* i Tabell 3 er korrekte, men det dreier seg stort sett om *it is/it's*, som sannsynligvis er innlært som en fast kombinasjon på grunnlag av høy frekvens, som ved førstespråkstilleggelse (jf. del 2.2). Det er kun tre eksempler på *is* med substantivisk subjekt. (Ett av dem er *my name is* i eksempel 9 under.) Mens det altså er 17 elever som potensielt overgeneraliserer *are*, gir de samme kriteriene kun fire kandidater for overgeneralisering av *is*.

Et klart eksempel på overgeneralisering av *are* er gitt i (9):

- (9) I can See a ball on the left Side of the tv. The *are* three Pichur back of the man, witt a Chikita in his hand. One baby Some play withe his moter. And a red dog Some Loking at the tv.
 Heyy.. I *are* inn Hollywodd. The *are* werry manny intrasting peapol hear. I *are* going in the City and Shoping fottball-Shoos. I like looking at fottball Shoops.. I hate driving hear.. greeting me. Jack
 Hello my name *is* Jack. and may two friends Adam and Peter. The *are* freadag We *are* gowing to bild a littel house. We *are* Starting to morow. I *are* going to a tre in my hage. and One min Laiter kome Adam and Peter. 7 ower layter *are* we finnist we go to my fader and spørr om he has got Some green maling. And he Say yes but you *are* doing thet to morrow. The next day. We Startet to male, And we hang opp one pirrat flagg. Peter tok his meal now. thet was pitZZa.. thet koming a Snake, deady kome and helpt oss. 3 ower layter we *are* finnist.. We *are* Slepind there to nayt.. finniSt..
 (CORYL, 12–13-åring)

Tallene i Tabell 1 gir inntrykk av at elevene har god kontroll på hvilken verbform som skal brukes ved pronomenene *you*, *we* og *they*, men hvis *are* overgeneraliseres av en del 12–13-åringer, blir tolkninga av tallene usikker. Kanskje dekker den høye treffprosenten ved *you*, *we* og *they* over en *mangel* på kunnskap som resulterer i overgeneralisering av én verbform – *are*?

I sum kan det se ut som om mange elevers produksjon av presensformer er et resultat av ‘chunking’ (som sannsynligvis skyldes drilling og frekvens i input og output, jf. del 2.2), samtidig som det finnes en default-form, nemlig *are*. Dette kan illustreres ved utdraget i (10).

- (10) But I, I *am* djust siting here and *are* eating on a big pizza and *are* drinking on a big coca cola. When I *am* siting here and *are* eating and drink-

ing. I *am* dreiming that a big orange and yellow snake *are* clambing upp the three. (CORYL, 12–13-åring)

Innlæreren her har tydeligvis lært seg chunken *I am*, men en ‘reservestrategi’ (default), nemlig overgeneralisering av *are*, trer inn når andre elementer kommer mellom pronomenet og verbet.

4.2 Hypotese 2: Overgeneralisering av WERE i preteritum

Tabell 4 viser bruken av *be* i preteritum ved personlige pronomen. Som i Tabell 1 er tallene på gruppenivå og viser antall forekomster av de ulike pronomen-verb-kombinasjonene, etterfulgt av prosentandelen i parentes.

Tabell 4: Kombinasjoner av personlige pronomen og preteritumsformene av BE

	12–13-ÅRINGER	15–16-ÅRINGER
1. PERSON ENTALL		
I was	149/156 (95,5 %)	214/226 (94,7 %)
I were (ukorrekte former)	7/156 (4,5 %)	12/226 (5,3 %)
2. PERSON ENTALL AND FLERTALL		
you were	3/3 (100 %)	6/8 (75 %)
you was (ukorrekte former)	---	2/8 (25 %)
3. PERSON ENTALL, IT		
it was	268/271 (98,9 %)	185/187 (98,9 %)
it were (ukorrekte former)	3/271 (1,1 %)	2/187 (1,1 %)
3. PERSON ENTALL, HE OG SHE		
s/he was	76/85 (89,4 %)	87/92 (94,6 %)
s/he were (ukorrekte former)	9/85 (10,6 %)	5/92 (5,4 %)
1. PERSON FLERTALL		
we were	42/74 (56,8 %)	21/30 (70 %)
we was (ukorrekte former)	32/74 (43,2 %)	9/30 (30 %)
3. PERSON FLERTALL		
they were	10/28 (35,7 %)	14/23 (60,9 %)
they was (ukorrekte former)	18/28 (64,3 %)	9/23 (39,1 %)

Feilraten er lav ved *it* og *I* og også ved *he* og *she*, men høy ved *we* og *they*, hvor en del elever ser ut til å generalisere formen *was*. Det er vanskelig å si noe sikkert om verbbruken ved *you* pga. få belegg. Hvis vi sammenlikner Tabell 4 med Tabell 1, ser vi at det gjøres mer feil i preteritum enn i presens. Som nevnt

over gjelder dette også Garshols 15–16-åringer. I Tabell 5 sammenliknes bruken av *was* og *were* ved personlige pronomener og substantiver.

Tabell 5: Feilrater for *WAS* og *WERE* ved pronominale og substantiviske subjekter

	12–13-ÅRINGER		15–16-ÅRINGER	
	pers. pronomen	Substantiv	pers. pronomen	Substantiv
<i>was</i>	50/543 (9,2 %)	51/291 (17,5 %)	20/506 (4 %)	23/270 (8,5 %)
<i>were</i>	19/74 (25,7 %)	18/31 (58,1 %)	19/60 (31,7 %)	17/36 (47,2 %)

Som i presens er andelen feil langt høyere ved substantiviske enn ved pronominale subjekter. Videre er andelen ukorrekte former atskillig høyere ved *were* enn ved *was*. Tallene kan gi inntrykk av at det først og fremst er *were* som generaliseres. Dette er uventet siden vi har sett at *was* i så stor grad brukes ved flertallspronomen, der elevene ifølge Tabell 4 har størst problemer med å velge riktig *be*-form. Den høye feilraten ved *were* i Tabell 5 skyldes trolig at *were* generaliseres av noen innlærere (som nevnt under), i kombinasjon med et lavt antall *were*-forekomster. En kan argumentere for at dersom *were* ble overgeneralisert i stor grad, burde antallet *were*-forekomster ha vært langt høyere. Tabell 6 viser andelen ukorrekte *was*-former i *were*-kontekster og omvendt.

Tabell 6: Feilrater i kontekster som krever *WAS* og *WERE*

	12–13-ÅRINGER		15–16-ÅRINGER	
	pers. pronomen	Substantiv	pers. pronomen	Substantiv
<i>was</i>	50/543 (9,2 %)	51/291 (17,5 %)	20/506 (4 %)	23/270 (8,5 %)
<i>were</i>	19/74 (25,7 %)	18/31 (58,1 %)	19/60 (31,7 %)	17/36 (47,2 %)

Tabellen viser en utstrakt bruk av *was* i *were*-kontekster, men ikke omvendt. Og selv om feilraten er lavest for 15–16-åringene, er den fortsatt svært høy i den eldste aldersgruppa sammenlikna med tallene for presensformene (jf. Tabell 1 og 2). De 101 ukorrekte *was*-formene blant 12–13-åringene er fordelt på 68 av totalt 136 elever. Kriteriene som ble etablert i del 4.1, gir grunnlag for å hevde at 24 av disse elevene generaliserer *was* (av disse 24 har faktisk bare fire elever brukt *were* i det hele tatt). Til sammenlikning er de 37 ukorrekte *were*-formene blant 12–13-åringene fordelt på 17 elever, hvorav kun fire ser ut til å generalisere denne verbformen. Tallene kan tyde på at det er vanligere å

generalisere *was* i preteritum enn å generalisere *were*. Dette er altså den motsatte konklusjonen av den Garshol (2018) trekker på basis av sitt materiale. Kan hende skyldes forskjellen her at generaliseringsstrategier varierer ganske mye. Det er imidlertid vanskelig å vurdere CORYL-dataene opp mot Garshols data ettersom det ikke foreligger tall på hvordan de 204 ukorrekte *were*-formene og de 177 ukorrekte *was*-formene i hennes materiale er fordelt over hennes 199 elever.

Tekstutdraget i (11) viser hvordan en elev overgeneraliserer formen *was* i preteritum:

- (11) One day when i came home from shool, I found the front door wide open. I think with the same that my brother has come home, but on the second time ai think he don't mess so match. I went to the phone to call my mam but the phone *was* broken I go to the silver to se wats has happening with that. But it *was* ther. But many thing *was* stoled. I tok the bike and go to mum at the work. She comes with ones. He cald Jon and Per with the mobile-phone. They *was* on the case. A week later the thifs *was* found. It *was* a lady from my mum old, old clas. And a nother man. They had sold the camera to the man over oss in the house with many Fylle??? pople. (CORYL, 12–13-åring)

Før vi går videre, bør det påpekes at de ukorrekte *be*-formene i denne studien i svært liten grad kan forklares som manglende kontroll på substantiv- og subjektskategorier som de som er illustrert i (3)–(6) over. Korpuset inneholder noen eksempler på ukorrekt bruk av flertallsverb ved ubestemte pronomen (som i **everybody are hungry*) og entallsverb ved flertallssubstantiver (som **the police was* og **(the) people is/was*), men det foreligger helt klart et generelt problem med å velge riktig verbform ved substantiver.

5 Diskusjon

Denne studien har testa følgende hypoteser:

- 1) En del innlærere med norsk språkbakgrunn som lærer engelsk, generaliserer formen *are* i presens.
- 2) En del innlærere med norsk språkbakgrunn som lærer engelsk, generaliserer formen *were* i preteritum.

Hypotese 1 ser ut til å stemme, men da først og fremst for aldersgruppa 12–13 år. I preteritum ser det derimot ut til å være mer vanlig å overgeneralisere *was* enn *were*, i begge aldersgrupper. I denne delen skal vi se på noen mulige forklaringer for disse hovedfunnene.

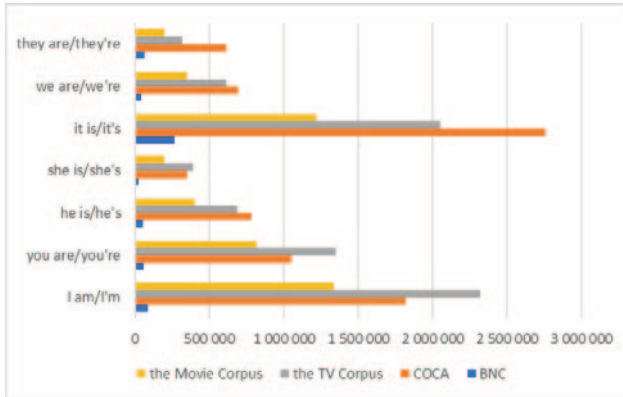
5.1 BE i presens

Overgeneraliseringa av *are* blant de yngste elevene skyldes trolig påvirkning fra norsk. I skriftspråket er *are* den engelske presensformen som er mest lik den (eneste) norske presensformen *er* ettersom begge formene inneholder en vokal etterfulgt av <r>. Når det gjelder uttale, vil det foreligge lydlikhet mellom den norske og den engelske formen for noen grupper av innlærere, men ikke for andre, avhengig av hvordan presensformene uttales i ens egen norske varietet og i den varietetten av engelsk som brukes av innlæreren, og som er dominerende i hennes input. Ifølge Rindal (2010) og Rindal & Piercy (2013) er amerikansk engelsk (General American) den varietetten som dominerer blant norske ungdommer, noe som sannsynligvis skyldes stor eksponering for denne varietetten. I amerikansk engelsk uttales r-en, og det samme gjelder den presensformen av norsk som brukes i talemålene i de mest folkerike områdene sørøst i landet. For en stor andel av norske ungdommer som lærer engelsk, vil det dermed foreligge en likhet mellom *er* og *are* i både skrift- og talespråket. Dette kan få en del innlærere til å konkludere med at *are* er en generell presensform i engelsk, akkurat som *er* er i norsk. En liknende hypotese fremsettes av Garshol (2018: 45–46).⁷

Vi har imidlertid sett at det er forskjeller på treff- og feilratene ved de ulike personlige pronomenene, og her kan det være at frekvens spiller inn. Som forklart over har frekvens sannsynligvis stor innvirkning på læring og automatisering av språkstrukturer. Figur 2 viser hyppigheten av de ulike pronomen–verb-kombinasjonene i fire ulike engelskspråklige korpus.⁸

7. Merk at denne hypotesen betinger at det som teller, er *at r-en* uttales, ikke *hvordan* den uttales, da den amerikanske r-en jo har en annen fonetisk realisasjon enn r-en i norske varieteter.

8. De undersøkte korpusene er the British National Corpus (BNC, 100 millioner ord, ulike sjangre), the Corpus of Contemporary American English (COCA, 560 millioner ord, ulike sjangre), the TV Corpus (325 millioner ord) og the Movie Corpus (200 millioner ord). Korpusene er tilgjengelige på <https://www.english-corpora.org>



Figur 2: Frekvensene av personlige pronomener + BE i presens i fire engelskspråklige korpus

It is/it's er den mest frekvente kombinasjonen av personlig pronomen og *be* i de fire korpusene, med 6 291 899 forekomster. Kombinasjonen er også den mest frekvente i CORYL (Tabell 1). Høy frekvens i input og i innlæreres output forklarer trolig hvorfor koblinga mellom *it* og *is* er så tett at den sjelden brytes, verken av L1- eller L2-innlærere, og heller ikke av innlærere som overgeneraliserer *are*. Her dreier det seg sannsynligvis, for alle innlærergupper, i stor grad om tilegnelse av en fast kollokasjon (*it is*) eller 'chunk' (*it's*) heller enn om systemisk tilegnelse av samsvarsbøyning.

I del 4.1 så vi at *am* er uløselig knytta til *I* ved 12–13-årsalderen. Riktignok bruker en del 12–13-åringer kombinasjonen *I are*, men det ingen som bruker *you am* eller *she am*, og det er heller ingen som kombinerer *am* med et substantivisk subjekt. Dette er sannsynligvis et resultat av drilling og den høye frekvensen i input som vi ser for *I am/I'm* i Figur 2, og som vi må anta også eksisterer i inputen elevene får i klasserommet og på fritiden. Det er grunn til å anta at frekvensen i output også er høy. I norsk skole har man stort fokus på at elevene skal lære å uttrykke egne meninger og beskrive egne opplevelser. Dette er nedfelt som kompetansemål i læreplanene, inkludert læreplanen for engelsk (Utdanningsdirektoratet 2013). Med dette følger en utstrakt bruk av 1. person entall i klasserommet og i engelskfaget generelt. Dette gjaldt også de fleste av oppgavene i de nasjonale prøvene fra 2005, som CORYL-korpuset er basert på (Lie mfl. 2005: 84–87, Hasselgren & Sundet 2017: 198), noe som gjenspeiles i de høye frekvensene av *I am* i Tabell 1. I tillegg er *am* sannsynlig-

vis enklere å lære da formen kun opptrer ved *I* og ikke ved andre typer subjekter, i motsetning til *are* og *is*. Her kan en komme langt med drilling da det ikke vil dukke opp forvirrende input i form av ukjente subjekt-verb-kombinasjoner.

5.2 BE i preteritum

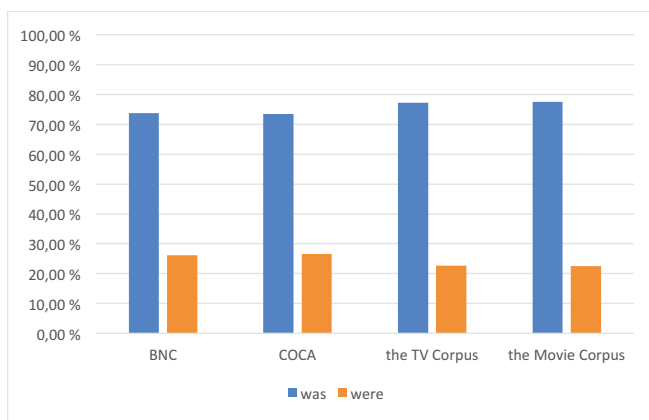
Det at mange norske innlærere ved 15–16-årsalderen fortsatt ikke har klart å matche preteritumsformene av *be* med de personlige pronomenene, kan skyldes at presens introduseres først i skolen. I læreverkene introduseres presensformene opptil flere år før preteritumsformene (Killie & Son under arbeid). Trolig er det i skolen generelt, over mange år, mer fokus på å beskrive ting i presens (seg selv, egne meninger osv.) enn på å snakke om fortida. Følgelig vil tilegnelsen av preteritumsformene lide pga. lav frekvens i input og output.

Det finnes også potensielt forvirrende faktorer i den inputen som elevene får utenfor skolen. Som nevnt i del 2.1 eksponeres norske ungdommer i stor grad for engelske substandard-varieteter, og i disse varietetene finner man andre regler for bruk av *were* og *was* enn i standardvarietetene. Det er heller ikke umulig at forekomster av konjunktiv i inputen kan virke forvirrende. Nå har den engelske konjunktiven i økende grad blitt erstatta av indikativ og uttrykk med modale hjelpeverb (Auer 2009, González-Álvarez 2003, Grund & Walker 2006). Setninger som *if I were you*, *if he were to leave* etc. kan likevel bidra til gjøre reglene for bruken av *were* og *was* uklare. Det virker heller ikke som om konjunktiv gjøres til gjenstand for eksplisitt undervisning i skolen i særlig grad, i hvert fall ikke hvis undervisninga følger lærebøkene for grunnskolen (Killie & Son under arbeid). Konjunktiv diskuteres heller ikke i den læreboka i engelsk grammatikk som, ifølge Caspersen, Bugge & Oppegaard (2017: 41), var mest brukt innen lærerutdanningene i 2016, *Introducing English Grammar* (Dypedahl, Hasselgård & Løken 2012).⁹ Hvis konjunktiven ikke diskuteres i lærerutdanning innen engelsk, vil det ikke være overraskende om verken lærere eller elever har særlig kontroll på den. Vi kan derfor ikke utelukke at elever som legger merke til forekomster av *were*-konjunktiven i input, blir forvirra og kanskje unngår å bruke *were*. Unngåelse ('avoidance') av språkllyder, ord og strukturer/språktrekk som oppleves som vanskelig, antas å være vanlig innen andrespråkstilegnelse (Schachter 1974).

Mens overgeneraliseringa av *are* ble forklart med likhet med norske *er*, er det vanskeligere å finne likhetstrekk mellom *was* og *var*. I skriftspråket deler formene vokalen *a*, men i uttalen finnes det ingen overlapp; ingen av fonemene

9. Dette gjelder også Dypedahl & Hasselgård (2018), som er den nyeste utgaven av boka.

i det engelske ordet finnes i norsk. Kanskje erstatter en del innlærere med norsk språkbakgrunn vokallyden i *was* ([v], [ʌ] eller [ə], avhengig av varietet og trykk) med den norske /a/-lyden, som skaper større lydlikhet mellom de norske og engelske vokalene i *var* og *was*, men det finnes meg bekjent ikke vitenskapelig belegg for å hevde dette. Videre inneholder *were* grafemet <r> og (i amerikansk engelsk og andre rotiske varieteter) fonemet /r/, som gir denne formen et felles grafem/fonem med norske *var*. Generaliseringa av *was* må derfor tilskrives andre årsaker enn likhet med norsk. Unngåelse av *were* er nevnt ovenfor som en mulig faktor. Frekvens er trolig viktig. Figur 3 viser den relative frekvensen av *was* og *were* i de fire undersøkte korpusene.



Figur 3: Den relative frekvensen til preteritumsformene av BE i fire korpus

Som vi ser, er formen *was* langt mer frekvent enn *were* i disse korpusene, og dette vil også gjelde den inputen elevene eksponeres for utenfor skolen. Her kan det nevnes at det i afro-amerikansk engelsk, som norske ungdommer eksponeres mye for gjennom rap, R&B og film, er utbredt bruk av *was* i flertall (Green 2002: 38).¹⁰ Hvis statistisk (probabilistisk) språklæring har noe for seg (se f.eks. Ellis 2006), kan vi se for oss at *was* på grunnlag av input generaliseres som preteritumsform.

10. Dette fenomenet finnes også i britiske varieteter, for eksempel i Hull-dialekten (Cheshire, Kerswill & Williams 2005), men det er kanskje tvilsomt at norske ungdommer i særlig grad eksponeres for britiske substandardvarieteter.

6 Oppsummering og generelle betraktninger

Dataene i denne studien tyder på at 12–13-åringene i CORYL-korpuset overgeneraliserer *are* i presens, mens både 12–13-åringene og 15–16-åringene overgeneraliserer *was* i preteritum. Overgeneraliseringen av *are* er trolig basert på likhet med norske *er*, mens overgeneraliseringen av *was* kan skyldes formens høye frekvens og kanskje til dels også unngåelse av *were*. Elevene er mindre trygge i bruken av preteritumsformene, noe som kan skyldes lav frekvens i input- og i elevenes output. I tillegg foregår det trolig kollokasjon- og chun-klæring ved *it s/it is* og *I am/I'm*. Vi har videre sett at elevene gjør langt færre feil ved personlige pronomen enn ved substantiviske subjekter. Dette ble forklart som et resultat av drilling av pronomen–verb-sekvenser og høy frekvens av disse i input og output. Oppgaven er langt mer utfordrende ved substantiviske subjekter, som kommer i mange ulike former og ikke inngår i drilløvelser.

Vi så i del 2.2 at tilegnelsen av samsvarsbøyning ved *be* blant morsmålsbrukere av engelsk strekker seg over flere år (Serratrice 2001). Dette ser ut til å være tilfellet også blant innlærere av engelsk med norsk språkbakgrunn, men en del faller på plass mellom 12–13- og 15–16-årsalderen, der mange elever tilsynelatende slutter å overgeneralisere *are*.

Det er liten tvil om at samsvarsbøyning utgjør en flaskehals i språktilegnelsen (jf. Slabakova 2019). Dataene vi har sett på her, tyder imidlertid på at det er fullt mulig både å overstyre påvirkning fra førstespråket, å forkaste generaliseringsstrategier og, ikke minst, å tilegne seg trekk som ikke eksisterer i morsmålsgrammatikken (jf. Lardiere 2009).

Referanser

- Auer, Anita. 2009. *The Subjunctive in the Age of Prescriptivism*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Austin, Jennifer. 2012. Markedness, input frequency, and the acquisition of inflection: Evidence from Basque/Spanish bilingual children. *International Journal of Bilingualism* 17-3, 259–83.
- Biber, Douglas, Stig Johansson, Geoffrey Leech, Susan Conrad & Edward Finegan. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Longman.
- Breiteneder, Angelika. 2005. The naturalness of English as a European lingua franca: The case of the ‘third person -s’. *Vienna English Working Papers* 14-2, 3–26.

- Brevik, Lisbeth M. 2019. Gamers, Surfers, Social Media Users: Unpacking the role of interest in English. *Journal of Computer Assisted Learning* 35, 595–606.
- Brown, Roger. 1973. *A First Language: The Early Stages*. London: George Allen and Unwin.
- Caspersen, Joakim, Hanna Bugge & Sigurd Martin Nordli Oppegaard. 2017. Humanister i lærerutdanningen: Valg og bruk av pensum, kompetanse og rekruttering, faglig identitet og tilknytning. En rapport fra Senter for profesjonsstudier. *HiOA Rapport* nr. 2.
- Cheshire, Jenny, Paul Kerswill & Ann Williams. 2005. Phonology, grammar and discourse in dialect convergence. I Auer, Peter, Frans Hinskens & Paul Kerswill (red.): *Dialect Change: Convergence and Divergence in European Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 135–167.
- Cheshire, Jenny & James Milroy. 1993. Syntactic variation in non-standard dialects: background issues. I Milroy, John & Leslie Milroy (red.): *Real English: The Grammar of English Dialects in the British Isles*. London: Longman, 3–33.
- Collins, Laura & Nick Ellis (red.). 2009. Special issue: Input and second language construction learning: Frequency, form, and function. *The Modern Language Journal*, 93–3.
- DeBose, Charles I. 2015. The systematic marking of tense, modality, and aspect in African American language. I Bloomquist, Jennifer, Lisa J. Green & Sonja L. Lanehart (red.): *The Oxford Handbook of African American Language*. Cary: Oxford University Press.
- Dröschel, Yvonne. 2011. *Lingua Franca English: The Role of Simplification and Transfer*. Bern: Peter Lang.
- Dulay, Heidi C. & Marina K. Burt. 1974. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24-1, 37–53.
- Dypedahl, Magne, Hilde Hasselgård & Berit H. Løken, 2012. *Introducing English Grammar* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dypedahl, Magne & Hilde Hasselgård. 2018. *Introducing English Grammar* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ellis, Nick C. 2006. Language acquisition as rational contingency learning. *Applied Linguistics*, 27-1, 1–24.
- Fisher, Ulla Thagg. 1985. *The Sweet Sound of Concord: A Study of Swedish Learners' Concord Problems in English*. Ph.d.-avhandling. Lund: Lunds universitet.

- Fraser, Colin, Ursula Bellugi & Roger Brown. 1963. Control of grammar in imitation, comprehension, and production. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 2, 121–135.
- Garshol, Lenka. 2018. *I just doesn't know: Agreement errors in English texts by L2 Norwegian learners: Causes and remedies*. Ph.d.-avhandling. Kristiansand: Universitetet i Agder. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2589044>
- González-Álvarez, Dolores. 2003. If He Come vs. If He Comes, If He Shall Come: Some Remarks on the Subjunctive in Conditional Protases in Early and Late Modern English. *Neuphilologische Mitteilungen* 104, 303–313.
- Green, Lisa J. 2002. *African American English: A Linguistic Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grund, Peter & Terry Walker. 2006. The subjunctive in adverbial clauses in nineteenth-century English. I Kytö, Merja, Mats Rydén & Erik Smitterberg (red.): *Nineteenth-Century English: Stability and Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 89–109.
- Hasselgren, Angela & Kari Telstad Sundet. 2017. Introducing the CORYL Corpus: What it is and how we can use it to shed light on learner language. *Bergen Language and Linguistics Studies* 7. <https://doi.org/10.15845/bells.v7i0.1107>
- Hauge, Helene & Anja Angelsen. 2018. Developing language awareness. I Bøhn, Henrik, Mange Dypedahl & Gro-Anita Myklevold (red.): *Teaching and Learning English*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 266–285.
- Haznedar, Belma. 2001. The Acquisition of the IP system in child L2 English. *Studies in Second Language Acquisition* 23, 1–39.
- Housen, Alex. 2002. A corpus-based study of the L2-acquisition of the English verb system. I Granger, Sylviane, Joseph Hung & Stephanie Petch-Tyson (red.): *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 77–116.
- Ionin, Tania & Silvina Montrul. 2010. The role of L1-transfer in the interpretation of articles with definite plurals in L2-English. *Language Learning* 60-4, 877–925.
- Ionin, Tania & Kenneth Wexler. 2002. Why is 'is' easier than '-s'? Acquisition of tense/agreement morphology by child second language learners of English. *Second Language Research* 18-2, 95–136.
- Jensen, Isabel Nadine, Roumyana Slabakova, Marit Westergaard & Björn Sundquist. 2020. The Bottleneck Hypothesis in L2 acquisition: L1 Norwe-

- gian learners' knowledge of syntax and morphology in L2 English. *Second Language Research* 36-1, 3–29.
- Keeney, Terrence J. & Jean Wolfe. 1972. The acquisition of agreement in English. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, 698–705.
- Killie, Kristin. 2019. The acquisition of subject-verb agreement among Norwegian (teenage) learners of English: focus on the subject. *Journal of Linguistics and Language Teaching* 10-2. https://linguisticsandlanguagelearning.blogspot.com/2019/12/blog-post_25.html
- Killie, Kristin. [under vurdering]. Omission or overgeneralization? Subject-verb agreement errors among Norwegian (teenage) learners of English.
- Killie, Kristin & Minjeong Son. [under arbeid]. Samsvarsbøyning i norske læreverk: implisitt og eksplisitt læring (arbeidstittel).
- Krashen, Stephen. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lardiere, Donna. 2009. Some thoughts on a contrastive analysis of features in second language acquisition. *Second Language Research* 25-2, 173–227.
- Lie, Svein, Therese N. Hopfenbeck, Elisabeth Ibsen & Are Turmo. 2005. *Nasjonale prøver på ny prøve: Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2005*. Universitetet i Oslo/Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. https://www.udir.no/globalassets/upload/nasjonale-prover/5/nasjonale_prover_pa_ny_prove_rapport_ils.pdf
- McCafferty, Kevin. 2004. “Thunder storms is verry dangese in this country they come in less than a minnits notice <...>”: The northern subject rule in Southern Irish English. *English World-Wide* 25-1, 51–79.
- Oancea, Costin. 2017. ‘People speaks like this!’ A few notes on subject-verb agreement in American English dialects. *Analele Universității „Ovidius” din Constanța. Seria Filologie*, XXVIII–1, Section Linguistics, 151–162.
- Preisler, Bent. 1999. Functions and forms of English in a European EFL country. I Bex, Tony & Richard Watts (red.): *Standard English: The Widening Debate*. London: Routledge, 239–267.
- Prévost, Philippe & Lydia White. 2000. Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research* 16-2, 103–133.
- Radford, Andrew. 1990. *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax: The Nature of Early Child Grammars of English*. Oxford: Blackwell.

- Research Group for Language Testing and Assessment. CORYL (Corpus of Young Learner Language). <http://clarino.uib.no/korpuskel/clarino-meta-data?identifier=coryl>
- Rindal, Ulrikke. 2010. Constructing identity with L2: Pronunciation and attitudes among Norwegian learners of English. *Journal of Sociolinguistics* 14-2, 240–261.
- Rindal, Ulrikke & Caroline Piercy. 2013. Being ‘neutral’? English pronunciation among Norwegian learners. *World Englishes* 32-2, 211–229.
- Schachter, Jacqueline. 1974. An error in error analysis. *Language Learning* 24-2, 205–214.
- Serratrice, Ludovica. 2001. Chapter 2: The emergence of verbal morphology and the lead-lag pattern issue in bilingual acquisition. I Cenoz, Jasone, Fred Genesee & International Congress for the Study of Child Language (red.): *Trends in Bilingual Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 43–70.
- Slabakova, Roumyana. 2016. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Slabakova, Roumyana. 2019. The Bottleneck Hypothesis Updated. I Ionin, Tania & Matthew Rispoli (red.): *Three Streams of Generative Language Acquisition Research: Selected papers from the 7th Meeting of Generative Approaches to Language Acquisition – North America, University of Illinois at Urbana-Champaign*. Amsterdam: John Benjamins, 319–345.
- Slabakova, Roumyana. & Gajdos, Johnathan. 2008. The Combinatorial Variability Hypothesis in the second language. I Bowles, Melissa, Rebecca Foote, Silvia Perpiñán & Rakesh Bhatt (red.): *Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 35–43.
- Sprouse, Rex. A. 2006. Full transfer and relexification: Second language acquisition and creole genesis. I Lefebvre, Claire, Lydia White & Christine Jourdan (red.): *L2 Acquisition and Creole Genesis: Dialogues*. Amsterdam, Netherlands: Benjamins, 169–181.
- Swain, Merrill. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in Second Language Acquisition* 15, 165–179.
- Swain, Merrill. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. I Lantolf, James P. (red.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 97–114.
- Tan, Aig B. 2005. The use of drill exercises in helping students reduce subject-verb agreement errors in academic writing: A case study in IPBA. *Jurnal*

IPBA 3-2, 67–77.

Utdanningsdirektoratet. 2013. Læreplan i engelsk (ENG1-03). <https://www.udir.no/k106/ENG1-03>

Wexler, Ken. 1994. Optional infinitives, head movement and the economy of derivations. I Lightfoot, David & Norbert Hornstein (red.): *Verb Movement*. Cambridge: Cambridge University Press, 305–350.

White, Lydia. 1992. Long and short verb movement in second language acquisition. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique* 37-2, 273–286.

White, Lydia. 2003. *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wolfram, Walt. 2004. The grammar of urban African American Vernacular English. I Kortmann, Bernd & Edgar W. Schneider (red.): *Handbook of Varieties of English*. Berlin: Mouton de Gruyter, 111–132.

Summary

The article discusses the acquisition of subject-verb agreement with *be* by Norwegian learners of English aged 12–13 and 15–16 years. Data from the *Corpus of Young Learner Language* show that many 12–13-year-olds overgeneralize the form *are* in the present tense, while *was* is overgeneralized in the past tense by learners from both age groups. Like Garshol (2018), I argue that *are* is overgeneralized due to phonetic and graphemic similarity with the Norwegian present-tense form *er*. *Was*, by contrast, may be overgeneralized due to its high frequencies. It is further argued that drilling and frequency in input and output generally influence the acquisition of the *be* forms, and that chunk learning plays a role. The data support the idea that the acquisition of the *be* paradigm and of subject-verb agreement is slow (Serratrice 2001) and represents a ‘bottleneck’ in language acquisition (Slabakova 2019).

Kristin Killie
professor i engelsk språk
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
UiT Norges arktiske universitet
9037 Tromsø
kristin.killie@uit.no