



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NOLISP350

Mastergradsoppgave i norsk som andrespråk

Høstsemester 2015

Norsk som andrespråk

og norsk som fremmedspråk

En undersøkelse av tyske innlærere i to ulike læringsmiljøer

Ilka Wunderlich

FORORD

En stor takk går til følgende personer – uten dere ville oppgaven ikke blitt til:

- Ingvild Nistov som har vært en tålmodig, forståelsesfull og alltid tilgjengelig veileder med gode tips og råd gjennom hele planleggings- og skriveprosessen
- mine opprinnelig 18 informanter i Bergen og Kiel, som har tatt seg tid til å svare på oppgavene mine.
- Turid Frydenlund, norsklektor ved CAU-universitetet i Kiel i Tyskland for hjelp med organiseringen av begge datainnsamlingene i Kiel i forveien og inspirerende samtale i juni 2015
- Gisela Håkansson, professor for lingvistikk ved universitetet i Lund i Sverige for både disposisjon av oppgaver fra SIOUS-prosjektet og inspirerende samtale under PALA-konferansen i Halden i september 2015
- alle mine kollegaer på norskkursene og ved andrespråkmiljøet ved LLE ved Universitetet i Bergen, som har kommet med oppmuntrende og hjelpsomme kommentarer underveis og vist både hensyn og interesse for min oppgave, spesielt Nina Schjetne som hjalp med helt i begynnelsen ved første datainnsamling, og Edit Bugge, Ellen Marie Ellingsen og Else Berit Molde, som stilte som vikar for meg helt mot slutten
- Ann-Kristin Molde som har vært både inspirerende og støttende
- Hilde Johansen for hjelp med statistikk og inspirerende kommentarer
- familie og venner som har både støttet meg og minnet meg på underveis at det finnes et liv *etter* masteroppgaven, og her spesielt Ute for både teknisk, statistisk og moralsk støtte og sist, men ikke minst Marte for korrekturlesing & "krisehjelp"!

Ilka Wunderlich

Bergen, 20. November 2015

INNHOLDSFORTEGNELSE

1. Innledning	8
1.1 Bakgrunn	8
1.2 Problemstilling	9
1.3 Disposisjon	10
2. Teori.....	10
2.1 Prosesserbarhetsteorien	11
2.2 Noen viktige begreper	15
2.3 Læringskontekster / Andrespråk vs. fremmedspråk	18
2.2.2 Fremmedspråk og fremmedspråkmiljø	18
2.2.2 Andrespråk og andrespråkmiljø	19
2.3.3 Fremmedspråk vs. andrespråk i S2-forskningen	20
2.4 Tidligere forskning	22
2.3.1 Tysk S2 – nederlandsk S1 (Klein Gunnewiek 2000).....	22
2.3.2 Prosesserbarhet i skandinavisk andrespråkstilegnelse (Glahn m.fl.)	23
2.3.3 Svensk som fremmed- og andrespråk (Håkansson & Norrby)	26
2.3.4 Svensk i to læringskontekster (Rahkonen & Håkansson 2008).....	29
2.3.5 Finsk som fremmed- og andrespråk (Tilma 2008)	30
2.3.6 Oppsummering	31
2.4 Kongruens, V2 og leddsetninger med setningsadverbialer i norsk	31
2.5 Prediksjoner	33
3. Metode	34
3.1 Metoden til Håkansson & Norrby	34
3.2 Metoden i studien min	36
3.2.1 Innsamlingene.....	36
3.3.2 Informantene	37
3.3.3 Oppgavene.....	39
4. Analyse og resultater	42
4.1 Resultatene fra ulike PT-perspektiver	42
4.1.1 Resultatene fra de bundne oppgavene (stadium 3, 4 og 5).....	44
4.1.1.1 Første innsamling	45
4.1.1.2 Andre innsamling	48
4.1.1.3 Oppsummering	49
4.1.2 Attributiv kongruens.....	50
4.1.2.1 Attributiv kongruens – første innsamling.....	50
4.1.2.2 Attributiv kongruens – andre innsamling	52
4.1.2.3 Oppsummering	52
4.1.3 Predikativ kongruens	53
4.1.3.1 Predikativ kongruens – første innsamling	53

4.1.3.2 Predikativ kongruens – 2. innsamling	54
4.1.3.3 Oppsummering	54
4.1.4 Resultatene fra fri produksjon (stadium 3, 4 og 5)	55
4.1.5.1 Første innsamling	55
4.1.5.2 Andre innsamling	58
4.1.5.3 Oppsummering	61
4.1.5 Attributiv kongruens	61
4.1.5.1 Attributiv kongruens – første innsamling	62
4.1.5.2 Attributiv kongruens – andre innsamling	63
4.1.5.3 Oppsummering	64
4.1.6 Predikativ kongruens	64
4.1.6.1 Predikativ kongruens – første innsamling	64
4.1.6.2 Predikativ kongruens – andre innsamling	65
4.1.6.3 Oppsummering	66
4.1.7 Konklusjon (bundne oppgaver og fri produksjon)	66
4.2 Enkeltprofilene	67
4.2.1 AS-gruppen	67
4.2.1.1 Informant B1	68
<i>Attributiv kongruens</i>	68
<i>Predikativ kongruens</i>	69
<i>Inversjon</i>	71
<i>Leddsetninger med setningsadverbialer</i>	73
<i>Oppsummering</i>	75
4.2.1.2 Informant B2	75
<i>Attributiv kongruens</i>	75
<i>Predikativ kongruens</i>	77
<i>Inversjon</i>	78
<i>Leddsetninger med setningsadverbialer</i>	79
<i>Oppsummering</i>	80
4.2.1.3 Informant B3	81
<i>Attributiv kongruens</i>	81
<i>Predikativ kongruens</i>	83
<i>Inversjon</i>	84
<i>Leddsetninger med setningsadverbialer</i>	85
<i>Oppsummering</i>	87
4.2.1.4 Informant B4	87
<i>Attributiv kongruens</i>	88
<i>Predikativ kongruens</i>	89
<i>Inversjon</i>	90
<i>Leddsetninger med setningsadverbialer</i>	92

<i>Oppsummering</i>	93
4.2.1.5 Oppsummering (AS-gruppen)	93
4.2.2 FS-gruppen	96
4.2.2.1 Informant K1	96
<i>Attributiv kongruens</i>	97
<i>Predikativ kongruens</i>	98
<i>Inversjon</i>	99
<i>Leddsetninger med setningsadverbialer</i>	101
<i>Oppsummering</i>	102
4.2.2.2 Informant K2	102
<i>Attributiv kongruens</i>	102
<i>Predikativ kongruens</i>	104
<i>Inversjon</i>	105
<i>Leddsetninger med setningsadverbialer</i>	106
<i>Oppsummering</i>	107
4.2.2.3 Informant K3	108
<i>Attributiv kongruens</i>	108
<i>Predikativ kongruens</i>	109
<i>Inversjon</i>	110
<i>Leddsetninger med setningsadverbialer</i>	112
<i>Oppsummering</i>	113
4.2.2.4 Informant K4	113
<i>Attributiv kongruens</i>	113
<i>Predikativ kongruens</i>	114
<i>Inversjon</i>	115
<i>Leddsetninger med setningsadverbialer</i>	117
<i>Oppsummering</i>	118
4.2.2.5 Oppsummering (FS-gruppen)	118
4.2.3 Sammenlikning av AS- og FS-gruppen	118
5. Drøfting.....	119
5.1 Prosesserbarhetstoeriens predikasjoner	119
5.1.1 Forekomstkriteriet	119
5.1.2 Negasjon i leddsetninger	120
5.1.3 PT-hierarkiet	121
5.1.4 Chunks	123
5.1.5 Oppsummering	123
5.2 Variasjon i resultatene med hensyn til oppgavetyper.....	124
5.3 Individuelle forskjeller.....	125
5.4 Læringsmiljøenes mulige effekt på resultatene	126
6. Konklusjon.....	128

LITTERATUR.....	129
SAMMENDRAG	132
ZUSAMMENFASSUNG	132
Vedlegg A. AS-I inversjon / bundne oppgaver.....	133
Vedlegg B. AS-I leddsetninger / bundne oppgaver	134
Vedlegg C. AS-I attributiv kongruens / bundne oppgaver.....	135
Vedlegg D. AS-I predikativ kongruens / bundne oppgaver.....	136
Vedlegg E. AS-II inversjon / bundne oppgaver	137
Vedlegg F. AS-II leddsetninger / bundne oppgaver.....	138
Vedlegg G. AS-II attributiv kongruens / bundne oppgaver	139
Vedlegg H. AS-II predikativ kongruens / bundne oppgaver.....	140
Vedlegg I. FS-I inversjon / bundne oppgaver	141
Vedlegg J. FS-I leddsetninger / bundne oppgaver	142
Vedlegg K. FS-I attributiv kongruens / bundne oppgaver	143
Vedlegg L. FS-I predikativ kongruens / bundne oppgaver	144
Vedlegg M. FS-II inversjon / bundne oppgaver.....	145
Vedlegg N. FS-II leddsetninger / bundne oppgaver.....	146
Vedlegg O. FS-II attributiv kongruens / bundne oppgaver.....	147
Vedlegg P. FS-II attributiv kongruens / bundne oppgaver.....	148
VEDLEGG M: I FRI PRODUKSJON (AS).....	149
VEDLEGG N: I FRI PRODUKSJON (FS)	152
VEDLEGG O: II FRI PRODUKSJON (AS/FS).....	155
VEDLEGG P – II – oppgavene (2, 3 ,5).....	160
VEDLEGG Q – II – oppgavene (2, 3, 5)	163

TABELLER

<i>Tabell 1</i>	<i>Stadiene i norsk etter Prosesserbarhetsteorien</i>	<i>13</i>
<i>Tabell 2</i>	<i>Tidligere forskning</i>	<i>22</i>
<i>Tabell 3</i>	<i>Implikasjonsskalaer (Glahn m.fl. 2001, 2002)</i>	<i>24</i>
<i>Tabell 4</i>	<i>Implikasjonsskalaer (Håkansson & Norrby 2007, 2010)</i>	<i>28</i>
<i>Tabell 5</i>	<i>Attributiv og predikativ kongruens i norsk og tysk</i>	<i>32</i>
<i>Tabell 6</i>	<i>Forskjellene i de to informantgruppene</i>	<i>38</i>
<i>Tabell 7</i>	<i>Antall kontekster for de grammatiske strukturer</i>	<i>45</i>
<i>Tabell 8</i>	<i>Resultater for de bundne oppgavene ved 1. innsamling</i>	<i>45</i>
<i>Tabell 9</i>	<i>Resultater for de bundne oppgavene ved 2. innsamling</i>	<i>46</i>
<i>Tabell 10</i>	<i>Resultater for de bundne oppgavene ved 1. innsamling (a)</i>	<i>49</i>
<i>Tabell 11</i>	<i>Resultater for de bundne oppgavene ved 2. innsamling (a)</i>	<i>50</i>
<i>Tabell 12</i>	<i>Resultater for de bundne oppgavene ved 1. innsamling (p)</i>	<i>51</i>
<i>Tabell 13</i>	<i>Resultater for de bundne oppgavene ved 2. innsamling (p)</i>	<i>52</i>
<i>Tabell 14</i>	<i>Resultater for fri produksjon ved 1. innsamling</i>	<i>58</i>
<i>Tabell 15</i>	<i>Resultater for fri produksjon ved 2. innsamling</i>	<i>57</i>
<i>Tabell 16</i>	<i>Resultater for fri produksjon ved 1. innsamling (a)</i>	<i>60</i>
<i>Tabell 17</i>	<i>Resultater for fri produksjon ved 2. innsamling (a)</i>	<i>63</i>
<i>Tabell 18</i>	<i>Resultater for fri produksjon ved 1. innsamling (p)</i>	<i>65</i>
<i>Tabell 19</i>	<i>Resultater for fri produksjon ved 2. innsamling (p)</i>	<i>66</i>

1. Innledning

Formålet med denne studien er å få en bedre innsikt i norsklæringen i et fremmedspråks- og et andrespråksmiljø. Det finnes hittil ingen forskning som er basert på sammenligningen av norsk som fremmed- og andrespråk, men prosjektet om svensk i to ulike læringsmiljøer av Håkansson & Norrby (2007, 2010) har vekket min interesse. Det er hovedsakelig denne studien jeg baserer avhandlingen min på.

Mitt fokus ligger på innlæringen av grammatiske strukturer hos innlærere med tysk som morsmål, og hovedformålet med prosjektet er å få svar på om det finnes en fast, forutsigbar innlæringsrekkefølge uansett læringsmiljø eller om det kan være andre ytre, men også indre faktorer, som spiller en rolle i S2-utviklingen.

1.1 Bakgrunn

I Tyskland har det blitt undervist i norsk som fremmedspråk på universitetsnivå i nesten 100 år. Det første norsklektoratet ble opprettet i Hamburg i 1919, men det var først fra 1960-tallet at både studier i nordisk filologi og språkundervisning i norsk ble mer vanlig ved tyske universiteter. I dag tilbys det norskundervisning ved mer enn ti universiteter i Tyskland, og antall studenter har økt kraftig i løpet av de siste 20 årene. I dag kan det gjerne være opp til 40 studenter på et begynerkurs, et tall som inkluderer både studenter i nordisk filologi og studenter fra andre fag siden kursene pleier å være åpne for alle studenter, og siden tilbudet ved universitetene ofte gir den eneste muligheten til å lære seg språket. Antallet varierer litt mer på de viderekomne kursene. Der pleier det å være færre studenter, og det er oftest nordiskstudenter som har norsk som en del av studiene sine¹.

Selv om historien innenfor utvekslingen av universitetsstudenter mellom Norge og Tyskland kanskje ikke er like lang som etableringen av nordiskstudier i Tyskland, har også antall tyske studenter som velger å tilbringe ett eller flere semester ved et norsk universitet, steget de siste årene. I 2013–2014 var det i alt 1764 tyske studenter (herav 1190 utvekslingsstudenter) i Norge², som med dette tallet representerer den nest største gruppen utenlandske studenter etter svensker.

Med min bakgrunn som norsklærer i både Tyskland og Norge er jeg veldig interessert i å finne ut om hvordan tyske studenter lærer seg norsk i de to landene, om det er likheter i

¹ *Opplysningene er hentet fra Henningsen (2005). Norsk-tyske forbindelser gjennom hundre år: ikke bare laks og pølser. Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin, s.152f.*

² *Etter tall fra SIU (<http://siu.no/For-media/Nyheter-fra-SIU/Flere-europeiske-studenter-til-Norge>, sist besøkt 14. oktober 2015)*

innlærings-prosessene og hvor ulik utviklingen av tilegnelsen av språket kan være i begge læringsmiljøene og hos den enkelte. Dette er min personlige motivasjon, men samtidig vil jeg gjerne bidra til å forbedre lærings-situasjonen slik at begge gruppene kan ha best mulig utbytte av de mulighetene de har for å lære seg språket.

Av den grunn har jeg samlet inn datamateriale både hos tyske studenter ved Universitetet i Kiel og hos tyske studenter ved Universitetet i Bergen, som alle sammen lærer seg norsk – men i to ulike kontekster: som fremmedspråk i Kiel og som andrespråk i Bergen.

Universitetet i Kiel, der "Nordisches Institut"³ ble opprettet i 1924, er ett av universitetene som har tilbudt norskundervisning i mange år, og avdelingen for nordiske studier er ved siden av instituttene i Berlin og Greifswald ett av de tre største i Tyskland i dag, og det er rundt 100–120 studenter som lærer seg norsk der.⁴

Ved Universitetet i Bergen utgjør de tyske studentene den største gruppen. Mange av dem deltar i norskkursene ved Instituttet for lingvistiske, litterære og estetiske studier, og disse kursene er også åpne for forskere ved universitetet. I høstsemesteret 2014 var det 155 tyske studenter som fikk tilbud om norskkurs ved UiB.

1.2 Problemstilling

I prosjektet mitt vil jeg undersøke hvordan innlæringen av noen utvalgte grammatiske strukturer i norsk som andrespråk og norsk som fremmedspråk utvikler og eventuelt skiller seg hos innlærere med tysk som morsmål i de to nevnte læringsmiljøer. Som teoretisk rammeverk bruker jeg som Håkansson & Norrby (2007, 2010) Prosesserbarhetsteorien (Pienemann 1998, jf. 2.1) som predikerer en fast og forutsigbar rekkefølge for grammatikkinnlæringen, og jeg har formulert følgende forskningsspørsmål:

- Skjer innlæringen av de utvalgte grammatiske strukturene etter en fast rekkefølge slik PT predikerer, og / eller påvirkes innlæringen av de grammatiske strukturene av ytre faktorer som f.eks. læringsmiljøet?

I denne sammenheng vil jeg også drøfte om andre teoretiske tilnærminger kan være egnet til å gjøre rede for innlæringen av grammatiske strukturer

³ Siden 2012 har avdelingen for nordiske studier vært en del av "Institut für Skandinavistik, Frisistik und Allgemeine Sprachwissenschaft" (ISFAS).

⁴ Etter tall fra Dagsavisen (<http://www.dagsavisen.no/verden/flere-tyskere-vil-laere-norsk-1.298140>, sist besøkt 14. oktober 2015)

1.3 Disposisjon

I teorikapitlet, kapittel 2, skal jeg først gi et kort overblikk over relevante teoretiske tilnærminger innenfor andrespråklæring og presentere Prosesserbarhetsteorien (PT) som jeg har valgt som teoretisk bakgrunn. Så skal jeg definere noen sentrale begrep jeg kommer til å bruke i denne avhandlingen. Dette inkluderer også en detaljert definisjon av læringsmiljøene og –kontekstene som står i fokus i denne avhandlingen. Så skal jeg vise til tidligere forskning som er relevant for min studie og omtale de grammatiske strukturene i norsk, som jeg har undersøkt i datamaterialet mitt. Slutten av teorikapitlet danner prediksjonene mine.

Kapittel 3 vil presentere metoden Håkansson & Norrby (2007, 2010) har brukt i sitt prosjekt om svensk i ulike læringsmiljøer, og som jeg baserer min metodiske tilnærming på. Så følger framstillingen av innsamlingen min, som også er basert på studien til Glahn m.fl. (2001, 2002) og deres utvidete modell av PT.

Fjerde kapittel inneholder selve analysen som er delt inn i to deler. Den første delen viser resultatene i lys av de ulike PT-modellene til Håkansson & Norrby (2007, 2010) og Glahn m.fl. (2001, 2002), og den andre delen tar for seg en mer grundig analyse av de enkelte informantprofilene. Deretter skal jeg drøfte mine funn både i lys av PT og ulike synspunkter om teorien og i sammenheng med forskningsspørsmålene mine.

2. Teori

Tradisjonelt har det vært stor interesse for læringsrekkefølger og utviklingsmønstre hos andrespråksinnlærere innenfor Andrespråksforskningen. Forskere innenfor kognitive teorier går ut fra at S2-innlærer følger en stegvis og systematisk informasjonsbehandling når de lærer og bruker et nytt språk (Berggreen & Tenfjord 1999:85) og konstruerer mellomspråket sitt (Ellis 2008:455). Denne informasjonsbehandlingen kaller vi også for prosessering, og en prosess kan forstås som *"the dynamic sequence of different stages of an object or system"* (Ellis 1994:295). Måten innlærere prosesserer og tilegner seg ny informasjon på, er et hovedfokus innenfor kognitive andrespråklæringsteorier som prøver å forklare selve læringsaspektet ved slike prosesseringsmekanismer, som f.eks. automatisering eller ulike former for viten (jf. 2.2). Dessuten er de opptatt av både språklige ferdigheter og den rent grammatiske kompetansen (Berggreen & Tenfjord 1999:23f.). Vi skiller videre mellom *kontrollerte* prosesser, der oppmerksomheten rettes mot informasjonsbearbeidingen når en prosess utføres, og *automatiske* prosesser, der utføringen av samme prosess har blitt til rutine og ikke krever så mye oppmerksomhet lenger (Berggreen & Tenfjord 1999:109).

Én av teoriene som er opptatt av prosesseringen av ulike grammatiske fenomener og i tillegg predikerer i hvilken rekkefølge disse prosesseres, er Prosesserbarhetsteorien (Pienemann 1998). Denne teorien danner grunnlaget for analysen i min undersøkelse, og jeg skal gi en kort innføring i den i kapittel 2.1. Mens Prosesserbarhetsteorien altså fokuserer på indre (og) kognitive prosesser, legger andre kognitive tilnærminger som f.eks. bruksbaserte tilnærminger (UB – Usage Based) vekt på at det må være ytre faktorer, eller *i tillegg* ytre faktorer, som påvirker innlæringen av et andrespråk, som f.eks. læringsmiljøet eller frekvens i innputt.

Også innenfor bruksbaserte tilnærminger har det framgått teorier som er interessert i å finne ut mer om prosesser og deres samspill mellom ytre faktorer. To av disse er Complex Adaptive System (CAS, utviklet av Larsen-Freeman i 2008) og Dynamics System Theory (DST, utviklet av Verspoor, Lowie og DeBot ved Universitetet i Groningen fra 2007), og begge teoriene deler synet om at språkutviklingen er en dynamisk prosess uten *"goal or direction in development; there is only change. Two forces are at work constantly: interaction with the environment and internal self-organization"* (de Bot & Larsen-Freeman 2011:13).

2.1 Prosesserbarhetsteorien

På 1980-tallet undersøkte Clahsen, Meisel og Pienemann innlæringsrekkefølgen av tyske ordstillingsfenomener hos innvandrere fra Italia, Spania og Portugal i Tyskland. Gjennom flere langtidstudier over flere år utviklet de en modell som de kalte for "mehrdimensionales Spracherwerbsmodell" (Clahsen, Meisel & Pienemann 1983:38ff.), senere også kalt for "multidimensionales Modell", som de baserte på resultatene som viste at innlæringen av tysk ordstilling følger en invariabel utviklingssekvens.

I videreutviklingen av både disse forskningsresultatene og flere undersøkelser av innlæringen av tysk inversjon hos italienskspråklige barn utarbeidet Pienemann en modell over rekkefølgen av ulike stadier i språkinnlæringen, og med dette som grunnlag stilte han opp "Teachability Hypothesis" (TH) i 1984. Hypotesen predikerer at *"the teachability of language is constrained by what the learner is ready to acquire"* (Pienemann 1989:52). Dermed er undervisning bare hensiktsmessig når den fokuserer på strukturer som en innlærer vil tilegne seg på en naturlig måte på det neste stadiet, og utviklingsstadier kan ikke "hoppes" over gjennom formell undervisning (Pienemann 1998:13). Samtidig ser Pienemann utviklingssekvensen uavhengig av læringskonteksten, og TH kan brukes på både rent formelle og naturlige kontekster (Pienemann 1989:63).

I 1998 presenterte Pienemann en helhetlig teori, Prosesserbarhetsteorien (PT) med blant annet TH som bakgrunn (Pienemann 1998:13). Prosesserbarhetsteorien setter fokus på det som innlæreren prosesserer og at det som kan læres gjennom undervisning, er begrenset av prosesserbarhet (Pienemann 1998:250). Innlæreren kan ikke tilegne seg noe som hun/han ikke kan prosessere (Pienemann 1998:87).

PT predikerer en utviklingsrekkefølge som er bygget på "*the incooperation of a number of key cognitive factors into a psychologically plausible grammatical system*", og PT er dermed tenkt som systematisk perspektiv "*on some central psychological mechanisms underlying the spontaneous production of interlangue (IL) speech*" (Pienemann 1998:xv). Imidlertid har PT også blitt anvendt på skriftlig produksjon. Håkansson & Norrby skriver at

"Processbarhetsteorin är avsedd för muntlig språkproduktion och bygger på att man måste ha automatiserade rutiner för grammatikk för att klara sig i kommunikativa situationer. Som vi nyss sett, visar våra resultat från SIOUS [Svenska som andraspråk i och utanför Sverige] att teorin också är tillämplig för skriftlig produktion"
(Håkansson & Norrby 2007:106).

De går ut fra at man ikke kan produsere en grammatisk struktur i skrift som man ikke kan produsere i tale (der det i tillegg er høyere krav til hastighet), "*i alla fall inte om det gjäller att kommunicera ett innehåll och inte bara reproducera inlärd fraser*" (Håkansson & Norrby 2007:102). Det er flere forskere som har kommet fram til at PT kan anvendes på både skriftlig og muntlig materiale, som f.eks. Klein Gunnewiek (2000, jf. 2.3.1) og Rahkonen & Håkansson (2008, jf. 2.3.4). Dette er relevant for min studie siden jeg har valgt å bare bruke skriftlig materiale selv om PT opprinnelig er tenkt for muntlig språkbruk. Klein Gunnewiek påpeker at det er lite plausibelt å anta at det er ulike psykologiske språkprosesseringskomponenter og –mekanismer for spontan/ikke spontan muntlig enn for styrt og skriftlig språkbruk (Klein Gunnewiek 2000:195).

Rahkonen & Håkansson har også brukt både skriftlig og muntlig materiale (Rahkonen & Håkansson 2008:136) og har kommet fram til såpass mange likheter at de konkluderer med at skriftlig og muntlig mellomspråk ikke er så ulike som vi kanskje ville trodd. Selv om informantene deres hadde mer tid til å planlegge og å kontrollere språkbruken i den skriftlige enn i den muntlige delen, ser de et fellestrekk for skriftlig og muntlig språkbruk i og med at det gjelder å skape en kontekst, noe som reduserer innlærerenes muligheter til å rette oppmerksomheten utelukkende på de formelle aspektene i skriftlig produksjon (Rahkonen & Håkansson 2008:149f.).

Med bakgrunn i PT og grunnlag i den svenske og skandinaviske modellen (Pienemann 1998:155ff., Pienemann & Håkansson 1999, Glahn m.fl. 2001:392) har jeg satt opp en oversikt over de fem stadiene, som viser innlæringsrekkefølgen i norsk som andre-/fremmedspråk slik den blir predikert av PT:

STADIUM	MORFOLOGI	SYNTAKS
5 leddsetningsprosedyre Innlæreren prosesserer utvekslingen av grammatisk informasjon mellom setninger	Skille mellom HS og LS	Negasjon etter verb i LS Jeg går på jobb selv om jeg ikke er frisk.
4 setningsprosedyre Innlæreren prosesserer utvekslingen av grammatisk informasjon mellom fraser	Predikativ kongruens Eplet er grønt. Bilene er gamle.	V2 I dag går jeg på jobb..
3 fraseprosedyre Innlæreren prosesserer utvekslingen av grammatisk informasjon innenfor fraser	attributiv kongruens et grønt eple gamle biler	Adv. og subjekt foran verb *I dag jeg går på jobb.
2 leksikalsk morfologi Innlæreren prosesserer lemmaets grammatiske kategori	Plural og bestemthet biler, epler bilen, eplet	SVO Jeg går på jobb.
1 Ord Innlæreren tilføyer ord i målspråkets leksikon, også innlærte fraser	Ubøyde former eple, gammel Jeg har en gammel bil.	Enkelte konstituenten jeg, *gå, på jobb

Tabell 1. Stadiene i norsk etter Prosesserbarhetsteorien

Som oversikten viser, blir prosesseringsprosedyrene i innlæringshierarkiet delt inn i nivåer med fokus på både leksikon, morfologi og syntaks. Utviklingssekvensen fra stadium 1 til 5 danner et implikasjonsmønster "*in which each procedure is a necessary prerequisite for the following procedures*" (Pienemann 1998:7). Stadienes rekkefølge kan ikke forandres, og de kan, som tidligere nevnt, ikke hoppes over. For å oppnå de ulike stadiene innenfor PT-hierarkiet, må innlærere som begynner å lære et S2, opprette språkspesifikke prosesseringsprosedyrer (Pienemann 1998:73) Det betyr at tilegnelsen av et S2 krever innlæringen av visse prosedyrale ferdigheter som er nødvendige for prosesseringen av språket

(Pienemann 1998:39). I det følgende vil jeg gjøre nærmere rede for stadiene, og i beskrivelsen støtter jeg meg på Pienemanns og Glahns utgreiinger (Pienemann 1998; Glahn m.fl. 2001, 2002).

På første stadium kan innlæreren identifisere nye ord og huske hva de betyr, men har ikke knyttet dem til noe grammatisk informasjon. Det vil si at det dreier seg om ubøyde, uforanderlige former. I utgangspunktet forekommer det bare enkelte konstituenten, noe som Pienemann forklarer med at "*there aren't any rules*" for ordstillingen (Pienemann 1998:83f.). Også helfraser er mulige på stadium 1; disse kommer jeg tilbake til i neste underkapittel.

På andre stadium vil innlæreren være i stand til å kategorisere ordene i ulike ordklasser og bruke tilsvarende bøyningssendelser. Dette er en forutsetning for det neste stadiet fordi innlæreren må ha delt ord i ordklasser for å kunne merke dem med relevant grammatisk informasjon, og denne informasjonen "*must be present for syntactic procedures and word order rules to operate*" (Glahn m.fl. 2001:392).

Når innlæreren har kommet til tredje stadium, vil det være mulig å utveksle grammatisk informasjon mellom konstituenten innenfor én frase som f.eks. kongruens i substantivfrasen.

Først etterpå, på stadium 4, er det ifølge PT mulig å kunne utveksle grammatisk informasjon mellom *flere* fraser, som f.eks. predikativ kongruens i de skandinaviske språkene, der den grammatiske informasjonen må bli overført mellom subjektet, som styrer kongruensen, og predikatet (Glahn m.fl. 2002:32).

Sekvensen av disse prosesseringsrutinene danner grunnlaget for "*the sequence in which the target language (TL) unfolds in the learner*" (Pienemann 1998:1) Ut fra Pienemanns syn består S2-tilegnelsen i tilegnelsen av ferdigheter som trengs for prosesseringen (Pienemann 1998:39).

PT gjør dermed krav på å være en teori som kan forutsi hvilke strukturer en innlærer er i stand til å prosessere "*at a given level of development*" (Pienemann 1998:xv) og som kan anvendes for å predikere forløpet av den grammatiske utviklingen (Pienemann 1998:9). Den opprinnelige metoden for tysk som S2 har Pienemann tilpasset til engelsk morfologi og syntaks. Pienemann hevder at hierarkiet som PT beskriver, er lik for alle språk (Pienemann 1998:154) og gjelder både S1 og S2. Teorien har blant annet blitt adaptert til og anvendt på svensk (Håkansson & Pienemann 1999, jf. 2.3.4), finsk (Rahkonen & Håkansson 2008, jf. 2.3.1) og dansk, norsk og svensk (Glahn m.fl. 2001, 2002, jf. 2.3.5).

Et annet viktig aspekt innenfor PT er forekomstkriteriet som ble utviklet av Meisel, Clahsen og Pienemann i 1982 (jf. s. 8) og tilpasset av Pienemann i 1998. Det identifiserer den første forekomsten av en struktur i et mellomspråk (Pienemann & Keßler 2011:53), og det vil

si at "*emergence means first use*" (Pienemann & Keßler 2011:69). Siden grammatisk korrekthet ikke er knyttet til språkutvikling på en linear måte, anser Pienemann den ikke som valid tilegnelseskriterium (Pienemann & Keßler 2011:94).

Pienemann utviklet også "The developmental moderated transfer hypothesis" (DMT Hypothesis) som går ut fra at "one can only transfer what can be processed". Førstespråkets⁵ grammatiske system er "internally organized in a way that follows the processability hierarchy", og derfor kan materialet fra førstespråket bare overføres til S2 hvis S2 har utviklet seg til det punktet, der dette materialet kan prosesseres (Pienemann & Keßler 2011:75).

For å sammenfatte PT hovedprinsipper, kan vi si at teorien gjør krav på å kunne predikere en forutsigbar rekkefølge på fem utviklingsstadier, der ulike, mer og mer komplekse grammatiske strukturer prosesseres. Dette gjelder både syntaktiske og morfologiske strukturer. Det å kunne prosessere en struktur fra ett stadium, som viser seg i produksjon av én forekomst, betyr å være klar for neste stadiet, og et stadium kan ikke utelates.

2.2 Noen viktige begreper

I avhandlingen min kommer jeg til å bruke ulike begrep som jeg innledningsvis har samlet her for å gi en kort og avgrensede oversikt. I innføringen i teorikapitlet har jeg nevnt viten som en type prosesseringsmekanisme (jf. side 8). Vi skiller blant annet mellom deklarativ viten som går ut på kunnskap i f.eks. ordforråd og bøyingsregler i et språk og som står i motsetning til prosedyrell viten som er implisitt og ubevisst, og som vi viser ved å utføre handlinger i tråd med vår deklarativ viten (Berggreen & Tenfjord 1999:105). Grammatisk kompetanse i den forstand Chomsky⁶ bruker den, er en type implisitt viten, men den er bare en del av den kompetansen vi bruker når vi kommuniserer, og dessuten er den ikke direkte observerbar. Grammatisk kompetanse er bare én av flere typer kompetanse som blant annet tekstkompetanse, pragmatisk og sosiolingvistisk kompetanse, som kan sammenfattes som kommunikativ kompetanse (Hymes 1972) og som ligger til grunn for selve språkbruken, eller performanse (Berggreen & Tenfjord 1999:23ff.). Vi kan også si at vi prosesserer språklige data når vi kommuniserer, det vil si gjennom forståelse og produksjon.

Denne prosesseringen og hvordan en innlærer "skaffer" seg slike kunnskaper og ferdigheter, er et sentralt aspekt i oppgaven min. Klein Gunnewiek, som har undersøkt innlæringen av tysk som fremmedspråk hos nederlandske innlærere (jf. 2.3.1), diskuterer de ulike begrepene som blir brukt i denne sammenheng – "Spracherwerb" (tilegnelse av et

⁵ og "any additional native language" (Pienemann & Keßler 2011:74)

⁶ Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge. *Multilingual Matters: MIT Press.*

språk), "Sprachlernen" (innlæring av et språk) og "Sprachentwicklung" (utvikling av et språk) og påpeker at alle disse tre termene ofte blir brukt med samme betydning i forskningen "*außer, wenn unterschiedliche Prozesse damit gemeint werden*" (Klein Gunnewiek 2000:12f.). Ifølge Krashens monitormodell (1977) forstår vi læring som en bevisst prosess, og vi skiller i tillegg mellom implisitt og eksplisitt læring, der implisitt læring skjer uten å være målrettet eller bevisst, og bevisst læring er en bevisst og målrettet prosess (Ellis 2008:7). I motsetning blir tilegnelse sett på som den ubevisste, abstrakte prosessen "*of 'picking up' a language*" (ibid.) under eksponering for språket.

Det er uenighet i forskningen om bruket av tilegnelsesbegrepet siden det er vanskelig å påvise om et språklig fenomen er lært eller tilegnet, og det finnes ulike tilnæringsmåter som tar utgangspunkt i f.eks. ulikt antall produserte eller riktige forekomster av et fenomen (ibid.). Klein Gunnewiek ser tilegnelse som en delprosess i hele språklæringsprosessen, der språklige strukturer blir tilføyet til det hun kaller for "Sprachbesitz". Hun støtter seg heller til begrepet "Sprachentwicklung" som beskriver mestringen av disse språklige strukturene (ibid.).

Forskerne innenfor DST (jf. s. 8) har også tatt i bruk "second language development" istedenfor det tradisjonelle begrepet "second language acquisition", og de presiserer termen og begrunner bruken med at språklige ferdigheter kan vokse fram og gå tilbake igjen, og at disse to prosessene er "*relevant outcomes of developmental processes*", samtidig som de går ut fra "*that there is no one point at which can be said that a language is completely acquired*" (de Bot & Larsen-Freeman 2011:6).

Jeg vil støtte meg til denne definisjonen og bruke S2-utvikling i avhandlingen min – både av de grunnene de Bot & Larsen-Freeman nevner, og fordi begrepet gir muligheten til å se tilegnelse og prosessering under ett lys – et skille som jeg vil komme tilbake til i drøftingen. Når vi tenker på tidlige stadier i språkutviklingen, blir såkalte formularer av flere teorier som ser på utviklingsmønstre plassert på et tidlig stadium i S2-tilegnelsen i naturlige læringskontekster (Ellis 2008:73). Disse innlærte fraser har "*en struktur som bryter med innlærerens øvrige viten (mellomspråkskompetansen) på det aktuelle tidspunkt*" (Berggreen & Tenfjord 1999:33) og kan bare brukes i standardiserte sammenhenger, "*akkurat i den konteksten de er blitt lært, og som helheter*" (Berggreen & Tenfjord 1999:105). Disse blir i litteraturen også kalt for uanalysert viten. Analysert viten derimot oppnås gjennom en prosess "*der permanent mental representasjon for et dataområde bygges opp og struktureres og eventuelt gjøres tilgjengelig som kunnskap*" (ibid.). Gjennom en slik strukturering og analyse gjør S2-innlærere språklige data tilgjengelige for spontan språkbruk, blant annet også når det gjelder oppløsningen av innlærte fraser i de enkelte delene de består av (ibid.).

I PT-hierarkiet plasseres helhetlige fraser på stadium 1 (jf. s. 10f.), og det ser ut til at de blir sett på som noe elementært som må overvinnes før innlæringen av grammatiske strukturer (fra og med stadium 2) kan sette i gang. I studier som baserer seg på PT, blir dette første stadiet ofte utelatt (jf. Håkansson & Norrby, 2007, 2010), om ikke ignorert. Bruksbaserte tilnærminger har imidlertid et annet syn på slike formularer som her kalles for *chunks* og som ansees for å være bevisste læringsstrategier. Chunks er uttrykkssekvenser som lagres og prosesseres i helhet med sin betydning og funksjon i en kontekst i en database som igjen brukes til grammatisk abstraksjon (Handwerker 2008:52). De må sees som en fast bestanddel av "*the emergent linguistic inventory*" og ikke ignoreres fordi de er innlærte helheter (Eskildsen 2012:365). Eskildsen avviser at ordforråd og grammatikk er to separate enheter:

"L2 learners do not seem to learn the two in a manner that justifies keeping them apart; they are inseparable, and learners acquire them together, not each in its own paradigmatic vacuum" (Eskildsen 2012:367).

Frekvens er et annet viktig begrep i bruksbaserte tilnærminger. Frekvente ord oppfattes og gjenkjennes lettere enn andre (Berggreen & Tenfjord 1999:95), og på denne måten påvirkes f.eks. også prosesseringen av chunks av repetisjon (Bybee 2008:217). Derfor er det ut fra et bruksbasert perspektiv viktig at S2-innlærere eksponeres for S2, noe som kan være en vesentlig faktor når det gjelder skille mellom de to læringsmiljøene.

Den siste begrepsavklaringen skal samtidig danne overgangen til neste underkapittel som tar for seg de to innlæringsmiljøene som står sentralt i denne oppgaven – miljøet for andrespråks- og fremmedspråklæring. I stedet for begrepet "læringsmiljø" blir det i litteraturen også brukt "læringskontekst". I denne oppgaven bruker jeg det sistnevnte begrepet når jeg refererer til naturalistisk og klasserombasert læring⁷ som Ellis definerer

"according to whether the language is learnt through communication that takes place in naturally occurring social situations or through study with the help of 'guidance' from reference books or classroom instruction" (Ellis 2008:6).

I begge læringskontekstene foregår ifølge Ellis ulike psykolingvistiske prosesser – mens vi antar at innlæreren fokuserer på kommunikasjon i den naturalistiske konteksten og læringen skjer tilfeldig, går vi ut fra at innlæreren i den formelle konteksten er opptatt av aspekter som

⁷ eller uformell og formell læring

gjelder språkssystemet. Den kjennetegnes dessuten ved at "*there is some systematic attempt to manipulate the L2 learning process*" (Loewen 2015:143). Ellis påpeker videre at "[...] *there is a need to keep an open mind as to whether the processes of acquisition are the same or different in naturalistic and classroom settings*" (Ellis 2008:6) og minner på at innlærere ofte "*rather belong to a third category, often called 'mixed'*" (Ellis 2008:37). En slik kontekst kaller Loewen for "semi-formell læring", og han beskriver den som nokså vanlig for innlærere som både får formell undervisning i et klasserom og lærer språket på en naturlig måte utenfor klasserommet (Loewen 2015:143).

2.3 Læringskontekster / Andrespråk vs. fremmedspråk

Ett av hovedfokusene i denne oppgaven er konteksten man lærer et språk i. Som innledningsvis nevnt, har jeg valgt to grupper med informanter som lærer norsk i to ulike miljøer som vi tradisjonelt definerer som fremmedspråkmiljø for studentene som lærer norsk universitetet i Kiel og andrespråkmiljø for norskstudentene ved UiB. I dette kapitlet vil jeg først belyse disse to læringskontekstene litt nærmere og så vise hvordan de har blitt sett på i forskningen.

Først må jeg avklare noen begrep. Vi er vant til å bruke begrepet andrespråklæring slik Berggreen & Tenfjord definerer det, nemlig som "*et nytt språk i tillegg til morsmålet eller førstespråket*" (Berggreen & Tenfjord 1999:15). Ellis skriver at "*somewhat confusingly, the term 'second language acquisition' is used as a superordinate term to cover both types of learning*" (Ellis 2008:6). Også på norsk bruker vi i dag andrespråksbegrepet om alle språk vi lærer etter førstespråket, både når det gjelder andrespråk og fremmed- og andrespråk. For å unngå mulige forvekslinger, skal jeg i denne oppgaven referere til det overordnede begrepet – dvs. når det er snakk om både fremmedspråk og andrespråket S2, andrespråket S3 osv. – med S2 mens begrepet andrespråk (og andrespråklæring, andrespråkskontekst osv.) skal være forbeholdt konteksten jeg kommer til å definere i neste kapittel.

2.2.2 Fremmedspråk og fremmedspråkmiljø

Kuhs⁸ definerer fremmedspråk for det første som språk som blir lært på skolen – gjennom undervisning og undervisningsmateriale og tett knyttet til faste tider, personer og rom, og ikke minst en avgrenset læringsperiode. For det andre er fremmedspråkene i tillegg "*in den*

⁸ <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fB3/bildung-kind-jugend/iku/ressourcen/download/muttersprache-fremdsprache-zweitsprache> (sist besøkt 23.09.2015)

Ländern, in denen sie gelernt werden, nicht Umgebungssprache"⁹. Også Shehadeh begrenser fremmedspråklæringen til skolekonteksten: "An FL context describes a setting in which the teaching of a language other than the native language usually occurs in the student's own country and as school subject only" (Shehadeh 2012:4 f.), og Loewen tilføyer at innlærere i en slik kontekst ofte er "fairly homogenous in terms of first language" og at innlærernes språkbruk ofte bare har personlig betydning for karakteren (Loewen 2015:145f). Pica konstaterer at de fleste eller alle studentene i en fremmedspråkskontekst har samme førstespråket, og at målspråket i klasserommet er et studieobjekt uten direkte relevans for innlærerne og "an additional and often unnecessary alternative medium" (Shehadeh 2012:xi f.¹⁰) Derfor mangler studenter i en fremmedspråkskontekst både muligheten og presset til å bruke det de har lært i klasserommet (ibid).

Ut fra disse definisjonene kan vi plassere studentene i Kiel i en fremmedspråkskontekst. I en avgrenset periode deltar studentene i norskundervisningen som er knyttet til faste undervisningstider, personer (både læreren og medstudentene) og klasserommet. Utenfor dette klasserommet bruker de vanligvis ikke norsk; noen av dem kommer eventuelt til å bruke språket senere og lærer norsk akkurat av denne grunn, men under semesteret eller semestrene de lærer språket, har den ingen annen betydning enn å være et studieobjekt. Med noen få unntak har alle studentene tysk som førstespråk, men de som ikke har det, snakker språket flytende. Jeg har ikke gjennomført noen undersøkelser i klasserommet og kan derfor ikke si noe om forholdene i undervisningen, men vi kan anta at studentene snakker en god del tysk med hverandre innimellom og i pausene samtidig som de sikkert også bruker anledningen til å snakke norsk sammen – men da som sagt alltid med de samme personene som unntatt læreren ikke har norsk som morsmål. Læreren er faktisk én av de få personene studentene kan bruke andrespråket med.

2.2.2 Andrespråk og andrespråksmiljø

I motsetning til fremmedspråk er andrespråk ikke bare knyttet til skole og undervisning, men blir også brukt utenfor klasserommet. Et andrespråk er dermed et språk som blir *brukt* og kan ikke "isoliert unterrichtlich betrachtet werden wie eine Fremdsprache, sondern sie muss von

⁹ <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fB3/bildung-kind-jugend/iku/ressourcen/download/muttersprache-fremdsprache-zweitsprache> (sist besøkt 23.09.2015)

¹⁰ Teresa Pica har skrevet forordet til Shehadeh (2012)

den Menschen, die sie lernen und sprechen, 'gelebt' werden"¹¹. Det som Kuhs mener med "å leve" et språk, viser til konseptet av naturlig eller uformell S2-læring (jf. 2.1). Loewen definerer andrespråkskonteksten som en kontekst *"in which the L2 being studied is also the language (or at least one of the languages) spoken in the broader society"* (Loewen 2015:145). Han påpeker også at mange innlærere i en slik kontekst *"come from a variety of L1 backgrounds"* og at de får mer eksponering for målspråket og målspråksbrukere i forhold til innlærere i en fremmedspråkskontekst.

En læringsmiljø som ligner på andrespråksmiljøet, er det såkalte *study abroad*-miljøet, der innlærere *"are studying the L2 in an environment in which the language of study is also the language of the larger society"* (Loewen 2015:144), og siden de også får klasseromsbasert undervisning, kan vi snakke om en semi-formell kontekst (jf. 2.2).

Studentene i Bergen kan sies å være i et slikt *study-abroad*- eller andrespråksmiljø. De bor i et samfunn, der målspråket blir brukt og kan derfor også bruke det selv utenfor klasserommet. I hvilken grad de faktisk er nødt til å bruke den og hvilken rolle dette spiller for språkutviklingen, skal jeg diskutere avslutningsvis.

2.3.3 Fremmedspråk vs. andrespråk i S2-forskningen

Christopherson påpekte allerede på 1960-tallet at han ikke mener at det er en absolut forskjell mellom fremmed- og andrespråksfenomenet, men at en slags skille kan være nyttig når det gjelder læringsmål og -metoder fordi *"there is a great gulf fixed between the two categories; the difference between the passive and receptive attitude to a foreign language and the active and creative attitude to a second should be clearly reflected [...] in the way languages are taught"* (Christopherson 1960:131).

Siden 1990-tallet og fram til i dag har fremmed- og andrespråk helt bevisst blitt sett på under ett hos de fleste forskerne, slik som Pica sier med hensyn til forskningen innenfor task-based læring der: *"the term 'second language learning' is used by authors as an umbrella term covering both foreign and second language learning processes"* (Shehadeh 2012:xi f.).

Det at andre- og fremmedspråk har blitt sett på under ett i S2-forskningen innenfor de fleste andre språkene, begrunner Loewen med at man antar at de kognitive prosessene bak andre- og fremmedspråk er like, og han bekrefter i samme åndedrag interessen i fagfeltet for et skille mellom de to: *"however, it does retain a certain appeal"* (Loewen 2015:145). Han

¹¹ <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fB3/bildung-kind-jugend/iku/ressourcen/download/muttersprache-fremdsprache-zweitsprache> (sist besøkt 23.09.2015)

viser til en undersøkelse om muntlig tilbakemelding i undervisningen av Li (2010)¹² som fant ut *"that overall the effect for feedback was greater in foreign language contexts than in second language contexts"* (Loewen 2015:154). Jeg ville nevne denne studien (uten å gå nærmere inn på den) fordi den viser at det *kan* være forskjeller mellom fremmed- og andrespråklæringen – og på helt ulike områder – og slutter meg til Loewen i at *"further investigation into the factors that contribute to potential distinctions could be conducted"* (Loewen 2015:154).

Håkansson & Norrby er noen av de få forskerne som har gjennomført en slik studie med fokus på sammenlikningen av innlærere av svensk som andre- og svensk som fremmedspråk – begge i en klasseromsbasert kontekst – og de påpeker at interessen for sammenlikningen av de to læringsmiljøene gradvis har forsvunnet etter begynnelsen av 1990-tallet, og at det er få studier som har sammenliknet de to læringsmiljøene. De sier at *"current research is not concerned with the distinction between L2 and FL learning"* (Håkansson & Norrby 2010:629) – og *"much of SLA research today tends to ignore the possible differences between L2 and FL learners"* (Håkansson & Norrby 2010:645). I studien sin konkluderer de med bakgrunn i likhetene og forskjellene de har funnet hos innlærerne i de to miljøene, at det er viktig å sammenlikne andre- og fremmedspråksinnlærere for å få nye innsikter i S2-forskningen.

Jeg vil avslutte denne delen med et sitat fra en doktoravhandling som nylig har blitt gitt ut og som jeg skal komme tilbake til litt senere i dette kapitlet (jf. 2.3.5). Tilma (2015), som har sammenliknet finsk i de to ulike læringsmiljøene, deler Håkansson & Norrbys oppfatning, og med bakgrunn i sine resultater støtter hun seg på uttalelsen av Kecskes & Papp¹³:

"L2 development and FL development should be considered as two different entities because the underlying mechanisms responsible for the two types of development have more differences than similarities and result in two different types of language production" (Tilma 2015:60).

Jeg deler hennes oppfatning og håper å kunne bidra med min undersøkelse til at det blir gjort en tydeligere forskjell mellom de to læringsmiljøene. Noen av studiene jeg skal presentere i neste underkapittel, har sammenliknet innlæringen av fremmed- og andrespråk.

¹²Li, S. (2010). *The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta Analysis*. *Language Learning*, 60(2), 309-365.

¹³Kecskes, I., & Papp, T. (2000). *Foreign language and mother tongue*. Psychology Press.

2.4 Tidligere forskning

Dette er oversikt over noen studier i kronologisk rekkefølge, som har blitt gjort med grunnlag i PT og/eller sammenlikner innlæringen i ulike læringsmiljøer og –kontekster og som jeg skal presentere litt nærmere nedenfor:

studie	språk	FS / AS	læringskontekst	materiale	teori
Klein Gunnewiek (2000)	nederlandsk	FS	formell	skriftlig og muntlig	PT
Glahn m.fl. (2001)	da, sv, no	AS	formell	muntlig	PT
Håkansson & Norrby (2007)	svensk	FA+AS	formell	skriftlig og muntlig	PT
Rahkonen & Håkansson (2008)	svensk	FS+AS	formell, semi-formell	skriftlig	PT
Tilma (2015)	finsk	FS+AS	formell?	skriftlig ?	DST

Tabell 2. Tidligere forskning

2.3.1 Tysk S2 – nederlandsk S1 (Klein Gunnewiek 2000)

Klein Gunnewiek (2000) har analysert både skriftlig og (både styrt og spontan) muntlig datamateriale som hun samlet inn fra nederlandske innlærere av tysk som fremmedspråk. Jeg synes studien hennes er nevneverdig i min oppgave fordi i likhet med min studie er både morsmålsbakgrunnen og fremmedspråket til informantene hennes germanske språk.

Hun er den første forskeren som har undersøkt utviklingsrekkefølgen av tyske grammatiske strukturer hos nederlandske innlærere av tysk som fremmedspråk. I studien sin har hun tatt utgangspunkt i PT, og som tidligere nevnt, ser hun resultatene sine ut fra et språkutviklingsperspektiv (jf. s. 12f.). Hun fant ut at ordstillingsstrukturene utviklet seg kontinuerlig og ikke trinnvis slik den blir predikert av PT. Språkbruken hos informantene ble påvirket av oppgavetyperne hun brukte i datainnsamlingen, og resultatene viste tydelige individuelle forskjeller (Klein Gunnewiek 2000:206). Dessuten har hun funnet ut at informantene mestret de syntaktiske og morfologiske strukturer som ble undersøkt allerede ved begynnelsen av datainnsamlingene selv om de akkurat hadde begynt å lære tysk. Dette fører hun tilbake på transfer fra nederlandsk (ibid.). Hun avviser PTs tilnæringsmåte som fokuserer på innlæringssekvenser og anser selve *koordineringen* av kognitive prosesser i språkutviklingen som mer betydningsfull enn utviklingsrekkefølger (Klein Gunnewiek 2000:209).

2.3.2 Prosesserbarhet i skandinavisk andrespråkstilegnelse (Glahn m.fl.)¹⁴

I sin studie om prosesserbarhet i skandinavisk andrespråkstilegnelse var Glahn m.fl. (2001, 2002) interessert i å finne ut mer om læringsrekkefølgen hos innlærere av dansk, norsk og svensk som andrespråk. På grunn av de strukturelle likhetene innenfor grammatikken i de tre språkene har Glahn m.fl. gjennomført en fellesundersøkelse for å teste utviklingssekvensene av både to morfologiske og ett syntaktisk fenomen "*given that one of the main points of Pienemann (1993, 1998) is that morphology og syntax can be brought together into the same framework*" (Glahn m.fl. 2001:391).

Ved å bruke både den klassiske tilnæringsmåten til PT og en utvidet modell av selve teorien har de sett på attributiv kongruens, predikativ kongruens og negasjon i leddsetninger. De samlet inn muntlig data fra 47 voksne informanter med ulik språkbakgrunn, som var bosatt i Danmark, Norge og Sverige, og som deltok i ulike språkkurs i dansk, norsk og svensk (Glahn m.fl. 2001:395). De fleste hadde et indoeuropeisk språk som morsmål, til sammen var 19 språk representert.

Glahn m.fl. har valgt å utvide det opprinnelige forekomstkriteriet for ... "*a criterion for when a structure should be judged as acquired by the learner*" – det vil si et kriterium som viser "*the first systematic use*" av denne strukturen. (Glahn m.fl. 2001:398) – har de satt opp resultatene sine i tabeller med både én riktig forekomst, 50% riktige forekomster og 80% riktige forekomster

Ved å velge ett fenomen fra både stadium 3, 4 og 5 kunne Glahn m.fl. se på prosesseringsrekkefølgen av fenomenene på disse stadiene og teste om attributiv kongruens prosesseres (eller som de sier, blir tilegnet) før predikativ kongruens, og om predikativ kongruens prosesseres før negasjon i leddsetninger. Slik har de også muligheten til å sammenlikne to morfologiske fenomener, men ved å ikke inkludere inversjon (stadium 4) er det bare ett syntaktisk fenomen de forholder seg til (negasjon i leddsetninger på stadium 5).

¹⁴ (2001, 2002)

Table 4. Implicational scales for attributive agreement (Attr), predicative agreement (Pred), negation (Neg)

One occurrence ^a				50% occurrence ^b				80% occurrence ^c			
Informant	Attr	Pred	Neg	Informant	Attr	Pred	Neg	Informant	Attr	Pred	Neg
d 10	+	-	-	d 10	-	-	-	d 1	-	-	-
s 8	+	()	-	d 12	+	-	-	d 10	-	-	-
s 5	+	+	()	d 14	+	-	-	d 12	-	-	-
d 15	+	-	+	d 15	+	-	-	d 15	-	-	-
d 6	+	+	-	d 16	+	-	-	d 14	-	-	-
d 9	+	+	-	d 5	+	-	-	n 4	-	-	-
d 12	+	+	-	n 4	+	-	-	n 7	-	-	-
d 16	+	+	-	s 8	+	()	-	s 8	-	()	-
n 1	+	+	-	s 9	+	-	-	d 5	+	-	-
n 6	+	+	-	d 1	+	+	-	d 6	+	-	-
n 7	+	+	-	d 6	+	+	-	d 9	+	-	-
n 9	+	+	-	d 9	+	+	-	d 16	+	-	-
s 1	+	+	-	d 11	+	+	-	n 1	+	-	-
s 2	+	+	-	n 1	+	+	-	n 6	+	-	-
s 3	+	+	-	n 3	+	+	-	s 1	+	-	-
s 4	+	+	-	n 6	+	+	-	s 7	+	-	-
s 9	+	+	-	n 7	+	+	-	s 9	+	-	-
s 11	+	+	-	n 8	+	+	-	s 12	+	-	-
s 12	+	+	-	n 9	+	+	-	s 20	+	-	-
s 19	+	+	-	s 1	+	+	-	n 3	-	+	-
d 1	+	+	+	s 2	+	+	-	n 8	-	+	-
d 2	+	+	+	s 3	+	+	-	d 4	+	-	+
d 3	+	+	+	s 4	+	+	-	d 8	+	-	+
d 4	+	+	+	s 5	+	+	()	n 10	+	-	+
d 5	+	+	+	s 6	+	+	-	d 11	+	+	-
d 7	+	+	+	s 7	+	+	-	n 5	+	+	-
d 8	+	+	+	s 10	+	+	-	n 9	+	+	-
d 11	+	+	+	s 11	+	+	-	s 2	+	+	-
d 13	+	+	+	s 12	+	+	-	s 3	+	+	-
d 14	+	+	+	s 13	+	+	-	s 4	+	+	-
n 2	+	+	+	s 19	+	+	-	s 5	+	+	()
n 3	+	+	+	s 20	+	+	-	s 6	+	+	-
n 4	+	+	+	d 2	+	+	+	s 10	+	+	-
n 5	+	+	+	d 3	+	+	+	s 11	+	+	-
n 8	+	+	+	d 4	+	+	+	s 13	+	+	-
n 10	+	+	+	d 7	+	+	+	s 16	+	+	-
s 6	+	+	+	d 8	+	+	+	s 18	+	+	-
s 7	+	+	+	d 13	+	+	+	s 19	+	+	-
s 10	+	+	+	n 2	+	+	+	d 2	+	+	+
s 13	+	+	+	n 5	+	+	+	d 3	+	+	+
s 14	+	+	+	n 10	+	+	+	d 7	+	+	+
s 15	+	+	+	s 14	+	+	+	d 13	+	+	+
s 16	+	+	+	s 15	+	+	+	n 2	+	+	+
s 17	+	+	+	s 16	+	+	+	s 14	+	+	+
s 18	+	+	+	s 17	+	+	+	s 15	+	+	+
s 20	+	+	+	s 18	+	+	+	s 17	+	+	+
s 21	+	+	+	s 21	+	+	+	s 21	+	+	+

Note: d = Danish L2, n = Norwegian L2, s = Swedish L2.

^aScalability: .913

^bScalability: 1.00

^cScalability: .773

Tabell 3. Implikasjonskalaer (Glahn m.fl. 2001:399)

For det første har de funnet ut at det finnes et tydelig implikasjonsforhold mellom attributiv kongruens, predikativ kongruens og ordstillingen i leddsetninger med negasjon hos alle unntatt én innlærer når man ser på én riktig forekomst (jf. tabell 1 fra studien til Glahn m.fl (2001:399). Resultatene for 50% riktige forekomster viser det samme, men nå for alle

innlærere. Samtidig er det færre riktige svar *"when this stricter evaluation criterion is applied"* (Glahn m.fl. 2001:400). Ved 80% riktige forekomster er det enda færre riktige svar, og her finnes det et tydelig implikasjonsforhold for de fleste, men ikke alle innlærerne. Dermed har Glahn m.fl. (2001, 2002) kunnet vise en tendens til at attributiv kongruens brukes uten avvik før predikativ kongruens som igjen brukes på riktig måte før korrekt plassering av negasjonen i leddsetninger. Dette betyr altså at utvekslingen av grammatisk informasjon innenfor fraser prosesseres *før* utvekslingen av grammatisk informasjon mellom fraser, som igjen prosesseres *før* plasseringen av negasjon i leddsetninger slik PT predikerer.

Til tross for at det er fem av 47 innlærere som viser et annet mønster – og ikke rekkefølgen PT predikerer – når det gjelder 80% riktige forekomster, ser Glahn m.fl. sine resultater i overensstemmelse med PT-hierarkiet, og de ser avvikene fra PT-rekkefølgen som *"a few individual exceptions, but not enough to disrupt the general picture"* (ibid.).

I tillegg til å utvide forekomstkriteriet bruker Glahn m.fl. (2001, 2002) PT også fra et mer omfattende perspektiv når det gjelder de forskjellige formene for adjektivkongruens. De har dermed gått et skritt videre for å finne ut om PT også kan forklare samspillet mellom semantiske og grammatiske funksjoner fordi de mener at det kan være hensiktsmessig å skille mellom tall og kjønn som ikke har *"samme semantiske vekt"* (Glahn m.fl. 2002:37ff.), og *"with adjective agreement, the difference between gender and number categories cuts across the phrasal and interphrasal levels"* (ibid). Som de sier, er kategorien tall i motsetning til kategorien kjønn *"semantisk forankret"* og *"konseptuelt og intentionelt begrundet"*, mens genus altså er en morfologisk egenskap av selve substantivet og *"has only a feeble conceptual basis"* (Glahn m.fl. 2001:401). Derfor kan en strukturbasert analyse med grunnlag i PT – som ikke skiller mellom kategoriene kjønn og tall – etter deres mening *"ikke indfange den mulige indflydelse som semantiske forskelle har på andresprogstilegnelsen"* (Glahn m.fl. 2002:39) siden *"number agreement and gender agreement present the learner with different tasks"* (Glahn m.fl. 2001:402).

De har også for denne delen av undersøkelsen brukt tabeller som viser én riktig forekomst, 50% riktige forekomster og 80% riktige forekomster. Også her viste de seg at det ikke var signifikante tall når det gjelder én forekomst, men stabile implikasjonskalaer for de to strengere kriteriene (Glahn m.fl. 2002:46). Funnene viser – som forventet – at de informantene som ikke allerede prosesserer både flertall og intetkjønn, prosesserer flertall først, og så intetkjønn. Dette gjelder både attributiv og predikativ kongruens. For de fleste informantene gjelder også at negasjon i leddsetninger prosesseres først etter prosesseringen av intetkjønn i både attributiv og predikativ kongruens.

Her må det sies at det er noen informanter som prosesserer negasjon i leddsetninger, som tilsvarer stadium 5 (jf.), uten å ha noen resultater for prosessering av stadium 4 eller stadium 3 og 4. Glahn m.fl. (2001, 2002) går ikke nærmere inn på det og konkluderer at *"in all cases, the Neg placement in subordinate clauses comes later than the various types of morphological agreement"* (Glahn m.fl. 2001:407). Dette er noe jeg skal komme tilbake til når jeg drøfter resultatene mine i forhold til individuelle forskjeller blant informantene (jf. kapittel 5).

I resultatene til Glahn m.fl. (2001, 2002) finnes det et hierarki (flertall – intetkjønn – negasjon), men de ser forskjellen i prosesserbarheten med bakgrunn i sin studie ikke som forskjell i strukturell og hierarkisk kompleksitet, men som forskjell mellom grammatisk form og semantisk funksjon og konkluderer at flertall som konseptuelt semantisk forankrete kategori prosesseres før genus, den ikke-konseptuelt forankrete kategori i både attributiv og predikativ kongruens (Glahn m.fl. 2002:40).

Sammenfattende kan det sies at Glahn m.fl. har kommet fram til to ulike hierarkier som kan sees uavhengige av hverandre fordi utvekslingen av grammatisk informasjon innenfor og mellom fraser og tall og kjønn ikke er avhengige av hverandre (Glahn m.fl. 2001:407). De konkluderer at man ikke bare med bakgrunn i PT kan forutse utvikling og tilegnelse, *"men at det er behov for andre typer af teorier der kan tage højde for hvilken indflydelse samspillet mellem semantiske og grammatiske faktorer har på tilegnelsesprosessen"* (Glahn m.fl. 2002:40).

2.3.3 Svensk som fremmed- og andrespråk (Håkansson & Norrby)¹⁵

En av de få undersøkelsene som har blitt publisert om sammenligningen av fremmed- og andrespråksinnlæring, er Håkansson & Norrbys longitudinelle studie av innlæringen av svensk i to ulike læringsmiljøer. Denne studien om *Environmental influence on language acquisition – comparing second and foreign language acquisition of Swedish* (Håkansson & Norrby, 2010), som danner grunnlaget til metoden jeg har valgt å bruke, inngår i et større prosjekt om *Svenska i och utanför Sverige* (Håkansson & Norrby, 2007), der forfatterne skriver om språkets status som S2 i Sverige og verden.

Det overordnede målet med prosjektet var å påvise at miljøet påvirker innlæringen på ulike måter i forskjellige lingvistiske dimensjoner, og mens Håkansson & Norrby antok at den pragmatiske og leksikalske utviklingen ville være ulik i de to gruppene som følge av de ulike læringsmiljøene, satte de opp en tese om at den grammatiske utviklingen ville skje i samme

¹⁵ (2007, 2010)

rekkefølge hos alle informantene, uavhengig av læringsmiljøet. (Håkansson & Norrby 2010:633). Her tok de utgangspunkt i Prosesserbarhetsteorien og la derfor vekt på at materialet i den bundne oppgaven, en oversettelse fra engelsk til svensk, inneholdt de følgende grammatiske strukturene:

- flertalls- og tempusbøyning (som representerer trinn 2 i PT)
- attributiv kongruens i substantivfraser (som representerer trinn 3 i PT)
- inversjon subjekt-verb og predikativ kongruens (som representerer trinn 4 i PT)
- ordstilling i leddsetningen. (som representerer trinn 5 i PT)

Trinn 1 i Prosesserbarhetsteorien ble utelatt siden det representerer begynnelsesstadiet i hierarkiet med uforanderlige former (Håkansson & Norrby 2010:638). Dette skal jeg komme tilbake til i sammenheng med chunks i drøftingen (jf. kapittel 5).

Når det gjelder testingen av disse fenomenene i stiloppgavene, forutsatte Håkansson & Norrby en viss bruk av disse strukturene, men regnet også med at informantene ville bruke strukturer som ikke var relevante for PT (Håkansson & Norrby 2010:635). Det ble sett på riktige forekomster og avvik, og funnene dannet ett felles resultat for begge oppgavene. Et fenomen ble ansett som prosessert når resultatene viste minst to korrekte forekomster hos innlæreren, og ikke prosessert når det var avvik minst to ganger. Dette valget begrunner Håkansson & Norrby med at det i språkutviklingen ikke handler om "*några absoluta skillnader, som att inläraeren skulle använda en viss struktur till hundra procent för att sedan skifta till en annan struktur till hundra procent, utan det handlar snarare om skillnader i proportioner*" (Håkansson & Norrby 2007:80). Likevel gikk de ut fra at det ikke var tilstrekkelig med bare én forekomst siden "*man kan ha memorerat en viss struktur som en helhet*" og "*om inläraeren producerar en struktur två gånger, och med olika ord, är chansen större att vi fångat en produktiv förekomst*" (Håkansson & Norrby 2007:102).

Table 3 Grammatical stages at Time I, II, and III in the L2 learners, Malmö

Time I					Time II					Time III				
Name	2	3	4	5	Name	2	3	4	5	Name	2	3	4	5
Ma 1	+	+	+	+	Ma 1	+	+	+	+	Ma 1	+	+	+	+
Ma 2	+	+	+	+	Ma 2	+	+	+	+	Ma 2	+	+	+	+
Ma 3	+	+	+	+	Ma 3	+	+	+	+	Ma 3	+	+	+	+
Ma 4	+	+	+	+	Ma 4	+	+	+	+	Ma 4	+	+	+	+
Ma 5	+	+	+	(+)	Ma 5	+	+	+	+	Ma 5	+	+	+	+
Ma 6	+	+	+	(+)	Ma 11	+	+	+	+	Ma 8	+	+	+	+
Ma 7	+	+	+	(+)	Ma 10	+	+	+	+	Ma 11	+	+	+	+
Ma 8	+	+	+	(+)	Ma 9	+	+	+	(+)	Ma 7	+	+	+	+
Ma 9	+	+	+	(+)	Ma 6	+	+	+	(-)	Ma 10	+	+	+	+
Ma 10	+	+	+	-	Ma 7	+	+	+	(-)	Ma 6	+	+	+	(+)
Ma 11	+	+	+	-	Ma 8	+	+	+	(-)	Ma 9	+	+	+	(+)

Table 4 Grammatical stages at Time I, II, and III in the FL learners, Melbourne

Time I					Time II					Time III				
Name	2	3	4	5	Name	2	3	4	5	Name	2	3	4	5
Me 1	+	+	+	+	Me 1	+	+	+	+	Me 1	+	+	+	+
Me 2	+	+	+	+	Me 3	+	+	+	(+)	Me 2	+	+	+	+
Me 3	+	+	+	(+)	Me 5	+	+	+	(+)	Me 3	+	+	+	+
Me 4	+	+	+	(-)	Me 6	+	+	+	(+)	Me 4	+	+	+	+
Me 5	+	+	+	(-)	Me 7	+	+	+	(+)	Me 8	+	+	+	+
Me 6	+	+	+	-	Me 8	+	+	+	(-)	Me 7	+	+	+	+
Me 7	+	+	+	(-)	Me 2	+	+	+	-	Me 6	+	+	+	(+)
Me 8	+	+	+	-	Me 4	+	+	+	-	Me 7	+	+	+	(+)
Me 9	+	+	(+)	(+)	Me 9	+	+	(+)	(-)	Me 9	+	+	+	-

Tabell 4. Implikasjonsskaler (Håkansson & Norrby 2010:638)

Resultatene presenteres i implikasjonsskalaer, og som vi ser i tabellen ovenfor (Håkansson & Norrby 2010:638), har alle informantene i Malmö minst to korrekte forekomster av de grammatiske fenomenene på trinn 2, 3 og 4. Dette gjelder også nesten alle informantene i Melbourne – unntatt én deltaker kan alle andre studentene prosessere alle tre trinnene. For Håkansson & Norrby var dette også et bevis på at begge gruppene var på samme nivå ved første innsamling når det gjelder "*grammatical proficiency*" (Håkansson & Norrby 2010:642). Forskjellene mellom informantene blir først synlige på trinn 5.

Resultatet er dermed at ingen innlærer produserer en struktur fra et høyere stadium uten å produsere strukturer fra lavere stadier, at det ikke er noen kvalitativ forskjell i den grammatiske utviklingen, og at implikasjonsforholdet er bekreftet for begge informantgruppene. (Håkansson & Norrby 2010:639). Med dette resultatet kunne Håkansson & Norrby bekrefte sine prediksjoner om at både AS- og FS-innlærere fulgte den samme

utviklingen når det gjelder innlæringen av svensk grammatikk, og de kommer frem til at Prosesserbarhetsteorien kan brukes som "*robust tool for measuring morphosyntactic development*" (Håkansson & Norrby 2010:642). Ut fra resultatene sine anser Håkansson & Norrby grammatikkinnlæringen dermed som en intern prosess som ikke er styrt av ytre faktorer som for eksempel læringsmiljøet (Håkansson & Norrby 2010:642).

Videre kunne Håkansson & Norrby bekrefte sine hypoteser om at den pragmatiske og leksikalske utviklingen skjer på ulike måter og ikke i en linear rekkefølge i AS- og FS-gruppen (Håkansson & Norrby 2010:643). De konkluderer at én grunn til dette kan være at FS-innlærerne for det meste har fått skriftlig innputt og få muligheter til å bruke svensk utenfor klasserommet, mens AS-innlærerne åpenbart profiterer av at de bor i målspåksmiljøet siden de både bruker flere idiomatiske uttrykk og har flere kulturspesifikke referanser.

Med hensyn til S2-forskningen konkluderer Håkansson & Norrby sist, men ikke minst, med at det er meningsfylt å sammenlikne andre- og fremmedspåksinnlærere fordi det kan nye innsyn i Andrespåkfsorskningen (Håkansson & Norrby 2010:645).

2.3.4 Svensk i to læringskontekster (Rahkonen & Håkansson 2008)

Rahkonen & Håkansson har drøftet konsekvensene av ordstillingen i leddsetninger for PT ved å se på materiale som representerer formell og semi-formell læring av svensk som andrespåk. De testet PT-hypotesen for å finne ut om det finnes noen forskjeller mellom disse to læringskontekstene (Rahkonen & Håkansson 2008:136). I studien sin brukte de skriftlig materiale og undersøkte stiler som var en del av en spåkstest. For å få datamateriale fra en formell kontekst, samlet de inn stiler fra finsktalende elever på siste året på videregående i Finland. Materialet fra den semi-formelle konteksten består av stiler som ble skrevet av voksne innvandrere i Sverige, som hadde lært svensk for det meste utenfor klasserommet.

Begge studier er tverrsnittstudier og fokuserer på leksikalsk morfologi (tempus: presens og preteritum), morfologi innenfor fraser (verbkongruens med modalverb + infinitiv og ha + partisipp), morfologi mellom fraser (predikativ kongruens og inversjon i hovedsetningen), ordstilling i indirekte spørresetninger og negasjon i leddsetninger. For hvert fenomen var det minst tre kontekster, og forekomstkriteriet ble utvidet til tre forekomster.

Rahkonen & Håkansson kom fram til at leksikalsk morfologi prosesseres først, frasemorfologi etterpå og leddsetningsfenomenet sist, men samtidig fant de ut at skriftlig mellomspåk ikke følger akkurat den utviklingssekvensen som er predikert av PT når det gjelder stadiene innimellom (Rahkonen & Håkansson 2008:149).

Inversjon og predikativ kongruens, som ifølge PT opptrer på samme stadium, stadium 4, prosesseres *etter* hverandre – inversjon først, og så predikativ kongruens. Rahkonen & Håkansson konkluderer at de to fenomenene er så ulike at de eventuelt ikke bør knyttes til samme prosesseringsnivå fordi det kan være hele setninger mellom substantivet og adjektivet når det gjelder predikativ kongruens, som skaper en altfor stor og kompleks avstand (Rahkonen & Håkansson 2008:150). Når det gjelder sammenligningen mellom den formelle og den semi-formelle konteksten, har Rahkonen & Håkansson funnet én forskjell med hensyn til forekomstene. I materialet fra den formelle konteksten opptrer inversjon simultant med tempus og verbkongruens, mens inversjon i materialet fra den semi-formelle konteksten kommer etter tempus og verbkongruens. Derfor konkludere de med at "*the learning context seems to give rise to a difference here*" (Rahkonen & Håkansson 2008:150). Dessuten har de kommet fram til at formell og semi-formell læring nesten er like fordi formell læring også inneholder ikke-formelle trekk. Selv om informantene i den formelle konteksten ikke har blitt eksponert for svensk like mye som informantene fra den semi-formelle konteksten, har de også hatt naturlig innputt i form av lærerens tale i klasserommet og lesing av tekster i tekstboka. Dette anser de to forskerne som "*wealth of phenomena that are not focussed upon and that a formal learner encounters in essentially the same way as a non-formal learner analysing the spoken input*", og de konstaterer med at de konforme implikasjonstabellene "*can be traced back to a common non-formal acquisitional basis*" (Rahkonen & Håkansson 2008:151).

2.3.5 Finsk som fremmed- og andrespråk (Tilma 2008)

Corinne Tilma er en av de få forskerne som har sammenliknet andrespråks- og fremmedspråksinnlæring med grunnlag i skriftlig datamateriale. Derfor er studien relevant for min sammenligning av disse to læringsmiljøene selv om hun ser på et språk som har nokså ulike strukturer fra norsk. Videre er det interessant at hun bruker en longitudinell studie med bare 8 informanter og sammenligner informantene sine på både gruppe- og individnivå. Tilma anvender ikke PT, men Dynamic Systems Theory (DST, jf. s. 8) på datamaterialet sitt og har funnet ut at hennes to informantgruppene likner på hverandre når det gjelder utviklingen av en mer kompleks syntaks og morfologi i det tidsrommet studien ble gjennomført. Likevel er det signifikante forskjeller når det gjelder blant annet bruk av kasus. Interessant nok er det fremmedspråksgruppen som har utviklet mer komplekse og presise strukturer og bruker både flere kasus (og i tillegg med færre avvik) og morfologisk mer komplekse og kontekstrelaterte

ord. Dette begrunner Tilma med mulige forskjeller i undervisningen, motivasjonen, de ulike læringsmiljøene eller førstespråkets påvirkning (Tilma 2015:169).

2.3.6 Oppsummering

Vi har her sett på noen ulike studier innenfor den kognitive tradisjonen i S2-forskningen. De fem førstnevnte undersøkelsene bruker den samme teoretiske bakgrunnen jeg har valgt, PT (jf. 2.1), og den siste bruker DST (jf. side 8). For det første bidrar de – om enn på ulike måter – til studien min, enten fra teoretiske eller metodiske utgangspunkter. Tre av dem (Håkansson & Norrby 2007, 2010), Rahkonen & Håkansson 2008 og Tilma 2015) representerer noen av de få studiene som sammenlikner de to læringsmiljøene andre- og fremmedspråk. Klein Gunnewieks studie anvender datamateriale hun har samlet inn hos innlærere med et germansk språk som S1 (nederlandsk) og S2 (tysk). Til slutt har alle disse studiene til felles at de ser på både morfologiske og syntaktiske strukturer i S2-utviklingen. I min undersøkelse er det fire grammatiske strukturer som står sentralt, og i følgende kapittel vil jeg kort beskrive og sammenligne dem med de tilsvarende strukturene i tysk.

2.4 Kongruens, V2 og leddsetninger med setningsadverbialer i norsk

I min undersøkelse fokuserer jeg på følgende morfologiske og syntaktiske fenomener:

- attributiv kongruens
- inversjon / V2
- predikativ kongruens
- setningsadverbialets posisjon i leddsetninger

Disse har også vært studieobjekt av PT, og som vi tidligere har sett, blir de tildelt ulike stadier i PT-hierarkiet (jf. 2.1). Jeg har valgt et kontrastivt perspektiv mellom norsk (S2) og tysk (S1) siden jeg blant annet er interessert i å finne ut hvilken påvirkning morsmålsbakgrunnen til informantene mine har på mellomspråket deres. Derfor skal jeg gi en kort introduksjon i reglene for disse fenomenene i begge språkene her. I norsk er det samsvarsbøyning mellom substantiv eller pronomen og adjektiv i både attributiv og predikativ stilling (jf. tabell 5). Til sammenligning med norsk har tysk et nokså likt system når det gjelder attributiv kongruens. I hvert kjønn får adjektivet en ulik bøyningensendelse, og de tre kjønnene har felles flertall som også markeres med en bøyningensendelse. Denne e-endelsen er lik den norske flertallsendelsen. I motsetning til norsk blir adjektivet i tyske substantivfraser ikke forandret i predikativ kongruens, hverken i entall eller i flertall. Her brukes alltid adjektivets grunnform.

		hankjønn	hunkjønn	intetkjønn	flertall
attributiv (ubestemt)					
norsk	stor	en stor bil	ei stor veske	et stort hus	store kopper
tysk	groß	ein großer Wagen	eine große Tasche	ein großes Haus	große Tassen
predikativ					
norsk	stor	Bilen er stor.	Veska er stor.	Huset er stort.	Koppene er store.
tysk	groß	Der Wagen ist groß.	Die Tasche ist groß.	Das Haus ist groß.	Die Tassen sind groß.

Tabell 5. Attributiv og predikativ kongruens i norsk og tysk

Predikativ kongruens kan dermed være en utfordring for tyske innlærere, og derfor er det interessant for meg å fokusere på dette fenomenet i min undersøkelse og sammenlikne det med attributiv kongruens. Siden han- og hunkjønn tilsvarer den ubøyde adjektivformen, ser jeg bare på intetkjønn og flertall. Dessuten ser jeg også bare på ubestemte adjektiv i attributiv kongruens i og med at den bestemte formen av attributiv kongruens er lik for alle adjektiv (den store bilen, den store veska, det store huset, de store koppene), skal jeg bare se på den ubestemte formen.

Når det gjelder de to syntaktiske fenomenene jeg ser på i min studie, er det to strukturer som likner på hverandre i begge språkene. V2-regelen gjelder i både norske og tyske hovedsetninger, som vi ser i eksemplene, der subjektet flyttes til midtfeltet når et adverbial settes i forfeltet:

<i>Der Kurs</i>	<i>beginnt</i>	<i>um 19 Uhr.</i>	<i>Kurset</i>	<i>begynner</i>	<i>kl. 19.</i>
<i>Um 19 Uhr</i>	<i>beginnt</i>	<i>der Kurs.</i>	<i>Kl. 19</i>	<i>begynner</i>	<i>Kurset.</i>

Også setningsadverbialet får samme plass i leddsetninger i begge språkene; det står i motsetning til dets plassering i hovedsetningen rett etter subjektet og foran det finitte verbet. Leddsetningene er allikevel ikke helt like i norsk og tysk. Det finitte verbet står alltid på siste plass i en tysk leddsetning:

subjunksjon + subjekt + setningsadverbial + verb (+ obj.) <i>fordi vi ikke har svart på e-posten</i>	subjunksjon + subjekt + setningsadverbial (+ obj.) + verb <i>weil wir nicht auf die E-Mail geantwortet haben</i>
subjunksjon + subjekt + setningsadv. + verb (+ obj.) <i>som han ikke har sett</i>	subjunksjon + subjekt + setningsadv. (+ obj.) + verb <i>den er nicht gesehen hat</i>

I forskningen ser det ut til at det bare har blitt sett på negasjon i leddsetninger mens det er mange flere slike setningsadverbialer, sånn som *ofte, aldri, alltid, gjerne* osv., som får samme plass. Andresen (2006:96) viser i sin masteroppgave om innlæring av negasjon i norske hovedsetninger hos tyske innlærere kort til problematikken. Datamaterialet hennes inneholder også noen få setninger med andre adverb (*ofte, aldri, alltid*), men hun har ikke undersøkt disse. I drøftingen skriver hun at

"Det ville ikke være usannsynlig å tenke seg at foranstilling av adverb generelt kan knyttes til den samme begrunnelse som foranstilling av negasjon, nemlig at de inneholder en semantisk tyngde som modifiserer setningen på en viktig måte. Om de øvrige adverbene har en like viktig tyngde som negasjonen, kan drøftes, og det vil vel også være kontekstavhengig". Dessuten "skulle det ikke være å forvente at andre adverb i innlærerspråket ville foregå verbet like ofte som negasjonen, men dette gjenstår å undersøke og vil kunne kaste et interessant lys over diskusjonen"

I oppgavene i datamaterialet mitt har jeg også inkludert flere ulike setningsadverbialer og subjunksjoner for å finne ut om de finnes en sammenheng mellom ordstillingen og type subjunksjon og setningsadverbial.

2.5 Prediksjoner

Ut fra de teoretiske betraktningene i dette kapitlet har jeg formulert følgende prediksjoner for denne studien: Innlæringen av de fire grammatiske strukturene er avhengig av både ytre faktorer som læringsmiljøet, tid og oppgavetyper. Når det gjelder læringsmiljø, kan vi forvente oss at andrespråksinnlærere prosesserer de grammatiske strukturene før fremmedspråksinnlærere pga. mer eksponering for målspråket. Innlæringsrekkefølgen kan imidlertid ikke forutsis for noen av dem, og resultatene vil også variere pga. individuelle forskjeller.

3. Metode

Her vil jeg først gi en kort innføring i metoden til Håkansson & Norrby som jeg baserer undersøkelsen min på, og vise hvilke elementer jeg har brukt i min framgangsmåte. Så følger en detaljert beskrivelse av innsamlingene, informantgruppene og oppgavene.

3.1 Metoden til Håkansson & Norrby

Håkansson & Norrby (2007, 2010) har samlet inn datamateriale av 35 innlærere av svensk i Malmö og i Melbourne for å kunne sammenligne to læringsmiljøer (jf. 2.3.3). Siden jeg tar utgangspunktet til undersøkelsen min i deres studie, vil jeg gi en omfattende beskrivelse av metoden deres i dette underkapitlet. For sin gruppe med andrespråkskontekst brukte Håkansson & Norrby informanter som studerte svensk ved Malmö Högskolan i Sverige, der de var *exposed to and involved in communicative situations in the target language on a daily basis*" (Håkansson & Norrby 2010:634). Denne gruppen ble sammenlignet med informanter som deltok i et kurs i svensk ved University of Melbourne, og denne konteksten i Australia, der svensk blir lært som fremmedspråk, ble valgt med hensyn til at innlærerne skulle være *"physically as far as possible from the target language environment"* (Håkansson & Norrby 2010:634) slik at *"främmandespråkssituationen ska vara odiskutabel"* (Håkansson & Norrby 2007:96). Begge gruppene besto av viderekomne universitetsstudenter i alderen mellom 19 og 25 år, som hadde fått 150 timer formell undervisning i forkant av datainnsamlingen. Det betyr at informantene i begge gruppene var på et mellomnivå da studien ble gjennomført. På grunn av alle disse forholdene kan de to læringsmiljøene sammenlignes (Håkansson & Norrby 2010:634). Siden sammenlignbarheten også er relevant for min studie, har jeg laget denne oppsummeringen for å få en bedre oversikt over hva som er likt og ulikt mellom de to informantgruppene i studien til Håkansson & Norrby (2007, 2010; jf. 3.3.2 for likheter og forskjeller i min studie):

Likheter:

- universitetsstudenter / høyt utdanningsnivå¹⁶
- alder (19-25)
- engelsk som L1 eller L2
- flerspråklig bakgrunn¹⁷
- har begynt å lære et annet L2 før de begynte med svensk
- lærer svensk på et viderekomne nivå
- 150 timer svenskundervisning med like undervisningsmetoder (kommunikativ tilnærming og målspråket som undervisningsspråk)
- de samme lærerne (som både har undervist svensk som andrespråk i Malmö og svensk som FS i Melbourne¹⁸)

Forskjeller

- læringsmiljø

Det må bemerkes at morsmålsbakgrunnen (ulike morsmål i andrespråksgruppen i Malmö, engelsk hos alle informantene¹⁹ i FS-gruppen i Melbourne) ikke blir sett på som en forskjell mellom de to gruppene, men at dette fenomenet heller blir sammenfattet som flerspråklig bakgrunn og dermed betraktet som likhet.²⁰

Håkansson & Norrby samlet inn datamateriale med fokus på grammatiske, pragmatiske og leksikalske fenomener. Her skal jeg bare vise til metoden de brukte med hensyn til grammatikkoppgavene siden det er denne delen jeg baserer min studie på. Datamaterialet ble samlet inn tre ganger i løpet av åtte måneder. Den første innsamlingen fant sted innen de to første ukene, den andre innen to uker i midten og den siste i de to siste ukene. Oppgavene besto av én oversettelse fra engelsk til svensk og én stil med ulike emner ved hver innsamling slik at det ble både inkludert én bunden oppgave og én stiloppgave, som komplementerer

¹⁶ "at least university entrance requirements" (Håkansson & Norrby 2010:643)

¹⁷ "All participants have English as either first language (L1) or L2. Both cohorts can be considered multilingual and all participants have learned another nonnative language prior to studying Swedish" (Håkansson & Norrby 2010:629).

¹⁸ "Furthermore, the instructor at Malmö University previously taught Swedish at the University of Melbourne for 3 years using the same methodology in both places, and the current instructor in Melbourne previously taught Swedish to international students in Sweden for 2 years" (Håkansson & Norrby 2010:634).

¹⁹ Én av informantene i Melbourne har opprinnelig tysk som morsmål, men siden han hadde bodd i Australia i 35 år da innsamlingene ble gjennomført, blir han ansett som engelskspråklig.

²⁰ Dette skriver Håkansson og Norrby i sin artikkel fra 2010, mens de i publikasjonen fra 2007 sier at: "Informanternas språkliga bakgrunn är också olika; [...]" (Håkansson & Norrby 2007:97).

hverandre i og md at de inneholder både elisitert og fri produksjon. I tillegg til dette skriftlige materialet ble det også gjennomført to muntlige oppgaver – en kommunikativ oppgave og et intervju for å validere de skriftlige resultatene. De skriftlige oppgavene liknet hverandre i strukturen, men hadde ulikt innhold. Tekstene som skulle oversettes, hadde et nokså enkelt ordforråd. De inneholdt både kontekster for attributiv kongruens, predikativ kongruens, inversjon og leddsetninger med negasjon. De enkelte grammatiske fenomenene i datamaterialet ble testet mot PTs prediksjoner om de ulike stadiene i teoriens hierarki. Emnene for stilen, som representerer fri produksjon, var "Et barndomsminne", "Mitt første leketøy" og "Livet mitt om ti år", og bruken av de ulike grammatiske strukturene var selvsagt avhengig av informanten (Håkansson & Norrby 2010:635).

3.2 Metoden i studien min

Studien min er longitudinell med to innsamlinger fordelt over henholdsvis 2 og 6 måneder. Gjennom en longitudinell studie kunne jeg få et bilde av utviklingen mellom to datainnsamlinger, og gjennom en kvalitativ undersøkelse av få informanter har jeg muligheten til å analysere materialet på individuelt nivå, samtidig som jeg også vil kommentere nivået til gruppene og sammenligne disse.

3.2.1 Innsamlingene

Den første innsamlingen i Bergen ble gjennomført i oktober (høstsemesteret) 2014. Informantene hadde da hatt 120 timer norskundervisning. Etter ytterligere 40 timer ble andre innsamling gjennomført ved slutten av samme semester, i desember 2014. Informantene var på trinn II ved begge innsamlingene.

Innsamlingene i Kiel ble gjennomført i samsvar med timeantallet ved norskkursene i Bergen. Siden studentene i Kiel har færre timer med norskundervisning per semester enn studentene i Bergen, strakk tida mellom de to innsamlingene seg over to semestre. Ved første innsamling i desember 2014 var studentene i sitt tredje semester, ved andre innsamling i juni 2015 i sitt fjerde semester.

Opprinnelig hadde jeg planlagt å bruke tre innsamlinger for å kunne sammenligne funnene i studien min med resultatene i undersøkelsen til Håkansson & Norrby som også samlet inn data ved tre anledninger (jf. 2.3.3 og 3.1). Siden studentene i Kiel allerede var i sitt siste semester ved andre datainnsamling – mens studentene i Bergen fortsatt hadde flere timer etter innsamlingene – ble det til slutt gjennomført to datainnsamlinger.

3.3.2 Informantene

Det er to informantgrupper som er representert i denne studien – en gruppe med tyskspråklige innlærere fra UiB, og en gruppe med tyskspråklige innlærere fra Christian-Albrechts-Universität i Kiel. Jeg valgte den første gruppen fordi jeg selv jobber som lærer ved norskkursene ved UiB og lett kunne få tilgang til tyske informanter ved hjelp av mine kollegaer, og den andre fordi universitetet i Kiel har en Erasmus-avtale med UiB og tilbyr norskkurs på alle nivåer hvert semester, noe som gjorde det lettere å få tak i akkurat de informantene jeg hadde behov for. Deltakelsen i studien var anonym²¹, og informantene fikk et nummer som for øvrig ikke stemmer overens med informantnumrene jeg skal bruke i denne avhandlingen: B1, B1, B4 og B4 (informantene i Bergen) og K1, K2, K3 og K4 (informantene i Kiel).

Ved første innsamling møtte jeg ti informanter fra Bergen og åtte informanter fra Kiel, men i den foreliggende oppgaven er det bare henholdsvis fire studenter som er representert fra hver gruppe. Dette skyldes først og fremst at det var færre deltakere ved andre innsamling, i tillegg til annen morsmålsbakgrunn enn tysk eller opprinnelsesland enn Tyskland. Med ønske om like store grupper og hensyn til mer homogenitet valgte jeg til slutt fire informanter fra hver gruppe slik at det er åtte deltakere som er representert i denne studien.

For å få vite mer om bakgrunnen til informantene, ble de bedt om å fylle ut et spørreskjema, der de ga opplysninger om kjønn, studiebakgrunn, morsmål og språk de har lært. Disse opplysningene danner grunnlaget for følgende liste med likheter og forskjeller mellom informantene, i likhet med oversikten jeg laget over Håkansson & Norrbys informantgrupper (jf. punkt 3.1).

Likheter:

- universitetsstudenter / høyt utdanningsnivå
- alder (20-25)
- tysk som morsmål
- engelsk som første FS/S2
- har begynt å lære ett eller flere S2 før de begynte med norsk
- lærte/studerte* norsk på et viderekomne nivå (* se tabellen nedenfor)
- 120 timer norskundervisning med like undervisningsmetoder (kommunikativ tilnærming og målspråket som undervisningsspråk)

²¹ Prosjektet er meldt til NSD.

I utgangspunktet gikk jeg ut fra at gruppene bare skiller seg når det gjelder læringsmiljøet, men det er flere ulikheter som jeg synes er viktige å nevne:

Forskjeller:

	Bergen	Kiel
- læringsmiljø	AS-kontekst	FS-kontekst
- læringskontekst	semi-formell	formell
- lærer	ulike lærere	én lærer
- (hoved)lærebok	"Kom i gang" "Stein på stein"	"Et år i Norge"
- morsmålsbakgrunn på norskkurset	heterogen gruppe (men mange tyskere)	homogen gruppe
- motivasjon	informantene <i>lærer</i> norsk	3 informanter <i>studerer</i> norsk, 1 informant <i>lærer</i> norsk
- utdanningsbakgrunn	ulike fag	3 av 4 er nordiskstudenter
- norskundervisning (1) ²²	individuell før trinn II	nivå I-III på universitetet i Kiel
norskundervisning (2) ²³	trinn II på UiB	nivå III på universitetet i Kiel
norskundervisning (3) ²⁴	trinn II på UiB	nivå IV på universitetet i Kiel
- undervisningsspråk	norsk, litt engelsk	norsk, litt tysk
- tidsperiode mellom innsamlingene	to måneder	seks måneder ²⁵

Tabell 6. Forskjellene i de to informantgruppene

Den eneste forskjellen Håkansson & Norrby nevner, er læringsmiljøet. Her må det også nevnes at deltakerne i min studie hadde lært norsk i andre sammenhenger og dermed ulike læringsmiljøer og/eller kontekster før første innsamling. Fra studien til Håkansson & Norrby vet vi at lærerne og undervisningsmetodene er like, men vi får ingen nærmere opplysninger om dette, blant annet hvilken lærebok som hovedsakelig blir brukt i deres to informantgrupper. De fleste andre forskjellene jeg har nevnt her, er faktorer som Håkansson & Norrby ikke nevner, eller som de ser på som likheter. Siden lista med likhetene stemmer for det meste overens med likhetene hos informantene i Håkansson & Norrbys studie, vil jeg kunne sammenlikne mine grupper med deres. Hvilken betydning forskjellene har, skal jeg komme tilbake til i drøftingen (jf. kapittel 5).

²² før 1. innsamling og semesteret studentene de var i ved innsamlingen

²³ ved 1. innsamling

²⁴ ved 2. innsamling

²⁵ Studentene i Kiel hadde likt antall timer undervisning som studentene i Bergen, bare etter en lengre tidsperiode.

3.3.3 Oppgavene

Oppgavesettet består av fem deler med ulike skriftlige oppgaver, både fri produksjon og bundne oppgaver. Som tidligere nevnt, undersøker jeg bare skriftlig produksjon og støtter meg til Håkansson & Norrbys utsagn om at Prosesserbarhetsteorien ikke bare kan anvendes på muntlig materiale (jf. 2.1). Jeg forventer ulike resultater med hensyn til oppgavetyper, som igjen vil kunne forklare prosessering på ulike måter og bekrefte om S2-utviklingen kan være påvirket av ytre faktorer. Det er ulike meninger om i hvilken grad oppgavetyper faktisk kan ha en effekt, og Pienemann ser performanseforskjeller hos innlærere ikke som ustabiliteter innenfor ulike komponenter i mellomspråket, men heller som grunnlag i at *"different skill components utilise different components of the language production or comprehensive system"* (Pienemann 1998:276), og ha har derfor utviklet "The steadiness hypothesis" *"as a counterpoint to the assumption that the nature of the IL system may change from situation to situation"* (Pienemann 1998:273). Pienemann går ut fra at grammatikksystemet i mellomspråket ikke forandrer seg i ulike kommunikasjonsoppgaver *"as long as those are based on the same skill type in language production"* (ibid.). Siden det ikke er lett å teste slike ferdighetstyper, støtter jeg meg heller til Klein Gunnewiek som gir en relevant begrunnelse for valget av ulike oppgavetyper som hun kaller for instrumenter:

"Erstens kann ein komplexes theoretisches Konstrukt wie die Sprachfähigkeit – und folglich die Sprachentwicklung – aus Gründen der Konstruktvalidität am adäquatesten durch mehrere Instrumente gemessen werden. Denn die Sprachfähigkeit (und folglich die Sprachentwicklung) kommt nicht in jedem Instrument auf die gleiche Weise zum Ausdruck [...]" (Klein Gunnewiek 2000:55)

Jeg kommer tilbake til denne problematikken i både analyse- og drøftingskapitlet, men skal nå presentere de ulike oppgavetyperne. Oppgavesettet besto av fem deler som ble delt ut i en bestemt rekkefølge slik at informantene begynte å jobbe med fri produksjon og fikk de bundne oppgavene etter hvert. På denne måten ble besvarelsen av stiloppgaven en mer spontan utfordring og informantene fikk ingen idé om hva som skulle testes før de begynte med de bundne oppgavene.

For hver del hadde informantene 10–20 minutter. Jeg valgte å gi dem såpass begrenset tid fordi produksjonen skulle være så spontan som mulig og studentene ikke skulle ha altfor

mye tid for rettelser. Oppgavene var like for begge informantgruppene, med et lite unntak i oppgaveformuleringen i stiloppgaven²⁶:

- 1. oppgave: stil på 150 ord
- 2. oppgave: oversettelse av en tysk tekst til norsk
- 3. oppgave: oversettelse av en engelsk tekst til norsk
- 5. diverse oppgaver:
 - a. luketekst (adjektiv)
 - b. ordstilling (V2)
 - d. ordstilling (leddsetninger med setningsadverbialer)
 - e. parsetninger (med ulike fenomener)

Første, andre og tredje oppgave er inspirert av oppgavene Håkansson & Norrby bruker i sin studie om svensk som andrespråk (se vedlegg). Jeg fikk tillatelse av Gisela Håkansson til å bruke stiloppgaven, oversettelses- og luketekstene og laget egne oppgaver etter deres mønstre. Som tidligere nevnt har jeg dessuten brukt noen andre oppgaver for å se om produksjonen av visse grammatiske fenomener kan være knyttet til oppgavetypen. Disse oppgavetyperne (luketekster, ordstillingsoppgaver og parsetninger) er vanlige i norskundervisningen, og skulle være kjent for informantene fra bl.a. lærebøkene.

I den første delen av innsamlingen ble informantene bedt om å skrive en stiloppgave på ca. 150 ord. Ved første innsamling fikk informantene i Bergen emnet "Mine første uker i Bergen". De skulle skrive stilen med hensyn til disse stikkordene: "min ankomst til Bergen", "de første inntrykkene og opplevelsene" og "steder og aktiviteter". Liksom den første stiloppgaven "Et barndomsminne" i Håkansson & Norrbys undersøkelse krevde denne oppgaveformuleringen en tekst som er skrevet i fortid, i tillegg til at mine informanter måtte skrive om et sted (og eventuelt bevegelse). Informantgruppen i Kiel fikk et liknende emne "Mine første uker som student i Kiel" med følgende stikkord: "de første inntrykkene og opplevelsene", "steder og aktiviteter" og "nye personer". Emnet ved andre innsamling var for begge gruppene "En reise jeg har gjort". Til forskjell fra Håkansson & Norrby²⁷ valgte jeg også ved andre innsamling et emne som krevde en beskrivelse av en handling i fortida for å ha et bedre sammenligningsgrunnlag med den første teksten.

²⁶ Oppgavene 1,2,3 og 5a, b, d og e, som er de oppgavene som ble analysert for denne avhandlingen, er vedlagt ved slutten av denne oppgaven.

²⁷ Håkansson & Norrby brukte emnene "Mitt første leketøy" ved andre og "Livet mitt om ti år" ved tredje innsamling. (jf. 3.1)

Oppgave 2 består av en tysk tekst som skulle oversettes til norsk. Tekstene er bygd opp etter oppgavene Håkansson & Norrby har brukt i sin studie og inneholder i likhet med deres tekster de grammatiske fenomenene som er representert på stadium 3, 4 og 5 i Prosesserbarhetsteorien (jf. 2.1). Oversettelsen fra morsmålet til målspråket kan likne på en mer "fri" produksjon, men er mer bunden enn stiloppgaven i og med at visse strukturer allerede er gitt og *kan* gjenkjennes av informantene (jf. analytisk viten, 2.2). Likevel ble informantene ikke gjort oppmerksom på de enkelte grammatiske fenomenene tekstene inneholder, men de fikk (muntlig) beskjed om å holde seg så mye som mulig til strukturen i utgangsteksten, uten at det ble gitt noen mer detaljerte opplysninger.

Den tredje delen i innsamlingen er en engelsk tekst som likner på den tyske teksten i oppgave 2 med hensyn til både lengde og grammatiske strukturer. Engelsk er det første fremmedspråket alle mine informanter har lært. Språket skiller seg i noen punkter fra norsk og/eller tysk, og ved å inkludere det, vil jeg eventuelt kunne få andre resultater i den oversatte norske teksten enn i oversettelsen fra tysk (oppgave 2). I engelsk er det verken attributiv kongruens (i motsetning til både norsk og tysk) eller predikativ kongruens (som i tysk). Når det gjelder de syntaktiske strukturene, er det ingen inversjon i engelske hovedsetninger og noen forskjellige regler for plasseringen av setningsadverbialer i leddsetninger. Når informantene oversetter fra en tysk tekst, kan vi antar at de eventuelt overfører de strukturene som er like i norsk og tysk (inversjon, setningsadverbialets plassering i leddsetninger og til dels attributiv kongruens), men det spørres om de også overfører fra engelsk.

Den siste delen inneholder ulike oppgavetyper som tester informantenes kunnskaper på en mer eksplisitt måte. Oppgave 5a består av setninger med luker, der adjektiv i både attributiv og predikativ stilling skulle settes inn. / Oppgave 5a består av setninger der det manglet adjektiv i både attributiv og predikativ stilling. I 5b, c og d blir ordstillingen i hoved- og leddsetninger testet, og 5e er en oppgave med parsetninger, der ulike fenomener blir testet.

4. Analyse og resultater

Jeg har valgt å se resultatene i lys av forskjellige metodiske og teoretiske tilnæringsmåter. Ved å bruke Prosesserbarhetsteorien vil jeg i første del vise hvilket stadium informantene er på og teste om teoriens prediksjoner om prosesseringsrekkefølgen passer til resultatene i mitt datamateriale i henhold til riktige forekomster og avvik. Her skal jeg både sammenlikne informantene på enkelt- og gruppenivå og vise hvordan de har utviklet seg mellom første og andre innsamling. Dessuten skiller jeg mellom de bundne oppgavene og fri produksjon for å se om resultatene varierer med hensyn til oppgavetyper. Med utgangspunkt i PT skal jeg kombinere de to metodiske tilnæringsmåtene til Håkansson & Norrby (2007, 2010; jf. 3.1) og Glahn m.fl. (2001, 2002, jf. 2.3.2) og skal kalle den førstnevnte i det følgende for det klassiske PT-perspektivet selv om det ble utvidet fra opprinnelig én til to riktige forekomster av Håkansson & Norrby. Den sistnevnte kaller jeg for det utvidete PT-perspektivet, og jeg skal sette opp antall riktige forekomster og avvik fra begge tilnæringsmåtene i felles tabeller. I andre del vil jeg gå dypere inn i de enkelte informantprofilene for å finne ut hva som skjuler seg bak det vi ser i disse PT-tabellene. Ved å belyse strukturene informantene har brukt, og i hvilken kontekst de har brukt dem, vil jeg vise hva jeg har funnet ut om individuelle forskjeller og om det er noe som kan sies utover det jeg har funnet ut i første delen. Samtidig vil jeg kommentere hvordan de to gruppene – FS-gruppen (informantene med norsk som fremmedspråk) og AS-gruppen (informantene med norsk som andrespråk) – kan sammenliknes. Sist, men ikke minst, skal jeg med bakgrunn i funnene mine trekke konklusjoner om PTs anvendbarhet på både de undersøkte strukturene og sammenhengen med de to læringsmiljøene.

4.1 Resultatene fra ulike PT-perspektiver

Jeg har satt opp en modell som kombinerer tilnæringsmåten til Håkansson & Norrby (2007, 2010) og Glahn m.fl. (2001, 2002). Tabellene jeg bruker, har i likhet med tabellene i studien til Glahn m.fl. tre kolonner, men i første kolonne står resultatene for *to* riktige forekomster, ikke bare én (jf. 2.3.2). I andre og tredje kolonne har jeg satt opp 50% og 80% riktige forekomster etter modellen til Glahn m.fl. (2001, 2002), men til forskjell fra deres tabeller bruker jeg ikke bare tre, men fire underkategorier: attributiv og predikativ kongruens, setningsadverbialets stilling i leddsetninger og i tillegg inversjon. Ved å bruke denne utvidete modellen kan jeg fortsatt forholde meg til den grunnleggende tanken bak PT, nemlig hierarkiet av de ulike stadiene. Som tidligere nevnt, har Håkansson & Norrby sett på alle

fenomenene fra stadium 2 til 5 (jf. 2.3.3 og 3.1), mens Glahn m.fl. har valgt ut *én* struktur fra henholdsvis stadium 3, 4 og 5 (jf. 2.3.2). De ser på attributiv kongruens, predikativ kongruens og negasjon i leddsetninger, og jeg har valgt de samme fenomenene, men for å få et bedre bilde av stadium 4 inkluderer jeg også inversjon. Jeg inkluderer ikke framflytting av adverb i hovedsetningen som ifølge PT prosesseres ved siden av attributiv kongruens på stadium 3. Dette har to grunner. For det første synes jeg at det ikke blir riktig å inkludere en struktur som ikke er morsmålslik og kalle den for prosessert eller tilegnet og dermed "riktig" forekomst når den blir produsert som forventet. For det andre har Glahn m.fl. heller ikke inkludert denne strukturen – samtidig som de ser på den morfologiske strukturen på samme stadiet (attributiv kongruens). Det kan selvsagt – ut fra et PT-perspektiv – være meningsfylt å ha denne strukturen som et slags mellomledd mellom to stadier, men for min studie har det mer relevans å se på den syntaktiske strukturen på det følgende stadiet, nemlig inversjon.

Jeg støtter meg til både Håkansson & Norrby (2010:630) og Glahn m.fl. (2002:35) og godkjenner ikke bare helt målspråkslike former (f.eks. *et gammelt hus*) som riktige forekomster, men også former med visse avvik, f.eks. feil kjønn, så lenge det er samsvar mellom adjektiv og substantiv (f.eks. *en gammel hus*; jf. 3.1). Når det gjelder predikativ kongruens, er de tillatte formene *den er gammel* og *det er gammelt*. Noen ganger betyr det at antallet kontekster forskyver seg litt – når en informant f.eks. bruker hankjønn i en kontekst med intetkjønn, blir det én kontekst mindre med hensyn til intetkjønn. Dette har vist seg å ikke ha relevans for resultatene.

Etter å ha analysert resultatene fra de klassiske PT-tabellene vil jeg til slutt også se på de ulike morfologiske kategoriene tall og kjønn liksom Glahn m.fl. har gjort i studien sin for å finne ut om det kan være forskjell mellom prosesseringen av intetkjønn og flertall.

I tabellene som viser resultatene, betyr et plusstegn i en kolonne at det er henholdsvis to, 50% eller 80% riktige forekomster for attributiv kongruens, predikativ kongruens, inversjon og setningsadverbialets stilling i leddsetninger. Plusstegnet i parentes står for én riktig forekomst for fenomenet, mens minustegnet viser at forekomstkriteriet ikke er oppfylt. Mens Glahn m.fl. har satt opp resultatene slik at man kan se tydelige implikasjonsskalaer, har jeg valgt å ha én linje for hver informant slik at resultatene under de ulike kategoriene er lettere å sammenlikne for hver enkel informant.

Det må også nevnes at ikke-bruk av en struktur i en forventet kontekst som f.eks. i oversettelsesoppgavene har blitt telt som ikke-forekomst. For å gi et eksempel: hvis det er ti antatte kontekster for en struktur i en oppgave, men informanten bruker en annen struktur i én av disse ti kontekstene, så teller jeg bare ni kontekster, og ut fra disse ni kontekstene telles

riktige forekomster og avvik. Det betyr at kontekstene kan være ulike noen ganger; dette markeres med * i tabellene i første del av dette kapitlet og vises også til i andre del av analysen. Denne framgangsmåten anser jeg som den eneneste måten å løse dette på. Opprinnelig hadde jeg vurdert å telle slike ikke-forekomster som avvik, men så har det vist seg å være feil tilnæringsmåte siden vi ikke kan vite hvorfor en informant ikke bruker den forventede strukturen. Pienemann betegner tilfeller, der en informant ikke bruker en struktur i noen av de gitte kontekstene som "*gaps in the corpus*" og bruker omvendt skråstrek. (Pienemann 1998:179). Slike tilfeller har jeg ikke funnet i de bundne oppgavene i mitt materiale, men det er et fenomen jeg kommer tilbake til i analysen av fri produksjon (jf. 4.1.5).

4.1.1 Resultatene fra de bundne oppgavene (stadium 3, 4 og 5)

De ulike bundne oppgavene informantene fikk (oppgave 2, 3 og 5, jf. 3.3.3 og vedleggene), skal jeg i denne omgang se på som samlet materiale selv om de representerer ulike utfordringer. Dette har noe med ulik antall kontekster i de enkelte oppgavene å gjøre, noe som dessverre representerer en svakhet i denne studien. Jeg skal diskutere det i drøftingen.

Mens oversettelsen fra tysk (oppgave 2) og oversettelsen fra engelsk (oppgave 3) bare "foreslår" kontekster for de fire strukturene jeg har undersøkt²⁸, inneholder luketekstene (oppgave 5 a, c) direkte gitte kontekster, og oppgave 5d (der ord skal sette sammen til en setning) og 5e (parsetningene) mer eller mindre direkte kontekster. Jeg har inkludert omtrent like antall kontekster for alle fenomenene, men siden jeg har bestemt meg for å ekskludere felleskjønn fra resultatene, er det totalt 6 (istedenfor opprinnelig 11/12) kontekster i alle oppgavene for attributiv kongruens i hver innsamling. For predikativ kongruens er det totalt 13 kontekster ved første og 11 kontekster i alle oppgavene ved andre innsamling, og for inversjon 12 kontekster i både første og andre innsamling. Det er 10 kontekster ved både første og andre innsamling for leddsetninger med setningsadverbialer. I alt er det omtrent likt antall kontekster for predikativ kongruens, inversjon og setningsadverbialer i leddsetninger i alle oppgavene til sammen og noen færre kontekster for attributiv kongruens, som vi kan se i følgende tabell som både viser strukturene som ble undersøkt, stadiene de prosesseres på og kontekstene i de ulike oppgavene:

²⁸ Studentene har ikke blitt eksplisitt gjort oppmerksomme på disse kontekstene, men de ble bedt om å holde seg mer eller mindre til ordstillingen i utgangsteksten.

Grammatisk struktur	PT	1	2	3	5a	5b	5d	5e	totalt
- attributiv kongruens (ubestemt)	trinn 3	x*	1	1	3	-	-	1	6
- predikativ kongruens ²⁹	trinn 4	x*	3	3/1	4	-	-	3	13/11
- inversjon i hovedsetninger	trinn 4	x*	4	5	-	3	-	-	12
- setningsadverbial i leddsetninger	trinn 5	x*	2	2	-	-	3	3	10

*hvis informantene har valgt å bruke fenomenet i stiloppgaven sin

Tabell 7. Kontekster for de grammatiske strukturene i de bundne oppgavene

4.1.1.1 Første innsamling

Jeg vil begynne med resultatene fra de bundne oppgavene ved første innsamling. I tabellen ser vi i første kolonne at alle informantene har minst to riktige forekomster av alle fire fenomenene:

2 forekomster				50%				80%			
3	4	5		3	4	5		3	4	5	
a	p	i	s	a	p	i	s	a	p	i	s
B1	+	+	+	B1	+	-	+	B1	-	-	+
B2	+	+	+	B2	+	+	+	B2	+	-	+
B3	+	+	+	B3	+	+	+	B3	+	-	-
B4	+	+	+	B4	+	+	+	B4	+	+	+
K1	+	+	+	K1	+	+	+	K1	+	-	+
K2	+	+	+	K2	+	+	+	K2	+	-	+
K3	+	+	+	K3	+	-	+	K3	-	-	-
K4	+	+	+	K4	+	+	+	K4	+	+	+

Tabell 8: Resultater for de bundne oppgavene ved 1. innsamling

(a: attributiv kongruens, p: predikativ kongruens, i: inversjon; s: leddsetninger med setningsadverbial)

I henhold til PT betyr dette at alle åtte informantene kan prosessere alle fire fenomenene, og dette igjen betyr at alle kan sies å ha oppnådd stadium 5. Når vi går videre til neste kolonne i tabellen, ser vi at det blir et litt mer variert bilde i 50%-forekomstkolonnen. Det er bare K4 som har 50% riktige forekomster for alle fire strukturene. Fem informanter har 50% riktige forekomster for fenomenene på stadium 3 og 4, men ikke når det gjelder setningsadverbial i leddsetninger. Dette litt mer nyanserte bildet viser at disse ikke har oppnådd stadium 5 med dette strengere kriteriet.

²⁹ ulikt antall

Samtidig bekrefter rekkefølgen ++ – PT-hierarkiet, men vi har faktisk to informanter som *ikke* viser den samme sekvensen. B1 og K3 har som de fem andre ikke oppnådd stadium 5, men i tillegg ser vi at de bare prosesserer ett fenomen av de to som tilhører stadium 4. Hadde vi fulgt modellen til Glahn m.fl. (2.3.2) og bare sett på predikativ kongruens, hadde det bare stått et minustegn i tabellen og vi måtte konkludere at de to informantene ikke har oppnådd stadium 4. Hadde vi sett på predikativ kongruens og inversjon under ett (slik Håkansson & Norrby har gjort), ville resultatet for inversjon ha gitt et plusstegn og de to informantene ville ha hatt den samme verdien – og den samme rekkefølgen – som de andre fem informantene. Resultatet vil i begge tilfeller bekrefte PT-hierarkiet, men sette informantene på ulike stadier. Det viser at disse to informantene prosesserer utveksling av grammatisk informasjon mellom to fraser på ulik måte når det gjelder den morfologiske og den syntaktiske strukturen. Det er spesielt interessant at det nettopp er den syntaktiske strukturen de prosesserer med 50% riktige forekomster siden det også er en *syntaktisk* struktur på stadium 5 – som de ikke ennå prosesserer med 50% riktige forekomster. I hvert fall viser det at det er nødvendig å gjøre et skille mellom de to strukturene og at prosesseringen av grammatisk informasjon mellom fraser ikke er det samme for det syntaktiske og det morfologiske fenomenet. Denne problemstillingen skal jeg komme tilbake til i drøftingen (jf. kap. 5).

Ved å gå enda videre og å se på 80% riktige forekomster, ser vi en enda tydeligere forskjell. Her er det to informanter, B1 og K3, som ikke oppfyller forekomstkriteriet når det gjelder attributiv kongruens og som derfor ikke kan sies å være på stadium 3 etter dette kriteriet. Det er de samme to informantene som ikke har oppnådd 50% riktige forekomster for predikativ kongruens som ligger på neste stadiet. Her forteller 50%-kriteriet oss at de to informantene prosesserer attributiv kongruens, mens 80%-kriteriet viser at de *ikke* kan det. Tilnæringsmåten med strengere forekomstkriterier støtter i dette tilfellet prediksjonene PT gir om tilegnelsessekvensen av morfologiske strukturer. Hos K3 får vi dessuten et tydelig bilde av at hun som eneste informant ikke oppfyller kriteriet for noen av kategoriene og som derfor etter dette strengeste kriteriet må være på et stadium som er lavere enn stadiene jeg har undersøkt. Verdiene hos B1 viser derimot noe veldig interessant: Informanten prosesserer ingen av de to morfologiske strukturene på stadium 3 eller 4, men har mer enn 80% riktige forekomster for inversjon, den syntaktiske strukturen på stadium 4. Ifølge PT finnes det ingen sekvenser, der et minustegn står foran et plusstegn siden teorien ekskluderer muligheten å hoppe over et stadium (jf. 2.1), men hos B1 ser vi at informanten faktisk har gjort akkurat dette. Hun prosesserer utveksling av grammatisk informasjon mellom fraser når det gjelder syntaks, men ikke når det gjelder det utvalgte morfologiske kriteriet. Etter modellen til Glahn

m.fl. hadde det bare stått tre minustegn etter hverandre i tabellen, og vi kunne sammenlikne B1 med K3. Når vi fokuserer på den syntaktiske rekkefølgen, kan vi si at PTs prediksjoner stemmer mellom stadium 4 og 5, men hos denne kandidaten gjør den ikke det når vi ser på alle de tre stadiene.

Når vi ser på neste kategori hos de andre informantene, observerer vi at det bare er to som har 80% riktige forekomster for predikativ kongruens. Disse to, B4 og K4, har dessuten også 80% riktige forekomster for inversjon og kan dermed sies å være på stadium 4. I likhet med de seks andre informantene har de ikke oppnådd det siste stadiet. PT-rekkefølgen kan bekreftes for B4 og K4 – og dessuten for B3 som etter 80%-kriteriet bare er på stadium 3. Hos de resterende fire informantene B1, B2, K1 og K2 kjenner vi igjen mønsteret vi så under 50%-kriteriet, nemlig at det er forskjell mellom prosessering av predikativ kongruens og inversjon. Alle disse fire informantene viser like trekk i og med at de ikke prosesserer predikativ kongruens, men inversjon. Ifølge modellen til Glahn m.fl. ville de i henhold til PT være på stadium 3, men siden forekomstene av inversjon viser at informantene prosesserer utveksling av grammatisk informasjon mellom fraser ved å produsere nok forekomster under dette kriteriet, må vi løfte dem et stadium opp. Uansett spiller det heller ikke her en rolle for PT-sekvensen siden stadiet etter, stadium 5, ikke prosesseres av noen av dem.

Ser vi på gruppenivået, oppdager vi at det er mange likheter mellom AS- og FS- gruppen. Den mest vesentlige forskjellen er at den informanten som har oppnådd det siste stadiet når vi ser på 50%-kriteriet, tilhører FS-gruppen. Når vi tar 80%-kriteriet som utgangspunkt, har verken informanter fra AS- eller FS-gruppen kommet til stadium 5. Samtidig er det én informant fra FS-gruppen som ikke har kommet på det første av de fem stadiene, som jeg har inkludert i undersøkelsen min. I begge gruppene er det henholdsvis tre informanter som ikke prosesserer predikativ kongruens. Det er også tre informanter i hver gruppe som prosesserer inversjon, men som vi har sett, er det ikke alltid de samme informantene som prosesserer begge deler. Bare to informanter kan tildeles et stadium uten forbehold: B3 har oppnådd stadium 3, og K4 har oppnådd stadium 4. Unntatt én informant viser likevel alle andre rekkefølgen PT predikerer, men siden jeg skiller mellom predikativ kongruens og inversjon, er det fire informanter som ikke kan tildeles et entydig stadium.

4.1.1.2 Andre innsamling

Tabellen nedenfor viser resultatene fra andre innsamling. Som vi ser, har noen av verdiene forandret seg i forhold til første innsamling, og jeg skal vise om dette har noen effekt på PT-hierarkiet.

2 forekomster					50%					80%				
	3	4		5		3	4		5		3	4		5
	a	p	i	s		a	p	i	s		a	p	i	s
B1	+	+	+	+	B1	+	+	+	-	B1	+	-	+	-
B2	+	+	+	+	B2	+	+	+	-	B2	+	-	+	-
B3	+	+	+	+	B3	+	+	+	+	B3	+	+	-	+
B4	+	+	+	+	B4	+	+	+	-	B4	+	+	+	-
K1	+	+	+	+	K1	+	+	+	+	K1	+	+	+	-
K2	+	+	+	+	K2	+	+	+	+	K2	+	+	+	-
K3	+	+	+	(+)	K3	+	+	+	-	K3	-	-	-	-
K4	+	+	+	+	K4	+	+	+	+	K4	+	+	+	-

Tabell 9: Resultater for de bundne oppgavene ved 2. innsamling
(a: attributiv kongruens, p: predikativ kongruens,
i: inversjon, s: leddsetninger med setningsadverbial)

Resultatet for to riktige forekomster likner med ett unntak den første innsamlingen. Her har vi faktisk den eneste verdien som har gått ned. K3 har bare én riktig forekomst på stadium 5. På den ene siden kan vi si at dette resultatet fortsatt tilsvarer den opprinnelige PT-modellen der det er krav om én riktig forekomst slik at vi må kunne godta stadiet som prosessert. Hvis vi ikke godtar det, ville det i hvert fall ikke være problematisk for PT-hierarkiet siden det gjelder det siste stadiet og stadiene foran er prosessert. Samtidig gjør både denne verdien, men også verdien hos de andre informantene krav på et mer nyansert bilde, og dette får vi ved å bruke de to strengere forekomstkriteriene. I 50%-kolonnen ser vi et mer stabilt resultat for stadium 4 – hos alle informantene står det et plusstegn for både predikativ kongruens og inversjon. Med bakgrunn i PT kan vi altså nå med sikkerhet si at faktisk alle informantene prosesserer utvekslingen av grammatisk informasjon mellom fraser – på både syntaktisk og morfologisk nivå. Dessuten er det nå tre informanter til, B3, K1 og K2, som har oppnådd stadium 5. Hos tre andre informanter, B2, B4 og K4, har verdiene ikke forandret seg.

Ser vi på siste kolonne med det strengere 80%-kriteriet, er det ingen informant som prosesserer alle fire grammatiske fenomenene. Det er bare én informant, B3, som prosesserer setningsadverbialets stilling i leddsetninger. Denne informanten viser et interessant mønster. Tar vi utgangspunkt i tilnæringsmåten til Glahn m.fl., hadde B3 fått tre plusstegn og vi ville

ha konkludert at informanten prosesserer strukturene på alle de tre stadiene. Minustegnet i sekvensen i min tabell bryter med dette mønsteret og viser at B3 ikke prosesserer det syntaktiske fenomenet på likt nivå med det morfologiske. Dette er en forskjell vi allerede har observert hos noen informanter ved første innsamling. Vi finner den også hos flere andre informanter ved andre innsamling under det mest strenge kriteriet, men interessant nok er B3 den eneste som er på stadium 5 og i tillegg bare én av to informanter som ikke har minst 80% riktige forekomster av inversjon. Dette resultatet er i strid med PT som predikerer at inversjon prosesseres *før* setningsadverbialets stilling i leddsetninger. Utelater vi inversjon, kunne vi si at B3 faktisk har "forbedret" seg med to stadier, og da ville resultatet stemme overens med PT. Verdiene hos alle de andre informantene er uten tvil i samsvar med teorien, men vi må si det samme vi har sagt om forholdet mellom predikativ kongruens og inversjon hos to av informantene, B1 og B2. Etter modellen til Glahn m.fl. (jf. 2.3.2) er disse to informantene ved andre innsamling fortsatt på stadium 3, mens de med hensyn til prosesseringen av inversjon kunne settes på stadium 4. Dette "problemet" har løst seg for K1 og K2, som nå viser en stabil sekvens. Når det gjelder K3, har informanten lik som ved første innsamling ikke oppnådd noen av stadiene ifølge 80%-kriteriet.

Når vi sammenlikner informantene på gruppenivå i siste kolonne, observerer vi at det er én informant fra AS-gruppen, B4, og tre informanter fra FS-gruppen, K1, K2 og K4, som viser det samme mønsteret. Disse fire informantene prosesserer både predikativ kongruens og inversjon, i tillegg til attributiv kongruens. Det er én informant fra FS-gruppen, K3, som fortsatt ikke har oppnådd noen av de undersøkte stadiene, og bare én informant fra AS-gruppen som er på stadium 5. Én informant fra hver gruppe, B3 og K3, prosesserer fortsatt ikke inversjon.

4.1.1.3 Oppsummering

Sammenfattende kan vi si at rekkefølgen som er predikert av PT, på én måte følges i nesten alle tilfellene uansett hvor mange riktige forekomster vi tester i de bundne oppgavene – men bare på én betingelse: vi må enten se på sekvensen attributiv kongruens – predikativ kongruens – setningsadverbialer i leddsetninger eller på sekvensen attributiv kongruens – inversjon – setningsadverbialer i leddsetninger. Det er en tydelig forskjell mellom to fenomener som ifølge PT prosesseres på samme stadium – predikativ kongruens og inversjon på stadium 4. Dette viser at vi faktisk *må* gjøre en forskjell mellom prosesseringen og innlæringen av den syntaktiske strukturen på den ene og den morfologiske strukturen på den

andre sida. En viktig konklusjon er altså at utveksling av grammatisk informasjon innenfor setninger ikke skjer på samme nivå når det gjelder morfologi og syntaks slik som PT gjør krav på. Jeg skal komme tilbake til dette i drøftingen av resultatene (jf. kapittel 5).

Hvis vi ser bort fra denne problematikken, er det tross alt to tilfeller – hos B1 ved første innsamling og B3 ved andre innsamling – der rekkefølgen ikke stemmer overens med den PT predikerer. Dette kan betraktes som unntak, men det er problematisk siden PT predikerer rekkefølgen for *alle* innlærere. Dessuten stiller jeg meg kritisk til at det klassiske forekomstkriteriet ikke forteller så mye om de enkelte informantene – når vi utelukkende ser på to riktige forekomster, må vi plassere alle informantene på samme stadium, og vi får først ved bruk av noen strengere kriterier noen mer nyanserte svar. I tillegg får vi med den klassiske PT-modellen med én eller to riktige forekomster bare plusstegn for alle stadiene og kan ikke se noen utvikling mellom de enkelte stadiene, noe som vi må anta skyldes det viderekomne nivået til studentene.

Derfor må vi konkludere at PT-hierarkiet bare representerer en tendens, men at PT ikke kan være en teoretisk tilnæringsmåte vi kan bruke for alle innlærere når det gjelder bundne, skriftlige oppgaver.

4.1.2 Attributiv kongruens

Glahn m.fl. har som nevnt utvidet PT ikke bare når det gjelder forekomstkriteriet, men også med hensyn til de ulike morfologiske kategoriene tall og kjønn (jf. 2.3.2). I likhet med deres studie har jeg undersøkt prosesseringen av attributiv flertall og intetkjønn. Tabellene er delt inn i de samme forekomstkriteriene, og de to kategoriene innenfor attributiv kongruens blir sammenlignet med setningsadverbialets stilling i leddsetninger i siste kolonne for å kunne si noe om implikasjonsskalaen.

4.1.2.1 Attributiv kongruens – første innsamling

Ved første innsamling har alle informantene unntatt K3 har minst to riktige forekomster av både attributivt flertall og intetkjønn, som vi ser i tabellen på neste side:

	2 forekomster			50%			80%				
	3		5	3		5	3		5		
	a-pl	a-n	s	a-pl	a-n	s	a-pl	a-n	s		
B1	+	+	+	B1	+	+	-	B1	+	-	-
B2	+	+	+	B2	+	+	-	B2	+	+	-
B3	+	+	+	B3	+	+	-	B3	+	-	-
B4	+	+	+	B4	+	+	-	B4	+	+	-
K1	+	+	+	K1	+	+	-	K1	+	-	-
K2	+	+	+	K2	+	+	-	K2	+	+	-
K3	-	+	+	K3	-	+	-	K3	-	-	-
K4	+	+	+	K4	+	+	+	K4	+	+	-

Tabell 10: Resultater for de bundne oppgavene ved 1. innsamling
(a-pl: attributivt flertall, a-n: attributivt intetkjønn, s: leddsetninger med setningsadverbial)

Det som kommer tydeligst fram, er at alle informantene unntatt K3 har minst 50% riktige forekomster for både attributivt flertall og intetkjønn. K3 har bare avvik for attributivt flertall, men 50% riktige forekomster for intetkjønn. Bare én informant, K4, har minst 50% riktige forekomster for setningsadverbialets stilling i leddsetninger. I siste kolonne er det mer variasjon enn ved de to første kriteriene. K3 har ingen riktige forekomster for noen av strukturene, mens B1, B3 og K1 ikke har riktige forekomster for intetkjønn, men flertall. De resterende tre informantene oppfylder forekomstkriteriet for begge kategoriene. Ifølge disse tabellene prosesserer alle informantene unntatt K3 attributiv kongruens *før* setningsadverbialets stilling i leddsetninger. Men så er det – slik som også Glahn m.fl. har påvist hos noen av sine informanter – også tre informanter i min studie som ser ut til å prosessere attributivt flertall før attributivt intetkjønn. To av dem, B3 og K1, prosesserer attributiv kongruens *før* setningsadverbialets stilling i leddsetninger (jf. tabell 10), og bare gjennom denne andre tilnæringsmåten kan vi få de to ulike resultatene for tall og kjønn fram. Det er enda mer interessant å sammenlikne det generelle resultatet til B1 med disse delte verdiene. I følge tabell 11 har B1 ikke 80% riktige forekomster for attributiv kongruens som ett fenomen, men når vi skiller de to kategoriene tall og kjønn, får denne informanten 80% riktige forekomster for i hvert fall én av de to, nemlig flertall. Ut fra dette perspektivet må vi konkludere at det ser ut til å være hensiktsmessig å skille mellom tall og kjønn siden det er flere informanter som får ulike resultater.

4.1.2.2 Attributiv kongruens – andre innsamling

Ved andre innsamling ser vi noen forandringer. Når det gjelder det første forekomstkriteriet, er det bare én verdi som er annerledes. Som vi tidligere har sett, har K3 nå bare én riktig forekomst for setningsadverbialets stilling i leddsetninger (jf. 4.1.1.2). Dette er den eneste av de forandrete verdiene som har gått ned. Her bekrefter 50%-kolonnen, som for øvrig inneholder de samme verdiene som ved første innsamling, at K3 prosesserer attributivt intetkjønn før setningsadverbialets stilling i leddsetninger. Noen informanter har flere riktige forekomster enn ved første innsamling:

	2 forekomster			50%			80%				
	3		5	3		5	3		5		
	a-pl	a-n	s	a-pl	a-n	s	a-pl	a-n	s		
B1	+	+	+	B1	+	+	-	B1	+	+	-
B2	+	+	+	B2	+	+	-	B2	+	+	-
B3	+	+	+	B3	+	+	+	B3	+	+	+
B4	+	+	+	B4	+	+	-	B4	+	+	-
K1	+	+	+	K1	+	+	+	K1	+	+	-
K2	+	+	+	K2	+	+	+	K2	+	+	-
K3	-	+	(+)	K3	-	+	-	K3	-	-	-
K4	+	+	+	K4	+	+	+	K4	+	+	-

Tabell 11: Resultater for de bundne oppgavene ved 2. innsamling
*(a-pl: attributivt flertall, a-n: attributivt intetkjønn,
s: leddsetninger med setningsadverbial)*

B3, K1 og K2 får ved andre innsamling 50% riktige forekomster for setningsadverbialets stilling i leddsetninger, og B3 får til og med 80% for både intetkjønn og setningsadverbialets stilling i leddsetninger. K1 har dessuten forbedret seg fra 50% til 80% riktige forekomster når det gjelder intetkjønn. Alle informantene unntatt K3 har nå altså 80% riktige forekomster for både attributivt flertall og intetkjønn. Når vi bruker det strengeste kriteriet, er bare én informant, B3, på stadium 5.

4.1.2.3 Oppsummering

Som vi har sett, er det hensiktsmessig å skille mellom attributivt flertall og intetkjønn. Allerede ved det laveste kriteriet er den én informant, K3, som verken ved første eller andre innsamling prosesserer attributivt flertall, men intetkjønn, og ved det strengeste kriteriet ser vi denne utviklingen hos flere informanter. I kapittel 4.2 vil jeg se nærmere på dette fenomenet.

4.1.3 Predikativ kongruens

Jeg vil nå se litt nærmere på predikativ kongruens og skiller som Glahn m.fl. mellom predikativt flertall og intetkjønn (jf. 2.3.2). Også her er tabellene delt inn i de samme forekomstkriteriene, og resultatene blir sammenliknet med verdiene for setningsadverbialets plass i leddsetninger som står i siste kolonnen.

4.1.3.1 Predikativ kongruens – første innsamling

Ved første innsamling har alle informantene unntatt B1 og K2, som bare har én riktig forekomst for predikativt flertall, minst to riktige forekomster. Ved 50%-kriteriet ser vi tydelig at de to har flere riktige forekomster for intetkjønn enn for flertall:

	2 forekomster			50%			80%				
	4		5		4		5		4		5
	p-pl	p-n	s		p-pl	p-n	s		p-pl	p-n	s
B1	(+)	+	+	B1	-	+	-	B1	-	-	-
B2	+	+	+	B2	+	+	-	B2	-	-	-
B3	+	+	+	B3	+	+	-	B3	-	+	-
B4	+	+	+	B4	+	+	-	B4	+	+	-
K1	+	+	+	K1	+	+	-	K1	-	-	-
K2	(+)	+	+	K2	-	+	-	K2	-	+	-
K3	+	+	+	K3	+	-	-	K3	-	-	-
K4	+	+	+	K4	+	+	+	K4	+	+	-

Tabell 12: Resultater for de bundne oppgavene ved 1. innsamling
(p-pl: predikativt flertall, p-n: predikativt intetkjønn,
s: leddsetninger med setningsadverbial)

Hos K3 ser vi det motsatte – informanten har ingen riktige forekomster for predikativt intetkjønn, men minst 50% (men ikke 80%) riktige forekomster for predikativt flertall. De fem resterende informantene oppfyller 50%-kriteriet, men når vi ser på 80%-kolonnen, legger vi merke til at B3 (i likhet med K2) ikke oppfyller kravet lenger når det gjelder predikativt flertall. Dermed får vi flere resultater som ikke stemmer overens med PTs implikasjonstabeller. Ved 50%-kriteriet gjelder dette B1 og K2, og ved 80%-kriteriet både K2 og B3.

4.1.3.2 Predikativ kongruens – 2. innsamling

I datamaterialet fra andre innsamling kan vi observere det samme fenomenet hos flere informanter:

	2 forekomster			50%			80%				
	4		5	4		5	4		5		
	p-pl	p-n	s	p-pl	p-n	s	p-pl	p-n	s		
B1	-	+	+	B1	-	+	-	B1	-	+	-
B2	-	+	+	B2	-	+	-	B2	-	+	-
B3	+	+	+	B3	+	+	+	B3	+	+	+
B4	+	+	+	B4	+	+	-	B4	+	+	-
K1	+	+	+	K1	+	+	+	K1	-	+	-
K2	+	+	+	K2	+	+	+	K2	+	+	-
K3	+	+	(+)	K3	+	+	-	K3	-	-	-
K4	+	+	+	K4	+	+	+	K4	-	+	-

Tabell 13: Resultater for de bundne oppgavene ved 2. innsamling
(*p-pl*: predikativt flertall, *p-n*: predikativt intetkjønn,
s: leddsetninger med setningsadverbial)

Alle informantene oppnår nå 50% riktige forekomster for predikativ intetkjønn, og unntatt K3 oppnår alle 80% riktige forekomster for denne strukturen. B1 som hadde én riktig forekomst for intetkjønn ved første innsamling, har nå ingen riktige forekomster for denne strukturen. Det samme gjelder B2 som hadde minst to riktige forekomster ved første innsamling. Jeg vil drøfte mulige årsaker for en slik tilbakegående utvikling i kapittel 5.

Samtidig har disse to informantene, B1 og B2, minst 80% riktige forekomster for intetkjønn. Det er altså en tydelig forskjell mellom prosesseringen av de to kategoriene flertall og intetkjønn, og denne forskjellen kan vi også se hos K1 og K4 ved 80%-kriteriet. Derfor må vi også her trekke den samme konklusjonen som ved attributiv kongruens.

4.1.3.3 Oppsummering

Også innenfor predikativ kongruens har det vist seg å være hensiktsmessig å skille mellom flertall og intetkjønn. Det er to informanter ved første og fire informanter ved andre innsamling som ikke prosesserer flertall, men intetkjønn. Ved andre innsamling ser vi dette skillet allerede ved det laveste kriteriet hos to informanter, noe som styrker antagelsen om ulik prosessering av de to kategoriene innenfor predikativ kongruens. Jeg kommer tilbake til dette fenomenet i kapittel 4.2.

4.1.4 Resultatene fra fri produksjon (stadium 3, 4 og 5)

Jeg vil nå vise resultatene fra fri produksjon og sammenlikne dem med resultatene for de bundne oppgavene (jf. 4.1.1). Derfor bruker jeg den samme typen tabeller. Når det gjelder de ulike grammatiske strukturene som ble testet, er det som tidligere nevnt ulike antall kontekster hos informantene. I stilen bruker noen informanter en struktur bare én gang, noen andre bruker den noe hyppigere og noen bruker den ikke det hele tatt.

Senere skal jeg gå nærmere inn på de enkelte informantprofilene (jf. 4.2), men ut fra PT-perspektivet er jeg her i første omgang interessert i antall riktige forekomster per tekst og har derfor telt de reelle forekomstene i de ulike tekstene. Derfor kan det forekomme at det står plusstegn i parentes også i 50%- og/eller 80%-kolonnen; i dette tilfellet betyr det at det bare finnes én kontekst for strukturen i hele teksten, men at den har blitt brukt uten avvik.

I fri produksjon har noen grammatiske strukturer ikke blitt brukt i det hele tatt. Jeg har tidligere vist til Pienemann som kaller slike tilfeller i materialet sitt som "*cases marked in this way have to be considered gaps in the corpus*" (Pienemann 1998:179). Han markerer disse "hullene" med omvendt skråstrek, men jeg har valgt å bruke 0-verdien liksom Håkansson & Norrby (2007, 2010). Slike verdier forekommer ikke i de bundne oppgavene siden det er nok kontekster for de ulike strukturene, og som vi har sett (jf. 4.1.1 til 4.1.3), bruker alle informantene alle de fire fenomenene minst én gang, men som vi kommer til å se, forekommer det i fri produksjon at noen strukturer ikke blir brukt. Pienemann mener dessuten at "*zero occurrence in the presence of many contexts means the learner cannot process the rule, whereas zero occurrences in the presence of zero contexts simply means the data are not relevant*" (Pienemann & Keßler 2011:94f.). Dette er noe jeg kommer tilbake til i drøftingen (jf. kapittel 5).

4.1.5.1 Første innsamling

Det som er iøynefallende når vi ser på tabellen som viser resultatene fra første innsamling, er både slike 0-verdier og den store variasjonen blant informantene. Bildet er et helt annet enn ved de bundne oppgavene, og det er faktisk ingen av de åtte som har en sekvens som likner noen av de andre, som vi kan se i tabell 14 på neste side:

2 forekomster					50%					80%				
	3	4		5		3	4		5		3	4		5
	a	p	i	s		a	p	i	s		a	p	i	s
B1	(+)	(+)	+	+	B1	(+)	-	+	+	B1	(+)	-	+	-
B2	+	(+)	+	0	B2	+	(+)	+	0	B2	+	(+)	+	0
B3	+	-	+	0	B3	+	-	+	0	B3	-	-	+	0
B4	+	+	+	-	B4	+	+	+	-	B4	-	-	+	-
K1	+	-	+	-	K1	+	-	+	-	K1	+	-	-	-
K2	+	0	(+)	(+)	K2	+	0	(+)	(+)	K2	+	0	(+)	(+)
K3	+	+	+	0	K3	+	+	+	0	K3	+	+	-	0
K4	(+)	+	+	0	K4	(+)	+	+	0	K4	(+)	+	+	0

Tabell 14: Resultater for fri produksjon ved 1. innsamling
(a: attributiv kongruens, p: predikativ kongruens
i: inversjon; s: leddsetninger med setningsadverbial)

Som vi husker fra resultatene innenfor attributiv kongruens ved de bundne oppgavene, har alle informantene minst 50% riktige forekomster for denne strukturen (jf. 4.1.2). Dette kan vi for så vidt også konstatere her når vi inkluderer B1 og K4 som har én riktig forekomst. Vi kan tolke det på to forskjellige måter siden begge informantene bare har én kontekst der strukturen opptrer. Enten kan vi si at informantene har 100% riktige forekomster (én av én), og at de etter det opprinnelige PT-kriteriet med én riktig forekomst faktisk har vist at de prosesserer attributiv kongruens, eller så må vi kunne anta at de har brukt strukturen bare én gang siden de ikke er så fortrolig med den og at de ved flere kontekster også ville hatt flere avvik og ikke oppfylt 80%-kriteriet. Jeg skal si noe mer om dette når jeg ser på enkeltprofilene i neste kapittel og komme tilbake til 80%-kriteriet nå, der vi ser litt mer variasjon når det gjelder attributiv kongruens i fri produksjon. Her ser vi at B3 og B4 ikke oppfyller dette kriteriet, og det er interessant siden begge to har minst 80% riktige forekomster i de bundne oppgavene. Det er også interessant at det er akkurat omvendt hos K3 som ikke oppfyller 80%-kriteriet i de bundne oppgavene, men i fri produksjon.

Går vi videre til predikativ kongruens, ser vi enda tydeligere forskjeller mellom de to oppgavekategoriene. Ved fri produksjon er det nå to informanter, B3 og K1, som ikke oppfyller det laveste kriteriet som alle informantene oppnår i de bundne oppgavene. Én informant, K2, bruker ikke strukturen i det hele tatt. Dette er den eneste 0-verdien på stadium 3 eller 4; og det skal jeg komme tilbake til litt senere. Ser vi på de to strengere kriteriene, blir det enda større forskjell – her er det bare K3 og K4 (og B2) som har 80% riktige forekomster.

Når det gjelder inversjon, har vi noen mer stabile resultater, og alle informantene har som i de bundne oppgavene minst 50% riktige forekomster når vi også inkluderer K2 med bare én

kontekst. Den siste kolonnen viser derimot at ikke alle informantene prosesserer inversjon på samme nivå - K1 og K3 oppnår ikke 80%-kriteriet som de heller ikke oppfyller ved de bundne oppgavene.

Under det siste fenomenet i tabellen, setningsadverbialer i leddsetninger, ser vi litt mer variasjon. K2 har bare én kontekst for strukturen og er med denne verdien den eneste informanten som oppfyller 80%-kriteriet. Også B1 oppnår 50%, men ikke 80% riktige forekomster, og B4 og K1 har ingen riktige forekomster i det hele tatt. Halvparten av informantene, herav to i FS-gruppen og to i AS-gruppen, bruker ikke setningsadverbialer i leddsetninger.

For det første må det sies at det generelt sett er vanskelig å kategorisere 0-forekomstene, altså tilfeller der strukturer ikke har blitt brukt. På den ene siden kunne vi rett og slett gå ut fra at informantene ikke prosesserer denne strukturen enda og bare sette et minustegn i tabellen. På den andre siden kan vi sammenlikne med stadiet før og etter og trekke konklusjoner ut fra dette. En tredje mulighet er å ta resultatene fra de bundne oppgavene til hjelp. Når det gjelder setningsadverbialer i leddsetninger, antar jeg at de fire informantene ikke prosesserer fenomenet i det omfanget at de er klare til å bruke det. I de bundne oppgavene har de minst to forekomster, og K4 til og med 50%. Men ingen av dem oppfyller 80%-kriteriet. I tabellen for fri produksjon er det med ett unntak bare 0-verdier under det siste stadiet, og dette kan vi tolke i overensstemmelse med PT-prediksjonen om at setningsadverbialets stilling i leddsetninger prosesseres "til slutt", altså etter kongruens og inversjon. Hos to informanter, B2 og K4, ville det ikke gjøre noen forskjell for hierarkiet om vi satte pluss- eller minustegn i tabellen siden det er det siste stadiet og begge to har plusstegn for begge strukturene på stadiet før under alle kriteriene. Vi får derimot to ulike utfall om hvilket stadium informantene er på. Hvis vi antar at de ikke bruker strukturen fordi de ikke prosesserer den ennå, måtte vi sette minustegn og de ville vært på stadium 4 og ikke ennå 5. Hvis vi antar at det er tilfeldig at de ikke bruker strukturen, men egentlig prosesserer den, kunne vi sette et plusstegn og informantene ville være på stadium 5. Tar vi resultatene fra de bundne oppgavene til hjelp, ser vi at informantene bare oppfyller det laveste forekomstkriteriet, og dermed må vi anta at de ikke prosesserer denne strukturen ennå.

Hos de to andre blant disse fire informantene med 0-verdier på siste stadiet, B3 og K3, er det litt mer problematisk fordi begge to har to ulike verdier på stadium 4. B3 har ingen riktige forekomster for predikativ kongruens, men minst 80% for inversjon, og K3 oppnår ikke 80% riktige forekomster for inversjon, men for predikativ kongruens.

Går vi tilbake til prosesseringen av kongruens, ser vi at PT-hierarkiet bekreftes ved alle

kriterier fordi de informantene som prosesserer attributiv kongruens, prosesserer den *før* predikativ kongruens. Men så observerer vi samme fenomenet som ved de bundne oppgavene: ikke alle informantene prosesserer både den morfologiske og den syntaktiske strukturen på stadium 4. B3, K1 og fra 50%-kriteriet også B1 prosesserer inversjon, men ikke predikativ kongruens, og hos K3 er det akkurat omvendt ved siste kriteriet. Her har B1 og K1 like verdier i de bundne oppgavene, mens B3 har 50% riktige forekomster for begge strukturene, men ikke 80% for noen av dem. Interessant viser K3 det motsatte bildet i de to oppgavekategoriene - sekvensen minus-pluss for predikativ kongruens og inversjon under 50%-kriteriet i den bundne oppgavene og sekvensen pluss-minus under 80%-kriteriet i fri produksjon. Dette skal jeg kommentere i enkeltprofilen til K3, her vil jeg bare vise dette som eksempel på at vi ikke har en stabil implikasjonsskala når det gjelder fri produksjon.

Når det gjelder rekkefølgen mellom de to syntaktiske fenomenene og stadium 4 og 5, kan implikasjonshierarkiet bekreftes mellom de to. Det vil si at når inversjon prosesseres, prosesseres enten også setningsadverbialets stilling i leddsetninger (K2 med bare ett riktig eksempel og B1 ved 50% riktige forekomster), eller den prosesseres eller brukes ikke (). I ett tilfelle prosesseres ingen av de to (K1 ved 80%).

Når det gjelder stadiene i PT-hierarkiet, er det ikke like lett å plassere alle informantene. Etter det strengeste kriteriet er det tre informanter, K1, K2 og K3, pluss B1 med én riktig forekomst, som kan plasseres på stadium 3. Bare hos én informant, K4, er det ingen forskjell i prosesseringen av predikativ kongruens og inversjon, og dermed kan hun plasseres på nivå 4. K2 kan eventuelt plasseres på stadium 5, siden det er ingen minustegn i tabellen hos denne informanten. Imidlertid er verdiene for ustabile til å komme fram til noe entydig svar. Når vi sammenlikner resultatene fra fri produksjon med de bundne oppgavene, ser vi at K2 har oppnådd 50% riktige forekomster for predikativ kongruens og dermed prosesserer denne strukturen til en viss grad. Uansett skiller K2 seg fra de andre informantene ved at hun *kan* plasseres på det siste stadiet, mens ingen andre kan det.

4.1.5.2 Andre innsamling

Ved andre innsamling kunne vi forvente oss forbedringer og mer stabile verdier, men får også her et vidt spektrum, der noen verdier har gått opp, mens noen andre til og med har gått ned, som vi ser på neste side i tabell 15:

2 forekomster					50%					80%				
	3	4		5		3	4		5		3	4		5
	a	p	i	s		a	p	i	s		a	p	i	s
B1	(+)	0	+	-	B1	(+)	0	+	-	B1	(+)	0	+	-
B2	(+)	(+)	+	0	B2	(+)	(+)	+	0	B2	(+)	(+)	+	0
B3	0	+	+	+	B3	0	+	+	+	B3	0	+	+	-
B4	+	+	+	-	B4	+	+	+	-	B4	+	+	+	-
K1	+	+	+	-	K1	+	+	+	-	K1	-	-	+	-
K2	+	+	+	0	K2	+	+	+	0	K2	+	+	+	0
K3	(+)	0	-	0	K3	(+)	0	-	0	K3	(+)	0	-	0
K4	(+)	+	+	(+)	K4	(+)	+	+	(+)	K4	(+)	+	+	(+)

Tabell 15: Resultater for de fri produksjon ved 2. innsamling

(a: attributiv kongruens, p: predikativ kongruens, i: inversjon; s: leddsetninger med setningsadverbial)

Innenfor attributiv kongruens som viste de mest stabile verdiene ved første innsamling, har vi nå mer variasjon. De sju informantene som har brukt attributiv kongruens, har minst 50% riktige forekomster. Én informant, B3, bruker denne strukturen ikke lenger, og både B2 og K3 bruker den bare én gang nå. K1 har til og med gått ned fra 80% til 50% riktige forekomster. Derimot har B4 gått opp fra 50% til 80%, og ikke bare for attributiv, men også predikativ kongruens. Når det gjelder denne strukturen, har også noen av verdiene forbedret seg, og vi ser at det ved siden av B4 er to informanter til, som prosesserer predikativ kongruens - B3 og K2 når vi anvender det strengeste kriteriet, men også K1 når vi ser på 50% riktige forekomster.

De færreste forskjellene ser vi innenfor inversjon. Her er det bare to informanter, K2 og K3, som viser ulike verdier. K2 hadde én riktig forekomst i én kontekst ved første innsamling, men bruker strukturen hyppigere nå og med minst 80% riktige forekomster. Det som er interessant, er at K3, som ved første innsamling oppnådde 50% riktige forekomster for inversjon, ikke har noen riktige forekomster i det hele tatt ved andre innsamling. Dette skal jeg kommentere under enkeltprofilen til denne informanten (jf. 4.2.2.3).

Siden det er flere pluss-verdier for predikativ kongruens, er det også flere like verdier for den morfologiske og den syntaktiske strukturen på stadium 4. Hos B3 er det ikke forskjell mellom predikativ kongruens og inversjon lenger, informanten kan altså sies å prosessere begge strukturene på stadium 4 nå. Det samme gjelder K1 som i motsetning til første innsamling nå har 80% riktige forekomster for både predikativ kongruens og inversjon. Det er vanskelig å si om B1 har forbedret seg siden hun ikke bruker predikativ kongruens (som hun

bare hadde én forekomst for ved første innsamling). Vi kan heller ikke si noe entydig om K3 som ikke bruker predikativ kongruens, og siden hun ikke har noen riktige forekomster for inversjon ved andre innsamling (mens hun hadde 50% riktige forekomster ved første), vet vi ikke om hun kan plasseres på stadium 4.

Den siste strukturen, setningsadverbialer i leddsetninger, ble ved første innsamling brukt av fire informanter. Av disse er det K2 som ikke bruker denne strukturen ved andre innsamling. Blant de fire andre som ikke brukte setningsadverbialer i leddsetninger ved første innsamling, har vi B3, som ved andre innsamling oppnår 50% riktige forekomster. Også K4 bruker denne strukturen nå, og uten avvik, men bare én gang. De to siste, B2 og K3, bruker setningsadverbialer i leddsetninger heller ikke ved andre innsamling.

I henhold til PT-stadiene får disse resultatene følgende betydning: Etter 50%-kriteriet har to informanter, B3 og K4, oppnådd stadium 5, men etter 80%-kriteriet er det bare K4 som kan sies å være på stadium 5 - hvis vi godtar at hun bare har én kontekst. Seks informanter har oppnådd stadium 4 ved det laveste kriteriet, men én av dem, K1, prosesserer bare inversjon og ikke predikativ kongruens ved det strengeste kriteriet. Hos K3 kan vi bare være sikre på at hun er på stadium 3. Strengt tatt - og med bakgrunn i tabellene til Glahn m.fl. - må vi si at K1 ikke har oppnådd noen av stadiene ved det strengeste kriteriet. Tar vi med inversjon, følger sekvensen hos denne informantene ikke PT-hierarkiet. Hos de andre sju informantene stemmer rekkefølgen med prediksjonene.

Sammenliknet med andre innsamling for de bundne oppgavene kan vi til tross for den mye større individuelle variasjonen se en lignende tendens og mer stabilitet enn ved første innsamling. De fleste informantene prosesserer både attributiv og predikativ kongruens og inversjon - ville vi regne både "0" og "(+)" som "+", ville vi unntatt hos K3 få samme resultat her i de bundne oppgavene og fri produksjon under 2- og 50%-forekomstkriteriet. Det er først under 80%-kriteriet at vi ser at to informanter, B1 og K3, som ikke hadde 80% riktige forekomster for predikativ kongruens i de bundne oppgavene, ikke bruker denne strukturen i det hele tatt i fri produksjon. K1, som ikke oppfyller 80%-kriteriet for predikativ kongruens i de bundne oppgavene, oppnår samme kriteriet i fri produksjon.

B3, som er den eneste som har 80% riktige forekomster for setningsadverbialets stilling i leddsetninger i de bundne oppgavene, oppfyller i fri produksjon bare 50%-kriteriet. B3 oppnår dessuten ikke 80% riktige forekomster for inversjon i de bundne oppgavene, men gjør det i fri produksjon. K3, som i motsetning til de bundne oppgavene har én riktig forekomst for attributiv kongruens, bruker ikke predikativ kongruens i fri produksjon som hun ikke oppfylte

80%-kriteriet for i de bundne oppgavene og oppnår i ingen av oppgavekategoriene 80% riktige forekomster for inversjon.

Det viser seg å være litt mer vanskelig å si noe om setningsadverbialets stilling i leddsetninger siden det er tre informanter som ikke bruker denne strukturen i fri produksjon. Alle tre har minst to riktige forekomster for denne strukturen i de bundne oppgavene, men to av dem, B2 og K3, oppnår ikke 50%-kriteriet, og den tredje, K2, oppnår ikke 80%-kriteriet. B3 oppfyller 80%-kriteriet i de bundne oppgavene, men bare 50% i fri produksjon. K4 oppnår 50%-kriteriet i de bundne oppgavene, men siden hun bare har én kontekst (med én riktig forekomst), er det vanskelig å si hvor mye hun har forbedret seg.

4.1.5.3 Oppsummering

Tabellene gir et nokså forskjellig bilde fra tabellene for de bundne oppgavene i forrige kapittel. Ved begge innsamlingene har vi en del 0-verdier som betyr at informantene ikke bruker strukturen i det hele tatt. Mange bruker en struktur bare én gang, noe som har vist seg vanskelig å framstille i en tabell med 50%- og 80%-kriterier. Likevel ser vi også her en tendens til at bare de strengeste kriteriene kan vise tydeligere forskjell mellom informantene. Til forskjell fra de bundne oppgavene er verdiene lavere, men det er noen "forbedringer" ved andre innsamling. Imidlertid er det også noen verdier som har gått ned. Grunnen kan f.eks. være oppgaveformuleringen, dette er noe jeg kommer tilbake til i drøftingen (jf. 5.2).

En annen tendens som vises i tabellene, er et implikasjonsforhold, i hvert fall mellom verdiene på stadium 3 og stadium 5, som viser at attributiv kongruens prosesseres av de fleste informantene før setningsadverbialets stilling i leddsetninger. Dette implikasjonsforholdet blir imidlertid "brutt" noen steder pga. 0-verdiene. Dessuten har to informanter – B3 og B4 – en annen utviklingssekvens enn den PT predikerer i og med at de verken prosesserer attributiv eller predikativ kongruens, men inversjon.

Som i de bundne oppgavene prosesseres predikativ kongruens og inversjon ikke på samme nivå ved første innsamling, men det er flere informanter som prosesserer begge strukturene ved andre innsamling slik at de kan plasseres på stadium 4.

4.1.5 Attributiv kongruens

Som vi har sett, er det nokså stabile resultater når det gjelder attributiv kongruens i fri produksjon (jf. 4.1.5.1). De følgende tabellene viser forskjellen mellom prosesseringen av attributivt flertall og attributivt intetkjønn.

4.1.5.1 Attributiv kongruens – første innsamling

Som vi ser i tabellene, har *alle* informantene brukt begge strukturene ved første innsamling:

	2 forekomster			50%			80%				
	a-pl	a-n	s		a-pl	a-n	s		a-pl	a-n	s
B1	(+)	-	+	B1	(+)	-	+	B1	(+)	-	-
B2	+	-	0	B2	+	-	0	B2	+	-	0
B3	+	(+)	0	B3	+	(+)	0	B3	-	(+)	0
B4	+	-	-	B4	+	-	-	B4	+	-	-
K1	+	-	-	K1	+	-	-	K1	+	-	-
K2	+	-	(+)	K2	+	-	(+)	K2	+	-	(+)
K3	+	-	0	K3	+	-	0	K3	+	-	0
K4	(+)	-	0	K4	(+)	-	0	K4	(+)	-	0

Tabell 16: Resultater for de fri produksjon ved 1. innsamling

(a-pl: attributivt flertall, a-n: attributivt intetkjønn, s: leddsetninger med setningsadverbial)

Seks informanter har minst 50% riktige forekomster av attributivt flertall. To informanter, B1 og K4, bruker strukturen bare én gang, men uten avvik fra målspråket. Det er bare én informant, som ikke oppnår 80% for denne strukturen, og det er B3. Denne informanten har som alle andre informantene oppfylt 80%-kriteriet i de bundne oppgaven. Dermed kan vi fastslå at vi også får et relativt stabilt resultat som ved de bundne oppgavene.

Bildet er et helt annet når vi ser på attributivt intetkjønn. Her er det bare én informant som har én riktig forekomst (i én kontekst). Alle informantene *bruker* strukturen, men bare med avvik fra målspråket. Dette er helt forskjellig fra de bundne oppgavene, der alle informantene oppnår 50%-kriteriet. Likevel er det i motsetning til attributivt flertall bare halvparten som oppnår 80%. Vi kan altså si at attributivt flertall prosesseres *før* attributivt intetkjønn i begge oppgavekategoriene, og at adjektiv i attributivt intetkjønn har et høyt antall avvik i fri produksjon.

Som vi tidligere har sett, finnes det en tendens for at attributiv kongruens prosesseres før setningsadverbialets stilling i leddsetninger (jf. 4.1.2). Siden det er fire informanter som ikke bruker denne strukturen, kan vi bare si noe om utviklingen hos de fire andre og spekulere på hvorfor strukturen ikke brukes hos dem. Det som er interessant, er at én informant, B1, etter 50%-kriteriet ville være på stadium 5, men uten å prosessere en del av stadium 4, attributivt intetkjønn. Vi ser noe liknende hos K2 ved 80%-kriteriet, som her - selv om hun bare har én kontekst for setningsadverbialets stilling i leddsetninger - får den samme sekvensen som B1.

Denne rekkefølgen, minus- før plusstegn, stemmer ikke overens med PTs prediksjoner som ser attributiv kongruens som helhetlig fenomen, men som her er påvist å ha to forskjellige underkategorier. Til tross for disse underkategoriene kunne vi si at alle andre informantene har en rekkefølge som følger PT-hierarkiet, men dette ville bare være tilfellet når 0-verdien, altså fraværet av kontekst, er lik med et minustegn, altså ikke prosessering. Hvis informantene egentlig prosesserer setningsadverbialets stilling i leddsetninger - og det gjør de i de bundne oppgavene under det laveste kriteriet - måtte vi sette et plusstegn som ville vise at de prosesserer denne strukturen før de prosesserer de ulike formene for attributiv kongruens på likt nivå.

4.1.5.2 Attributiv kongruens – andre innsamling

Ved andre innsamling er det to informanter som ikke bruker attributivt flertall, og til og med seks som ikke bruker attributivt intetkjønn:

	2 forekomster			50%			80%				
	3		5	3		5	3		5		
	a-pl	a-n	s	a-pl	a-n	s	a-pl	a-n	s		
B1	(+)	0	-	B1	(+)	0	-	B1	(+)	0	-
B2	0	(+)	0	B2	0	(+)	0	B2	0	(+)	0
B3	0	0	+	B3	0	0	+	B3	0	0	-
B4	+	0	-	B4	+	0	-	B4	+	0	-
K1	+	-	-	K1	+	-	-	K1	+	-	-
K2	+	0	0	K2	+	0	0	K2	+	0	0
K3	(+)	0	0	K3	(+)	0	0	K3	(+)	0	0
K4	(+)	0	(+)	K4	(+)	0	(+)	K4	(+)	0	(+)

Tabell 17: Resultater for fri produksjon ved 2. innsamling
*(a-pl: attributivt flertall, a-n: attributivt intetkjønn,
s: leddsetninger med setningsadverbial)*

Tre informanter, B1, K3 og K4, har bare én kontekst for attributivt flertall. De tre informantene som bruker strukturen mer enn én gang, B4, K1 og K2, har minst 80% riktige forekomster for den. Det er én informant, B3, som verken bruker attributivt flertall eller intetkjønn. To av de tre informantene som har minst 80% riktige forekomster for attributivt flertall, B4 og K2, bruker ikke attributivt intetkjønn, og den tredje, K1, har ingen riktige forekomster for denne strukturen. Dermed har vi bare én informant, B2, som bruker attributivt intetkjønn uten avvik, men bare med én kontekst. Hun er den eneste informanten som har

forbedret seg etter første innsamling, der hun ikke hadde noen riktige forekomster i det hele tatt. Sammenlikner resultatene til de andre sju informantene med verdiene fra første innsamling, kan vi nesten si at det ikke er noen forskjell hvis vi går ut fra at 0-verdien ikke bare står for ikke-bruk, men også ikke prosessering av strukturen. Ellers kunne vi gått ut fra at både B1, K3 og K4 prosesserer begge formene for attributiv kongruens, hvis 0-verdien nemlig bare betyr at de ikke *braker* en struktur de egentlig prosesserer. Med bakgrunn i første innsamling ville det være nokså usannsynlig, men med blick på de bundne oppgavene ved andre innsamling kan vi fastslå at både B1 og K4 har 80% riktige forekomster for attributivt intetkjønn, mens K3 har 50%. Sammenlikner vi resultatene med verdiene fra de bundne oppgavene fra andre innsamling, ser vi at de varierer nokså mye, lik som ved første innsamling.

4.1.5.3 Oppsummering

Ved sammenligning av attributivt flertall og intetkjønn kommer vi fram til samme resultat som i de bundne oppgavene. Alle informantene bruker begge kategoriene ved første innsamling. Mens alle har minst 50% riktige forekomster for attributivt flertall, er det bare én som har én riktig forekomst for attributivt intetkjønn. Resultatet i andre innsamling skiller seg ut i og med at attributivt flertall bare brukes av 6 informanter (med bare riktige forekomster) og attributivt intetkjønn faktisk bare brukes av 2 informanter, og bare én av dem har én riktig forekomst. Også her må vi konkludere med at et skille mellom de to kategoriene er hensiktsmessig fordi resultatene viser at de prosesseres på ulikt nivå.

4.1.6 Predikativ kongruens

Som vi har sett i de bundne oppgavene, er det også hensiktsmessig å skille mellom flertall og intetkjønn innenfor predikativ kongruens. Jeg vil nå analysere resultatene for de to kategoriene i fri produksjon.

4.1.6.1 Predikativ kongruens – første innsamling

Ved første innsamling for de bundne oppgavene hadde seks informanter minst 50% riktige forekomster for predikativt flertall. Når vi ser på fri produksjon, er det bare fem informanter som bruker strukturen, og blant dem er det bare K4 som har én kontekst / én riktig forekomst, som vi kan se i tabell 18 på neste side:

	2 forekomster			50%			80%				
	4		5	4		5	4		5		
	p-pl	p-n	s	p-pl	p-n	s	p-pl	p-n	s		
B1	-	(+)	+	B1	-	(+)	+	B1	-	(+)	-
B2	0	(+)	0	B2	0	(+)	0	B2	0	(+)	0
B3	0	-	0	B3	0	-	0	B3	0	-	0
B4	-	+	-	B4	-	+	-	B4	-	+	-
K1	-	0	-	K1	-	0	-	K1	-	0	-
K2	0	0	(+)	K2	0	0	(+)	K2	0	0	(+)
K3	-	(+)	0	K3	-	(+)	0	K3	-	(+)	0
K4	(+)	-	0	K4	(+)	-	0	K4	(+)	-	0

Tabell 18: Resultater for de bundne oppgavene ved 1. innsamling
(p-pl: predikativt flertall, p-n: predikativt intetkjønn, s: leddsetninger med setningsadverbial)

De fire andre informantene, B1, B4, K1 og K3, har ingen riktige forekomster for predikativt flertall. Når det gjelder predikativt intetkjønn, er det to informanter, K1 og K2, som ikke bruker strukturen. Som vi allerede har sett i tabell 4.1.4, bruker K2 verken predikativt flertall eller intetkjønn. Tre informanter, B1, B2 og K3, har bare én kontekst for predikativt intetkjønn og bruker riktig form i denne konteksten. B4 har flere kontekster og minst 80% riktige forekomster.

4.1.6.2 Predikativ kongruens – andre innsamling

Ved andre innsamling er det flere informanter som ikke bruker predikativt flertall, som vi kan se i tabellen nedenfor. Det er faktisk bare to informanter i FS-gruppen, K1 og K4, som bruker denne formen, og de har minst 50% riktige forekomster. For begge representerer dette en forbedring etter første innsamling. Det er også tre informanter som ikke bruker predikativt intetkjønn, og det er B1, K3 og K4 som faktisk brukte denne strukturen ved første innsamling. Blant de andre har alle minst 50% riktige forekomster. Når vi ser på de to første forekomstkriteriene i tabell 19 på neste side, ser det ut til at K1 som eneste informant prosesserer de to kategoriene på samme nivå, men 80%-kriteriet viser at også hun i likhet med de andre prosesserer predikativt intetkjønn *før* predikativt flertall.

	2 forekomster			50%			80%				
	p-pl	p-n	s		p-pl	p-n	s		p-pl	p-n	s
B1	0	0	-	B1	0	0	-	B1	0	0	-
B2	0	(+)	0	B2	0	(+)	0	B2	0	(+)	0
B3	0	+	+	B3	0	+	+	B3	0	+	-
B4	0	+	-	B4	0	+	-	B4	0	+	-
K1	+	+	-	K1	+	+	-	K1	-	+	-
K2	0	+	0	K2	0	+	0	K2	0	-	0
K3	0	0	0	K3	0	0	0	K3	0	0	0
K4	+	0	(+)	K4	+	0	(+)	K4	-	0	(+)

Tabell 19: Resultater for de bundne oppgavene ved 2. innsamling

(p-pl: predikativt flertall, p-n: predikativt intetkjønn, s: leddsetninger med setningsadverbial)

4.1.6.3 Oppsummering

Resultatene fra fri produksjon bekrefter funnene i de bundne oppgavene om at predikativt flertall prosesseres før predikativt intetkjønn. Dette kan vi se ved færre riktige forekomster, men også anta ut fra mindre bruk av predikativt flertall. Mulige årsaker for ulik prosessering av de to kategoriene skal jeg komme tilbake til i kapittel 4.2 når jeg analyserer enkeltprofilene.

4.1.7 Konklusjon (bundne oppgaver og fri produksjon)

Som vi har sett, er det noen forskjeller, men også likheter mellom de bundne oppgavene og fri produksjon. Noe som er påfallende, er at strukturene blir nok så sjeldent brukt i fri produksjon. Dette kan henge sammen med selve oppgavetypen eller teksttypen, eller det viser hva informantene faktisk er i stand til å prosessere i mer spontan språkbruk.

Resultatene viser at en mulig innlæringsrekkefølge må settes opp med ulike forbehold – f.eks. om forskjellene i prosesseringen av morfologiske og syntaktiske strukturer, men også i prosesseringen av forskjellige morfologiske kategorier. Noe som jeg dessuten synes er ganske interessant, er at flere informanter viser de samme trekkene, samtidig som informantprofilene er nokså ulike. Jeg skal komme tilbake til en mer detaljert beskrivelse av slike individuelle forskjeller i neste underkapittel (jf. 4.2).

4.2 Enkeltprofilene

Jeg vil nå analysere profilene på individnivå for å vise hva som skjuler seg bak tegnene og verdiene vi har sett i tabellene ovenfor (jf. 4.1). Det betyr at jeg har ført opp alle strukturene de enkelte informantene har brukt i de bundne oppgavene og de to stilene³⁰.

Innledningsvis gir jeg noen opplysninger om informantenes bakgrunn, som er hentet fra spørreskjemaene (jf. 3.3.2). Først skal jeg si noe om hver enkel informant fra AS-gruppen og beskrive forekomstene i både de bundne oppgavene og stilene med hensyn til de fire strukturene jeg har undersøkt – attributiv og predikativ kongruens i intetkjønn og flertall³¹, inversjon og setningsadverbialets stilling i leddsetninger. Etter å ha kommentert disse resultatene ved slutten av hver informantprofil, skal jeg til slutt sammenfatte resultatene på gruppenivå. Den samme tilnæringsmåten bruker jeg for informantprofilene fra FS-gruppen. Etter analysen av både AS- og FS-gruppen skal jeg sammenlikne de to med hensyn til de viktigste funnene jeg har gjort og avslutte med en konklusjon om disse funnene.

Setninger som inneholder strukturer med avvik fra målspråket, er markert med stjerne foran. Avvik som ikke gjelder selve strukturen er ikke markert. Som tidligere nevnt, blir strukturer regnet som riktig forekomst selv om de eventuelt ikke er målspråkslike – så lenge selve strukturen viser at informanten utveksler den nødvendige grammatiske informasjonen mellom to konstituenten. Når det gjelder leddsetninger, inkluderer jeg også *som*-setninger. Når *som* eller *at* er utelatt i stilene, bruker jeg [som] og [at]. Bak strukturene fra de bundne oppgavene står oppgavennummeret, 2, 3 eller 5.

4.2.1 AS-gruppen

Informantene fra AS-gruppen i Bergen lærer norsk i en semi-formell kontekst (jf. 2.3) fordi de både får formell undervisning i klasserommet og kan bruke språket i det som vi kaller for andrespråksmiljøet utenfor klasserommet. I det følgende skal jeg analysere de fire informantene på individnivå, og jeg begynner analysen av hver enkeltprofil med noen opplysninger om informantenes språklige bakgrunn og deres bruk av norsk utenfor klasserommet³². Denne bakgrunnen kommer jeg tilbake til når jeg sammenfatter resultatene ved slutten av hver profil for å si noe om mulige sammenhenger mellom S2-utviklingen og læringsmiljøet.

³⁰ Resultatene for alle informantene er også samlet i tabeller i vedleggene.

³¹ Felleskjønn er som tidligere nevnt, utelatt (jf. s. 41),

³² Disse opplysningene er hentet fra spørreskjemaene.

4.2.1.1 Informant B1

B1 hadde som alle andre informantene i AS-gruppen lært engelsk som S2 og begynt med norsklæringen (i en formell kontekst) i Tyskland før hun kom til Bergen. Hun er en av de to informantene i denne gruppen som snakket minst norsk utenfor klasserommet; i spørreskjemaet opplyser hun at hun brukte språket mindre enn en halv time og i kommunikasjon med utenlandske venner eller medstudenter og nordmenn hun treffer i byen/butikker. Nun så på norsk tv/norske filmer mindre enn én gang i måneden og brukte norsk i skriftlig kommunikasjon flere ganger i måneden, men hun leste norske aviser/ukeblader/bøker flere ganger per uke.

Attributiv kongruens

Først vil jeg se på hvordan B1 bruker attributiv kongruens, og jeg begynner med de bundne oppgavene. Ved første innsamling er det riktige former i halvparten av forekomstene, mens alle strukturene er målspråklige ved andre innsamling:

bundne oppgaver		
I. ³³	<u>riktige forekomster</u> nye venner (2) et stort hus (5a) et godt spørsmål (5a)	<u>avvik fra målspråket</u> *god jobbmuligheter (3) *et åpen hjem (5e) *et forskjellige bilde (5e)
II. ³⁴	engelske venner (2) forskjellige jobber (3) et fint sted (5a) et godt samarbeid (5a) et åpent samfunn (5a) et annet kurs (5e)	–

*Tallene i parentes står for oppgavetypen; jf. også vedleggene
(2) oversettelse fra tysk, (3) oversettelse fra engelsk, (5a) luketekst, (5e) parsetninger*

Avvikene ser vi både i intetkjønn og flertall, og i to av formene mangler henholdsvis bøyningssuffixen –e og –t mens den siste har bøyningssuffix –e istedenfor –t som vi ser i tabellen over. Når vi ser litt mer nøye på substantivfrasene, oppdager vi noen former som kan være fraseinnlært (*nye venner, et godt spørsmål, forskjellige jobber, et annet kurs*). Adjektivet

³³ Første innsamling

³⁴ Andre innsamling

forskjellig er eventuelt bare kjent i flertall siden det blir brukt i flertallsformen foran et intetkjønnsord. Noe som også er veldig interessant, er at *good (job opportunities)* fra den engelske teksten (oppgave 3) blir til *god* (jobbmuligheter). Dette ser ut til å være transfer fra engelsk.

Jeg går så over til fri produksjon. Neste tabell viser at B1 bruker attributiv kongruens i bare henholdsvis én gang i begge stilene:

fri produksjon		
	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>nye persjoner</i>	–
II.	<i>spesielle opplevelser</i>	–

Hun bruker verken felles- eller intetkjønn, bare flertall. Begge formene er uten avvik, men forteller oss lite om i hvilken grad B1 prosesserer strukturen. Sammenfattende kan vi si at vi bare kan trekke konklusjoner fra de bundne oppgavene siden begge stilene inneholder for få kontekster for attributiv kongruens.

Predikativ kongruens

Når det gjelder den andre morfologiske strukturen, predikativ kongruens, er mer enn halvparten av formene ved første innsamling med avvik, som vi kan se på neste side:

bundne oppgaver		
	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>[...]husen hennes er gammel (3)</i>	<i>*Kurset er intensiv. (2)</i>
	<i>Været er fint. (5a)</i>	<i>*Studentene er veldig hyggelig. (2)</i>
	<i>Huset er nytt. (5a)</i>	<i>*vennene er gammel enn³⁵ Jan</i>
	<i>Barna har blitt store. (5a)</i>	<i>*Kameradene er veldig hyggelig. (3)</i>
	<i>Været er veldig godt. (5e)</i>	<i>*Romene er veldig koselig. (3)</i>
		<i>*Butikkene er åpent. (5a)</i>
		<i>*besteforeldrene mine er gammel (5e)</i>
		<i>*Huset er en måned gammel (5e)</i>

³⁵ Enn er her brukt som som.

<p>II. <i>Problemet er nytt. (5a)</i> <i>Det er kaldt. (5e)</i> <i>Programmet er helt nytt. (5e)</i> <i>Været var varmt. (5a)</i></p>	<p><i>*Kurset er effektivt.(2)</i> <i>*Studentene er veldig snill.(2)</i> <i>*fjellene, som er høy. (3)</i> <i>*Bildene har blitt fin. (5a)</i> <i>*Lærerne var åpen.(5a)</i> <i>* vennene er nesten like gammel som Ann.(2)</i> <i>*Husene er ikke så gammel (5e).</i></p>
--	---

Avvikene finner vi først og fremst i oversettelsesoppgavene, og de fleste gjelder flertall. De riktige forekomstene kan enten forklares med at de opptrer i den oppgaven som krever eksplisitt kunnskap – det vil si at informantene bare måtte sette inn et adjektiv i en substantivfrase – eller med at det kan være innlærte fraser (*Været er fint, Været er godt*). Ved andre innsamling ser vi et nesten likt resultat, altså ingen forbedring. Med ett unntak, der B1 bruker intetkjønn i flertall, bruker hun bare adjektiv som er ubøyd og tilsvarende felleskjønn. Det er bare én riktig flertallsform ved første innsamling – og interessant nok ingen ved andre innsamling – og denne opptrer i oppgave 5, der adjektivet skulle settes inn i en setning og man ut fra konteksten kunne indusere hvilken numerus som måtte brukes.

I de to andre flertallskontekstene i denne oppgaven er det likevel avvik. Med ett unntak ved første innsamling er formene i oversettelsene med avvik. Noe annet vi legger merke til, er at adjektivet står i riktig form etter substantivet *været* (to ganger ved første og én gang ved andre innsamling), men ikke etter *kurset*. En annen forklaring kan være at det er innlærte fraser i første tilfelle og "fonetisk" transfer fra tysk (*Der Kurs ist intensiv.*) Det er faktisk nesten bare de samme avvikene som gjentar seg – og som vi ser, bruker B1 ingen flertallsform med riktig endelse. Dette resultatet har vi allerede sett i PT-tabellen (jf. tabell 1), men her kan vi se litt nærmere på hvilke kontekster disse avvikene opptrer i. Så kan de for eksempel være avhengige av lite frekvente adjektiv (snill, høy, åpen), men også forklares med transfer fra førstespråket eller overføring fra engelsk til norsk i oversettelsesteksten – noe som blir mye tydeligere å se når vi ser på mer enn pluss- og minustegn i tabeller.

I stilen har B1 liksom ved attributiv kongruens få kontekster for predikativ kongruens, som vi kan se på neste side:

fri produksjon

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	–	*Min første inntrykkene fra Bergen var veldig godt. *Alle persjoner, som bor med oss på etasjen, er hyggelig.
II.	Det var ikke så godt.	–

Hun bruker predikativ kongruens bare to ganger i flertall og med avvik fra målspråket. I stil II har vi én forekomst for predikativ kongruens i intetkjønn. Også her ser det ut til å være flertallsformene B1 strever med. I begge tilfellene kan lengden til subjektet være årsaken til at adjektivet ikke kongruerer med substantivet (jf. resultatet til Rahkonen & Håkansson, kapp. 2.3.4). Interessant nok er det bøyningensendelsen –t i ett tilfelle og ingen endelse i det hele tatt ved den andre forekomsten. Siden sistnevnte også kan være intetkjønnsformen og informanten bare bruker intetkjønnsformer, kan vi – også med bakgrunn i resultatene fra de bundne oppgavene – anta at B1 ikke prosesserer flertallsformen ennå. Ved å bare se på nokså spontan bruk av denne strukturen i fri produksjon kan vi ikke vite om det bare er tilfeldig at strukturen ikke brukes eller om den ikke prosesseres ennå.

Min foreløpige konklusjon er at det har vist seg å være hensiktsmessig å se nærmere på teksten for å se *hvilke* former B1 bruker istedenfor de målspråklige selv om vi bare kan spekulere på *hvorfor* hun bruker dem.

Inversjon

Når det gjelder inversjon, har B1 i både de bundne oppgavene og i fri produksjon et stabilt resultat i både første og andre innsamling:

bundne oppgaver

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>Om mai har (2) I Bergen har (2) [...] fra der har hun (2) For tre uker siden går (2) Her har hun (3) Der prøver de (3) Noen ganger bestiller de (3) [...] siden har Anne (3) I Bergen regner det (5b) På mandager må jeg (5b) Om to uker vil jeg (5b)</i>	<i>*Sisten år, Anne flyttet (3)</i>
II.	<i>Om august kjørte (2) I Stockholm besøkte (2) der drikker de (2) I to måneder gå (2) I februar slettet (3) Siden det har (3) Om vinteren vil han (3) I rundt to år har de (3) sannsynligvis, vil han (3) I Oslo var jeg (5b) På onsdager går jeg (5b) Om tre uker skal jeg (5b)</i>	–

Mens det bare er ett avvik i første innsamling, er det ingen ved andre innsamling i det hele tatt. Interessant nok forekommer det eneste avviket i oppgave 3 (oversettelsen fra engelsk), der det ser ut til at informanten overfører engelsk ordstilling direkte til norsk.

Går vi videre til stilene, ser vi at det er tre kontekster for inversjon ved første innsamling, og i én av dem er det avvik.

fri produksjon

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>Også gikk vi Der var bare en ting</i>	<i>*dessverre en fra oss to kofferten blir i Kopenhagen</i>
II.	<i>Fredag den 12. desember vil jeg Også skal vi På mandag skal venninnene Derfor må vi På ettermiddag vil vi</i>	–

Subjektet i denne setningen er ganske lang og skaper dermed lang avstand mellom adverbialet og verbet. Det ser ut til å være lettere å sette verbet på plass to når subjektet er kort. Det at utvekslingen av grammatisk informasjon innenfor setninger ser ut til å være avhengig av lengden til subjektet, er et fenomen som PT ikke fanger opp.

I andre stil skaper B1 flere kontekster for inversjon, og alle fem er uten avvik. Interessant nok bruker hun her i alle fem kontekstene modalverb, og det gjør hun antageligvis fordi hun skriver om en reise i framtida istedenfor en reise hun har gjort. Dette skal jeg komme tilbake til i drøftingen.

Sammenfattende kan vi si at B1 allerede ved første innsamling mestrer inversjon godt, noe som hun viser enda tydeligere ved andre innsamling, der det ikke er avvik lenger. Bare ved å se på selve strukturen hun har brukt, kunne vi trekke konklusjoner om grunner for avviket.

Leddsetninger med setningsadverbialer

For det andre syntaktiske fenomenet som jeg har undersøkt, setningsadverbialets stilling i leddsetninger, er resultatene ikke like stabile, som vi ser nedenfor:

bundne oppgaver	
	<u>riktige forekomster</u>
I.	<i>som han ofte treffer (2)</i> <i>Når det ikke regner (2)</i> <i>Når de ikke møtes (3)</i> <i>hvis Anne ikke spiser (5e)</i>
	<u>avvik fra målspråket</u>
	<i>*som hun har alltid drømt på (3)</i> <i>*hvis du kommer ikke (5d)</i> <i>*som er alltid glad (5d)</i> <i>*som han har aldri truffet (5d)</i> <i>*som jeg har ikke snakket (5e)</i> <i>*Likevel³⁶ jeg er ikke så (5e)</i>
II.	<i>som allerede snakker (2)</i> <i>når de ikke jobber (2)</i> <i>fordi han alltid har (3)</i> <i>at de ofte sykler til jobb (5d)</i>
	<i>*Da han har aldri sett (3)</i> <i>*en bil som er ikke dyr (5d)</i> <i>*som hun har alltid likt (5d)</i> <i>*som har ikke hilst (5e)</i> <i>*Alikevel³⁷ boka er ikke (5e)</i> <i>*om Marie liker ikke (5e)</i>

Det er spesielt i tilfeller med subjunksjonen *når*, der setningsadverbialet står på riktig plass, men noen ulike resultater når det gjelder *hvis*. Det er bare én riktig forekomst per innsamling

³⁶ Likevel blir her brukt som subjunksjon (selv om).

³⁷ *Alikevel blir her brukt som subjunksjon (selv om).

når det gjelder relativsetninger; de fleste er med avvik. Vi kan få inntrykk av at det er en sammenheng mellom både subjunksjonen, setningsadverbialet og ordstillingen. Dessuten er det i begge innsamlingene feil ordstilling i alle tre kontekstene fra oppgave 5d (der informantene skulle sette sammen ord til setninger), noe som kan være et tegn på at det er den vanskeligste oppgaven i datamaterialet. Når det ellers gjelder oppgavetyperne, er det en blanding av riktige forekomster og avvik, men det er først og fremst i oversettelsen fra tysk at B1 setter setningsadverbialet på riktig plass. Dermed kan dette også forklares med at oppgavetyperen påvirker produksjonen av strukturen, som igjen kan være påvirket av transfer.

I både stil I og II bruker B1 henholdsvis seks leddsetninger. I stil I er det setningsadverbialer i fire av dem, og bare én gang er det avvik:

fri produksjon		
	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>fordi jeg ikke visste fordi vi ikke måtte [som] jeg ikke likte</i>	<i>*fordi den første inntrykk i butikken var ikke så godt</i>
II.	–	<i>*som er allerede der *at vi kan der også se</i>

Interessant nok bruker informanten tre ganger samme subjunksjon og adverbialet *ikke* – to ganger uten og én gang med avvik. Setningen med avviket skiller seg fra de andre ved et lengre subjekt, og vi kan sammenlikne dette tilfellet med avviket innenfor inversjon, der det lengre subjektet ser ut til å gjøre det vanskelig å produsere riktig ordstilling. Ser vi på de to kontekstene i andre stil, kan vi se at B1 ikke bruker noen leddsetninger med subjunksjonen *fordi*. Der er det bare er avvik, noe som kan bekrefte antakelsen om at riktig plassering av setningsadverbialet kan være avhengig av subjunksjonen. Hos denne informanten kan vi faktisk bare bekrefte prosessering av ordstillingen i leddsetninger med *fordi*.

Foreløpig konkluderer jeg at det finnes en sammenheng mellom subjunksjonen som innleder leddsetningene og setningsadverbialet som brukes, men dette må vi først se på hos de andre informantene. I tilfellet det kan bekreftes hos flere av dem, ville det bety at prosessering av setningsadverbialer i leddsetninger ikke kan sees på som ett enkelt fenomen slik PT gjør, men må forklares mer nyansert.

Oppsummering

Sammenfattende kan vi si at B1 har forbedret seg fra første til andre innsamling når det gjelder attributiv kongruens og inversjon. For de to andre strukturene, predikativ kongruens og setningsadverbialets stilling i leddsetninger, kan vi ikke se noen store forskjeller i de to innsamlingene. Denne analysen har vist seg å være nødvendig i tillegg til PT-modellen som gir oss en idé om innlæringsrekkefølgen. (jf. 4.1), men som ikke tar fatt på ulike nyanser som sammenheng med hvilket substantiv et adjektiv beskriver eller hvilke subjunksjoner og setningsadverbialer som kan skape større utfordringer enn andre. Dessuten kan PT ikke gi oss noe svar på om resultatene innenfor inversjon kan tilbakeføres på prosesseringsevnen eller positiv transfer. Dette får vi ikke noe svar på her heller, men viktig for konklusjonen om at PT-modellen må tilpasses med hensyn til innlærerens morsmål og om strukturene i S1 og S2 er like!).

Resultatene kan dessuten ikke bare sees i lys av indre faktorer, men forklares med påvirkningen av ytre faktorer som f.eks. oppgavetypen. Dessuten har vi innledningsvis sett at B1 bruker norsk nokså sjeldent utenfor klasserommet, noe som kan forklare at det er ganske få kontekster for alle de fire strukturene i fir produksjon. Også tid kan være en faktor, og siden resultatene er nokså like mellom innsamlingene, kan vi anta B1 rett og slett trenger mer tid for språkutviklingen når det gjelder de strukturene hun ikke prosesserer/mestrer ennå.

4.2.1.2 Informant B2

Liksom B1 hadde B2 begynt å lære norsk i en formell kontekst i Tyskland før hun kom til Norge. B2 snakket betydelig mer norsk enn B1 utenfor klasserommet – mellom 1 og 2 timer per dag, og med norske venner og medstudenter. Hun så på norsk tv/norske filmer og leste norske aviser/ukeblader/bøker flere ganger i måneden og skrev norsk flere ganger i uka.

Attributiv kongruens

Når det gjelder attributiv kongruens, har B2 bare riktige forekomster ved både første og andre innsamling, som vi ser på neste side:

bundne oppgaver

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	nye venner (2) gode jobbmuligheter (3) et stort hus (5a) et godt spørsmål (5a) et åpen hjem (5a) et nytt bilde (5e)	–
II.	engelske venner (2) forskjellige jobber (3) et fint sted (5a) et godt samarbeid (5a) et åpent samfunn (5a) et annet kurs (5e)	–

Det er heller ingen avvik i fri produksjon, men vi ser at det er veldig få kontekster for strukturen ved både første og andre innsamling:

fri produksjon

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	andre studenter andre utvekslingsstudenter	–
II.	et fint tur	–

I stil I bruker B2 samme adjektiv to ganger, og det forteller oss ikke så mye om hvor godt hun egentlig mestrer attributivt flertall. Substantivfrasen med *tur* er kategorisert som riktig forekomst fordi adjektivet stemmer overens med genus informanten tildeler substantivet. Som tidligere nevnt (jf.2.3.2), tillater også Glahn m.fl. slike former fordi de viser at informanten kan prosessere selve strukturen. Men dette forteller oss bare noe om formen, ikke om selve innholdet, og spesielt i dette konkrete tilfellet får vi heller ikke noe tydelig bevis på at informanten prosesserer strukturen uten å se på de bundne oppgavene.

Sammenfattende kan vi si at vi bare kan anta at B2 mestrer attributiv kongruens, men at vi ville trenge flere kontekster for å kunne gi et bedre svar.

Predikativ kongruens

Når det gjelder predikativ kongruens i de bundne oppgavene, ser vi en tilbakegang i riktige forekomster mellom første og andre innsamling:

bundne oppgaver		
I.	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
	Været er fint. (5a)	*Kurset er intensiv. (2)
	Huset er nytt. (5a)	*andre studentene er veldig hyggelig. (2)
	Barna har blitt store. (5a)	*Huset er gammel. (3)
	Butikkene er åpene. (5a)	*stor romer er veldig koselig. (3)
	Været er varmt. (5e)	*Nye kollegene er veldig hyggelig. (3)
	Huset er nytt. (5e)	
	Besteforeldrene er gamle. (5e)	
	[0-forekomst: Nye vennene er snart alt – enn Jan.]	
II.	Problemet er nytt. (5a)	*Kurset er effektiv. (2)
	Været var varmt. (5a)	*andre studentene er veldig hyggelig. (2)
	Det er kaldt. (5e)	*vennene er nesten alle like gammel (2)
	Programmet er helt nytt. (5e)	*andre fjell som er veldig høy. (3)
		*Lærerne var åpen. (5a)
		*Bildene har blitt fin. (5a)
		*Husene er ikke så himmel. (5e)

Slik som hos B1 er det adjektivet etter *kurset* som ikke får bøyningssuffixen –t ved begge innsamlingene. Setninger som *Været er fint*, *Det er kaldt* kan liksom være fraseinlært (jf. 4.2.1.2). De forekommer dessuten i kontekster, der adjektivet bare skulle settes inn (oppgave 5a og 5e). Det samme gjelder de to riktige flertallsformene ved første innsamling, men interessant nok er det til tross for liknende oppgaver ved andre innsamling bare avvik innenfor flertall. I oversettelsesoppgavene produserer B2 ingen riktig struktur, og adjektivene hun bruker står i ubøyd form som tilsvarende felleskjønn. I én kontekst ved første innsamling bruker B1 ikke adjektiv i det hele tatt, noe som eventuelt skyldes setningen det står i, men ikke mangel på ordforråd siden adjektivet *gammel* er brukt i andre kontekster.

B2 bruker ikke predikativ kongruens i stil I og bare én gang ved andre innsamling, som vi kan se på neste side.

fri produksjon

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	–	–
II.	<i>Det var så fint.</i>	–

Dette er et adjektiv i intetkjønn, men siden denne formen kan være fraseinnlært, kan vi si lite om prosesseringsevnene hos B2 med bare grunnlag i stilen. Denne formen likner dessuten på de strukturene i de bundne oppgavene, som kan være fraseinnlært.

Også her kan vi konkludere at vi trenger flere kontekster for å kunne gi et tydelig svar om prosesseringen av denne strukturen.

Inversjon

I de bundne oppgavene har B2 bare riktige forekomster for inversjon:

bundne oppgaver

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>I mai har (2)</i> <i>I Bergen har (2)</i> <i>fra hit har de (2)</i> <i>Siden tre uker går Jan (2)</i> <i>Siste år flyttet Ann (3)</i> <i>Der har hun (3)</i> <i>Hit prøve de (3)</i> <i>noen ganger bestiller de (3)</i> <i>[...] siden søker Ann (3)</i> <i>I Bergen gir det (5b)</i> <i>På mandager har jeg (5b)</i> <i>Om to uker blir jeg (5b)</i>	–
II.	<i>I august dro (2)</i> <i>I Stockholm besøkte (2)</i> <i>it drikker de (2)</i> <i>Siden to måneder går (2)</i> <i>I Februar sluttet (3)</i> <i>Etterpå søkte han (3)</i> <i>Om vinteren vil han (3)</i> <i>Siden to år har de (3)</i> <i>sannsynligvis, vil han (3)</i> <i>I Oslo finnes det (5b)</i> <i>På onsdager går jeg (5b)</i> <i>Om tre uker er jul (5b)</i>	–

I fri produksjon er det fem kontekster for inversjon ved første og tre ved andre innsamling:

fri produksjon		
	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>Om kveld møtte jeg [...] 07. August startet universitetet dersom³⁸ var det [...] første helga gikk jeg</i>	<i>*Derfor min først inntrykk fra Bergen var</i>
II.	<i>I August gikk jeg Så sovte vi og på lørdag gikk vi</i>	–

Her det bare ett avvik ved første innsamling, og vi ser at subjektet som står på plass to i setningen, består av mange ord – noe som kan være grunnen til at ordstillingen blir feil. Forklaringen kan være at det er vanskeligere å utveksle grammatisk informasjon – det blir for lang avstand mellom de to frasene siden adverbialet står i forfeltet i setningen er for lang. Samtidig kan det også være transfer fra engelsk, første S2-språket til B2.

Sammenfattende kan vi si at inversjon ser ut til å være en struktur B2 mestrer nokså godt, men bare når adverbialet på første plass ikke består av flere ord.

Leddsetninger med setningsadverbialer

Når det gjelder setningsadverbialer i leddsetninger, er det nokså få riktige forekomster ved første innsamling, men vi ser en forbedring ved andre innsamling:

bundne oppgaver		
	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>Hvis det ikke regner (2) Som jeg aldri snakket (5e)</i>	<i>*som han møter ofte (2) *som hun har alltid drømt fra (3) *Når de treffe seg ikke(3) *hvis du kommer ikke (5a) *som er alltid glad (5a) *som har aldri truffet (5a) *Likevel³⁹ det er (5e)* *hvis Anne spiser ikke (5e)</i>

³⁸ Dersom blir her brukt som adverbial ("derfor").

³⁹ Likevel blir her brukt som subjunksjon ("selv om").

II.	<i>Når de ikke arbeide (2) fordi han alltid ville (3) at de ofte sykler til jobb (5d) en bil som ikke er dyr (5d)</i>	<i>*,som snakker allerede (2) *Fordi han har aldri sett (3) *som hun har alltid likt (5d) *som jeg har ikke hilst (5e) *Selv om boka er ikke (5e) *om Marie liker ikke (5e)</i>
------------	---	---

Både de riktige forekomstene og avvikene finnes i alle oppgavene, derfor ser det ikke ut til å være oppgavetyper som er grunnen til så få riktige forekomster. En bedre forklaring kan være den samme jeg foreslo ved B1 og som går ut på at det er subjunksjonen og/eller setningsadverbialet som kan være grunnen til at B2 ikke mestrer denne strukturen så godt (jf. 4.2.14).

I fri produksjon bruker B2 fire leddsetninger i stil I og tre leddsetninger i stil II. Ingen av dem inneholder setningsadverbialer:

fri produksjon		
	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	–	–
II.	–	–

Med bare grunnlag i stilene kunne vi ikke si noe om prosesseringen av stadium 5 hos denne informanten. Når vi sammenlikner med de bundne oppgavene, kan vi anta at B2 ikke bruker setningsadverbialer i leddsetninger fordi hun ikke mestrer den så godt ennå.

Min foreløpige konklusjon er også her at det kan være sammenheng mellom subjunksjonen og typen setningsadverbial som hos B1, men i motsetning til B1 har B2 forbedret seg ved andre innsamling.

Oppsummering

Sammenfattende kan vi si at B2 har forbedret seg fra første til andre innsamling når det gjelder leddsetninger, men ikke predikativ kongruens. Resultatene for inversjon og attributiv

er like og uten avvik i det hele tatt. Også her ser vi at det er behov for en mer grundig analyse i tillegg til PT-modellen som ikke kan forklare hvilke subjunksjoner og setningsadverbialer som kan skape større utfordringer enn andre.

Hos B2 ser det ikke ut til at oppgavetyperen påvirker resultatene så tydelig som hos B1. I forskjell til denne informanten bruker B2 mer norsk utenfor klasserommet, blant annet med norske venner, men interessant nok er resultatene ikke så veldig forskjellige slik at vi må konkludere at den ytre faktoren "miljø" ikke har så stor påvirkning. Tiden ser heller ikke ut til å ha så stor relevans, og to måneder mellom de to innsamlingene kan rett og slett være for lite tid til å kunne se en større forbedring.

4.2.1.3 Informant B3

B3 hadde begynt med norsklæringen i Tyskland – men i en ikke-formell kontekst – før hun kom til Bergen. I AS-gruppen var hun den som snakket mest norsk utenfor klasserommet (mer enn seks timer per dag) med nordmenn. Når det gjelder de andre aktivitetene (se på norsk tv/norske filmer, skrive norsk og lese norske aviser/ukeblader/bøker), svarte hun med "flere ganger per uke" i spørreskjemaet.

Attributiv kongruens

Når det gjelder attributiv kongruens, er det bare ett avvik i de bundne oppgavene i første innsamling og ingen avvik ved andre innsamling:

bundne oppgaver		
	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	nye venner (2) gode jobbmuligheter (3) et stort hus (5a) et godt spørsmål (5a) et åpen hjem (5a)	*et ulik bilde (5e)
II.	engelske venner (2) forskjellige jobber (3) et fint sted (5a) et godt samarbeid (5a) et åpent samfunn (5a) et annet kurs (5e)	–

Avviket, der det mangler bøyningssendelse (–t), kan skyldes selve adjektivet, men dette kan vi bare spekulere på. I hvert fall kan vi, sammenliknet med plusstegnet i PT-tabellene (jf. 4.1.1.1), se hvilken form B3 bruker istedenfor den målspråkslike og konkludere ut fra dette resultatet. I sammenligning med flere kontekster, f.eks. ved å inkludere attributivt intetkjønn også i oversettelsesoppgavene (noe som er et glipp i denne studien) ville vi ha fått et bedre bilde om bruken av attributiv kongruens er kontekstavhengig.

B3 bruker også attributiv kongruens i fri produksjon, men bare i stil I:

fri produksjon		
I.	<i>et veldig koselig rom fint utsikt nye eller utenlandske studenter</i>	<i>*mange ny folk</i>
II.	–	–

Der er det ett avvik, og interessant nok er det samme adjektiv, *ny*, som blir brukt i en flertallskontekst to ganger – én gang med og én gang uten avvik. De to andre substantivfrasene forteller oss ikke så mye om mestringsen av adjektivet – i den første er det et adjektiv som ikke får bøyningssendelse (–t) i intetkjønn, og i den andre mangler det artikkelen. Når vi både har ett eksempel med og ett eksempel uten avvik, her med samme adjektiv, er det vanskelig å si noe om informanten prosesserer strukturen eller ikke, eller om det f.eks. er helt tilfeldig eller innlærte fraser.

Sammenfattende kan vi si at resultatet til B3 likner på B1 og B2 når det gjelder attributiv kongruens i både de bundne oppgavene og fri produksjon.

Predikativ kongruens

For predikativ kongruens ser vi en tydelig forbedring fra første til andre innsamling:

bundne oppgaver	
<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I. <i>Kurset er intensivt. (2)</i> <i>[-]husen hennes er gammel.</i> <i>Været er fint. (5a).</i> <i>Huset er nytt. (5a)</i> <i>Barna har blitt store. (5a).</i> <i>Butikkene er åpne. (5a).</i> <i>Været er fint. (5e).</i> <i>Huset er ferdigt. (5e).</i> <i>Besteforeldrene er gamle. (5e)</i>	<i>*de andre studenter er veldig hyggelig. (2)</i> <i>*vennene er så mange år gammel (2)</i> <i>*romene er veldig koselig. (3)</i> <i>*De nye kollegaer er veldig hyggelig. (3)</i>
II. <i>Kurset er effektivt. (2)</i> <i>vennene er like gamle (2)</i> <i>studentene er veldig hyggelige (2)</i> <i>fjellene som er veldig høye. (3)</i> <i>Problemet er nytt. (5a)</i> <i>Været var varmt. (5a)</i> <i>Bildene har blitt fine. (5a)</i> <i>Lærerne var åpne. (5a)</i> <i>Det er kaldt. (5e)</i> <i>Programmet er helt nytt. (5e)</i>	—

Avvikene finner vi bare blant i flertallskontekstene i oversettelsene, og her bruker B3 adjektiv i ubøyd form som tilsvarer felleskjønn. Interessant nok er den eneste formen fra oppgave 2 som er riktig, adjektivet etter substantivet *kurset*, som vi hittil bare har sett uten bøyingsendelse hos informantene ovenfor.

B3 bruker ikke predikativ kongruens i stil I:

fri produksjon	
<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I. —	—
II. <i>Det var heller koselig enn irriterende.</i> <i>[...] at det ikke ble kjedelig.</i>	—

Forekomstene i andre innsamling er lik som eksemplene i de bundne oppgavene vanskelige å bedømme siden alle tre adjektivene ikke tar bøyingsendelse (-t) i intetkjønn. Her ser vi et

interessant samspill med de bundne oppgavene. Mens det er flere forekomster i de bundne oppgavene ved første innsamling, produserer informanten ingen former for predikativ kongruens i stilen. Ved andre innsamling er det ingen avvik i de bundne oppgavene lenger, og B3 bruker nå også predikativ kongruens i stilen. Selv om det bare er adjektiv i intetkjønn, som i tillegg er former som tilsvarende felleskjønn og vi dermed ikke kan se tydelig om B3 mestrer bøyningendelsen for intetkjønn, ser vi i hvert fall at hun har kommet et sted videre ved å inkludere strukturen.

Sammenfattende kan vi si at B3 mestrer predikativ kongruens bedre enn B1 og B2. Hun er faktisk den eneste informanten som har forbedret seg ved andre innsamling, der hun ikke har avvik lenger. Likevel bruker hun ikke strukturen hyppigere enn de to andre informantene i stilen.

Inversjon

En interessant utvikling ser vi innenfor bruk av inversjon hos B3. Hun har ved flere foreslåtte kontekster i den tyske og den engelske teksten (dvs. der adverbet står i forfeltet i setningen) brukt en annen struktur, og dette gjør hun fire ganger ved første og tre ganger ved andre innsamling – og bare i oversettelsesoppgavene:

bundne oppgaver

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<p><i>Om mai kom (2)</i> <i>I tre uker går (2)</i> <i>Der smaker de (2)</i> <i>av og til bestiller de (2)</i> <i>I omtrent to måneder har Anne (2)</i> <i>I Bergen regner det (5b)</i> <i>På mandager svømmer jeg (5b)</i> <i>Om to uker skal jeg (5b)</i></p> <p><i>[0-forekomst: Han har (2), og har fra der (2), Anne flyttet (3), Hun fant (3)]</i></p>	–
II.	<p><i>I august dro (2)</i> <i>I Stockholm besøkte (2)</i> <i>der drikker de (2)</i> <i>Fram til da har han (3)</i> <i>Om vinteren vil han (3)</i> <i>sannsynligvis, vil han (3)</i> <i>I Oslo bor onkelen min. (5b)</i> <i>På onsdager jogger jeg (5b)</i> <i>Om tre uker er det jul (5b)</i></p> <p><i>[0-forekomst: Ann går (2), Tim avsluttet (3), de har planlagt (3)]</i></p>	–

I alle andre kontekstene i de bundne oppgavene bruker B3 inversjon uten avvik. Når vi ser på stilene hun har skrevet, oppdager vi at hun bruker inversjon ganske hyppig i begge stilene – og uten avvik:

fri produksjon

- | | | |
|------------|--|---|
| I. | <p><i>Heldigvis kom tanta mi
I de to første ukene var det
Generelt trives jeg
I fritida mi liker jeg
dessverre har jeg
En gang for fem uker siden deltok vi</i></p> | – |
| II. | <p><i>Derfor var bilen
Heldigvis hadde vi
Neste morges gikk vi
Sammen med en annen venninne fra Tyskland, som kom hit med meg, og som jeg har allerede studert meg, dro vi</i></p> | – |

Derfor kan vi anta at det er helt tilfeldig at hun bruker inversjon noe mindre i oversettelsesoppgavene. Det må dessuten påpekes at hun også bruker riktig ordstilling når det er et langt subjekt, og som vi ser, har hun en slik kontekst én gang ved første og én gang ved andre innsamling.

Sammenfattende kan vi si at B3 mestrer inversjon godt, noe hun viser spesielt i fri produksjon, der hun bruker denne strukturen mye mer enn B1 og B2.

Leddsetninger med setningsadverbialer

Når vi ser på den andre syntaktiske strukturen, setningsadverbialer i leddsetninger, ser vi en lik utvikling som ved predikativ kongruens mellom de to innsamlingene:

bundne oppgaver

- | | | |
|-----------|--|--|
| I. | <p><u>riktige forekomster</u>
 <i>Når det ikke regner (2)
 Når de ikke møter (3)
 hvis du ikke kommer (5d)
 hvis Anne ikke spiser (5e)</i></p> | <p><u>avvik fra målspråket</u>
 <i>*som han møter ofte (2)
 *slik som hun har alltid drømt om (3)
 *som er alltid glad (5d)
 *som han har aldri truffet (5d)
 *har aldri snakket (5e)
 *Selv om jeg er ikke (5e)</i></p> |
|-----------|--|--|

- II.** ,som allerede snakker (2) –
 Når de ikke jobber (2)
 , fordi han alltid ville (3)
 Fordi han aldri har sett (3)
 at de ofte sykler til jobb (5d)
 som hun alltid har likt (5d)
 som ikke har hilst (5e)
 Selv om den ikke er (5e)
 om Marie ikke liker (5e)

[0-forekomst: De trenger ikke en bil som er ny. (5d)]

I de bundne oppgavene ved første innsamling er mindre enn halvparten riktige forekomster, men ved andre innsamling er det ingen avvik lenger for denne strukturen. Ser vi på avvikene, er det en ganske jevn fordeling mellom oppgavetyperne. Det er ingen av relativsetningene som har setningsadverbialet på riktig plass, og i én kontekst i oppgave 5d, der ord skulle settes i riktig rekkefølge, velger B3 en ordstilling som er målspråklig, men som har setningsadverbialet i hovedsetningen. Når det gjelder oppgavetyper, er det omtrent jevn fordeling av riktige forekomster og avvik, men oppgave 5d og 5e ser nok ut til å by på noen større utfordringer.

I første stil bruker B3 tre leddsetninger, men ingen av dem med setningsadverbial. I andre stil er det fem leddsetninger, og tre ganger bruker B3 setningsadverbial som i to av disse tilfellene står på riktig plass:

fri produksjon

- I.** – –
- II.** *Fordi vi ikke ville* *som jeg har allerede
slik at det ikke ble

Igjen er det en relativsetning som er med avvik. Det er i hvert fall et tegn på at informanten prøver ut strukturen, men bare med blick på de bundne oppgavene kan vi si at informanten produserer relativsetninger uten avvik ved andre innsamling – samtidig som vi ikke får vite om B3 prosesserer denne strukturen som ikke produseres ved (relativt) spontan bruk i stil II.

Det som er mest iøynefallende innenfor denne strukturen – og likner funnene hos de to første informantene vi har sett på – er at B3 nesten bare har avvik i ordstillingen i relativsetningene. I motsetning til B1 og B2 har denne informanten imidlertid forbedret seg ved andre innsamling og mestrer nå også relativsetningene. Gjennom PT, som ikke gjør et spesielt skille når det gjelder relativsetninger, kan vi ikke finne ut i hvilke tilfeller setningsadverbialets stilling i leddsetninger ikke prosesseres, og etter å ha observert det samme fenomenet hos tre informanter, kan vi konkludere at det er å være nødvendig å se på prosesseringen av somsetninger som et eget fenomen.

Oppsummering

Vi ser en tydelig forbedring hos B3 mellom de to innsamlingene. Mens resultatene hennes fra første innsamling likner på resultatene til B1 og B2, har hun bare riktige forekomster for de strukturene ved andre innsamling der det var avvik ved første innsamling. Interessant nok er det både predikativ kongruens og setningsadverbialets stilling i leddsetninger, som ser ut til å være de to strukturene som prosesseres minst hos alle innlærerne, som vi har sett i PT-tabellene i kapittel 4.1.

B3 hadde lært norsk i en ikke-formell kontekst før hun kom til Bergen og har i første innsamling ganske like resultater som B1 og B2, som har lært norsk i en formell kontekst. En viktig grunn til at hun har forbedret seg nokså mye ved andre innsamling – til forskjell fra B1 og B2, kan ligge i eksponering for språket utenfor klasserommet – noe som vil bekrefte predikasjonen om at læringsmiljøet er en faktor som påvirker S2-utviklingen. Dette skal jeg diskutere i kapittel 5.

4.2.1.4 Informant B4

B4 hadde begynt å lære norsk i Tyskland før hun kom til Bergen, der hun allerede gikk på et kurs før hun begynte på trinn 2. Liksom B1 snakket hun lite norsk utenfor klasserommet (mindre enn en halv time per dag), men med norske medstudenter og på jobb. Hun så på norsk tv/norske filmer mindre enn én gang i måneden og brukte norsk i skriftlig kommunikasjon flere ganger i måneden, men hun leste norske aviser/ukeblader/bøker én gang per uke.

Attributiv kongruens

B4 har ingen avvik innen attributiv kongruens i de bundne oppgavene i første og andre innsamling:

bundne oppgaver	
	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	–
<i>riktige forekomster</i>	
<i>nye venner (2)</i>	
<i>bra jobbmuligheter (3)</i>	
<i>et stort hus (5a)</i>	
<i>et godt spørsmål (5a)</i>	
<i>et åpnet hjem (5a)</i>	
<i>et forskjellig bilde (5e)</i>	
II.	–
<i>engelske venner (2)</i>	
<i>forskjellige arbeider (3)</i>	
<i>et fint sted (5a)</i>	
<i>et godt samarbeid (5a)</i>	
<i>et åpnet samfunn (5a)</i>	
<i>et *andret kurs (5e)</i>	

I stilene er det heller ingen avvik, men B4 bruker bare flertallsformer:

fri produksjon	
	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	–
<i>riktige forekomster</i>	
<i>hyggelige studenter</i>	
<i>nye steder</i>	
<i>fine tinger</i>	
II.	–
<i>forskjellige steder</i>	
<i>gamle hus</i>	
<i>forskjellige steder</i>	

Hun bruker først og fremst frekvente adjektiv, og noen av substantivfrasene kan være innlært. Som f.eks. *forskjellige steder* som B4 bruker to ganger.

Også her må vi konkludere at det mangler flere kontekster for å kunne se om informanten virkelig mestrer attributiv kongruens, spesielt i intetkjønn.

Predikativ kongruens

Når vi ser på predikativ kongruens, ser vi at det bare er ett avvik i de bundne oppgavene i både første og andre innsamling:

bundne oppgaver		
I.	<u>riktige forekomster</u> <i>studenter er veldig hyggelige. (2)</i> <i>Huset hennes er gammelt (3)</i> <i>kollegene er veldig hyggelige.(3)</i> <i>rommene er veldig koselige (3)</i> <i>Været er fint.(5a)</i> <i>Huset er nytt. (5a)</i> <i>Barna har blitt store. (5a)</i> <i>Butikkene er åpne. (5a)</i> <i>Været er [...] varmt. (5e)</i> <i>Huset er nytt. (5e)</i> <i>Besteforeldrene er gamle (5e)</i>	<u>avvik fra målspråket</u> <i>*vennene er nesten alt like gammel (2)</i> <i>*Kurset er intensiv.(2)</i>
II.	<i>studentene er veldig hyggelige.(2)</i> <i>fjellene som er veldig høye. (3)</i> <i>Problemet er nytt. (5a)</i> <i>Været var varmt. (5a)</i> <i>Bildene har blitt fine. (5a)</i> <i>Lærerne var åpne. (5a)</i> <i>Det er kaldt. (5e)</i> <i>Programmet er helt nytt. (5e)</i> <i>Husene er ikke så gamle. (5e)</i>	<i>*Kurset er effektiv. (2)</i> <i>*vennene er nesten alle like gammel (2)</i>

Interessant nok er det igjen i forbindelse med *kurs*, der adjektivet ikke får bøyningensendelse. Denne formen kan skyldes transfer fra tysk, der adjektivet er likt (*tysk*: Der Kurs ist intensiv). Dette kan vi også anta for adjektivet *gammel* som B4 bruker i ubøyd form/felleskjønn i oversettelsene ved begge innsamlingene (jf. *tysk*: Die Freunde sind genauso alt). I tillegg kan avviket i flertallskontesten forklares med at det står flere ord mellom substantivet og adjektivet – noe som ikke er tilfellet i de andre oppgavene, der samme adjektivet brukes.

B4 bruker predikativ kongruens fire ganger både i stil I og II. Mens det er tre riktige forekomster og ett avvik i stil I, er det bare riktige forekomster i stil II:

fri produksjon		
I.	<i>var det ganske vanskelig.</i> <i>er det fint å bo der.</i> <i>var været veldig bra</i>	<i>*fordi Studentboliger ser ikke vakker ut.</i>

II. *Det var veldig godt.
ble det veldig kalt.
det var ikke mulig
var det fint.*

–

Ved å se på de enkelte strukturene i denne analysen kan vi komme fram til at det eventuelt finnes en viss sammenheng mellom bruken av predikativ kongruens hos B4 – hun bruker denne strukturen nemlig nesten bare i kontekster med subjektet *det*. Disse setningene er ganske like, og det gir inntrykk av at de er innlærte fraser. Gjennom PT-analysen (jf. 4.1.4) kan vi ikke få fram dette resultatet. Når det gjelder avviket, kan det være en ekstra utfordring å bruke bøyningssuffix når adjektivet står innenfor et verbal, eller *Studentboliger* (tysk: *Studentenwohnheim*) oppfattes som substantiv i entall, men dette kan vi bare spekulere på.

Konkluderende kan vi si at B4 likner de andre informantene i gruppen sin når det gjelder de bundne oppgavene, men i fri produksjon er hun faktisk den som bruker attributiv kongruens mest, og tillegg i intetkjønn mens de andre nesten utelukkende bruker flertall. Jeg vil komme tilbake til disse eksemplene når jeg drøfter bruken av innlærte fraser senere i denne avhandlingen.

Inversjon

B4 har verken i første eller andre innsamling avvik i inversjon i de bundne oppgavene:

bundne oppgaver

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>I mai kommet Jan (2)</i>	–
	<i>I Bergen har (2)</i>	
	<i>Der har de (2)</i>	
	<i>i tre uker går Jan (2)</i>	
	<i>I fjor året flyttet Anne (3)</i>	
	<i>Her funnet hun (3)</i>	
	<i>Der forsøker de (3)</i>	
	<i>ibland bestiller de (3)</i>	
	<i>For to måneder siden har Anne (3)</i>	
	<i>I Bergen regner det (5b)</i>	
	<i>På mandager er ofte en lång dag (5b)</i>	
	<i>Om to uker skal jeg (5b)</i>	

II.	<i>I august dro Ann (2)</i>	–
	<i>I Stockholm besøkte hun (2)</i>	
	<i>der drikker de (2)</i>	
	<i>I to måneder har Ann (2)</i>	
	<i>I februar sluttet Tim (3)</i>	
	<i>Fra da har han (3)</i>	
	<i>Om vinteren vil han (3)</i>	
	<i>i ti år hadde de planlegget (3)</i>	
	<i>selvføgelig vil han (3)</i>	
	<i>I Oslo bor de kongelige familie (5b)</i>	
	<i>På onsdager har jeg (5b)</i>	
	<i>Om tre uker kan jeg (5b)</i>	

I stilene er det heller ingen avvik:

fri produksjon

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>og så var det ganske vanskelig</i>	–
	<i>og så er det fint</i>	
	<i>Med nye vennene mine kunde jeg</i>	
	<i>I første uke vår var været</i>	
	<i>Dessuten gikk vi</i>	
II.	<i>For to måneder siden reiste jeg</i>	–
	<i>og der hadde vi</i>	
	<i>dessuten sa vi</i>	
	<i>På natten sov vi</i>	
	<i>dertil er det</i>	
	<i>Så gikk vi</i>	
	<i>På veien tilbake til Bergen holdet vi</i>	
	<i>Men dessverre ble det</i>	
	<i>og så var det</i>	
	<i>Så måtte vi</i>	
	<i>men likevel var det</i>	
	<i>Så alt i alt var det</i>	

Det som er påfallende her, er at B4 bruker inversjon ganske hyppig, spesielt ved andre innsamling, til forskjell fra de andre informantene i AS-gruppen. Dette er interessant fordi resultatene i de bundne oppgavene er nokså like.

Min foreløpige konklusjon er at B4 stikker seg ut av gruppen når det gjelder inversjon i fri produksjon. Dette kan f.eks. bero på individuelle faktorer som motivasjon, Jeg skal komme

tilbake til betydningen av individuelle forskjeller i 4.2.1.5 og dessuten diskutere dem i drøftingskapitlet.

Leddsetninger med setningsadverbialer

Når vi fortsetter med den andre syntaktiske strukturen, ser vi at det er en del avvik i både første og andre innsamling:

bundne oppgaver		
	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>Hvis det ikke regner (2)</i> <i>Hvis de ikke møter (3)</i> <i>om du ikke spiser frokost (5e)</i>	<i>*som han treffer ofte (2)</i> <i>*, som hun har alltid drømmet (3)</i> <i>*hvis du kommer ikke (5d)</i> <i>*som er alltid glad (5d)</i> <i>*som han har aldri truffet (5d)</i> <i>*har aldri snakket (5e)</i> <i>*Hvis jeg er ikke (5e)</i>
II.	<i>Hvis hun ikke går (2)</i> <i>,fordi han alltid ville (3)</i> <i>at de sykler ofte til jobb (5d)</i> <i>om Marie ikke liker (5e)</i>	<i>*,som snakker allerede (2)</i> <i>*Fordi han har aldri sått (3)</i> <i>*som hun har alltid likt (5d)</i> <i>*som jeg har ikke hilst (5e)</i> <i>*Selv om de er ikke (5e)</i>
	<i>[0-forekomst: De trenger ikke en bil som er dyr. (5d)]</i>	

I likhet med de tre andre informantene i AS-gruppen er det spesielt ordstillingen i relativsetningene som avviker fra målspråksnormene. Liksom B3 bruker B4 også en annen ordstilling enn den som var forventet i konteksten i oppgave 5d, og når vi ser på de ulike oppgavetyperne, ser vi at det ikke er noen riktige forekomster i oppgave 5d ved første, men én ved andre innsamling. Ellers er det ganske jevn fordeling når det gjelder de andre oppgavetyperne.

I stil I bruker B4 seks, i andre sju leddsetninger. I hver innsamling er det bare én kontekst for setningsadverbialer i leddsetninger, og der er strukturen begge ganger brukt med avvik fra målspråket:

fri produksjon

- | | | |
|------------|---|---|
| <i>I.</i> | – | <i>*fordi Studentboliger ser ikke vakker ut</i> |
| <i>II.</i> | – | <i>* som var ikke så billig</i> |

Av de tre informantene som faktisk har brukt setningsadverbialer i leddsetninger, er B4 den eneste som bare har avvik. I første tilfelle kan vi være nokså sikre på at det ikke er en innlært frase hun bruker, mens strukturen ved andre innsamling kunne være et slikt fenomen. Siden det også er avvik her, kan forklaringen være feil transfer fra tysk eller engelsk – når vi ser på ordstillingen i hele leddsetningen, er det sistnevnte mer sannsynlig (jf. *which are not so cheap*).

Oppsummering

Sammenfattende kan det sies at B4 har mange felles trekk med de andre informantene i AS-gruppen, spesielt når det gjelder de bundne oppgavene. I stilene skiller hun seg mest ut pga. hyppigere bruk av inversjon. Det som er påfallende, er at resultatene hennes er ganske like ved første og andre innsamling – både når det gjelder riktige forekomster og avvik.

De ytre faktorene som kunne påvirke S2-utviklingen hos B4, er nok så like som hos B1 og B2. Hun har også vært ganske lite eksponert for norsk utenfor klasserommet, og dette kan være en mulig forklaring for de like resultatene både i gruppen og imellom innsamlingene.

4.2.1.5 Oppsummering (AS-gruppen)

Som vi ser i analysen ovenfor (jf. også vedleggene), er resultatene for inversjon i de bundne oppgavene nesten helt like hos alle informantene ved både første og andre innsamling. Det finnes bare ett eneste avvik i ordstillingen i hele gruppen (i første innsamling, jf. side 69), og bare én informant (B3) bruker noen ganger andre konstruksjoner enn de som var forventet fra kontekstene i oversettelsesoppgavene (jf. s. 81). Hun gjør dette flere ganger både ved første og andre innsamling, men når vi sammenlikner resultatene fra de bundne oppgavene med hennes prestasjon i stilene, kan vi anta at hun rett og slett gjør det rent tilfeldig siden hun bruker inversjon nokså hyppig og uten avvik. I fri produksjon bruker informantene omtrent like antall kontekster for inversjon ved begge innsamlingene, bare B4 har mer enn dobbelt så mange kontekster i stil II. Ved første innsamling forekommer det bare to avvik totalt. Disse

kan begge to forklares med lengre subjekter. Ingen av informantene har avvik i stil II, men ingen bruker lengre subjekter heller. Vi ser at invertering av subjektet blir hyppigst brukt i stilene av de fire strukturene jeg har undersøkt, og en mulig grunn kan være at denne strukturen er lik i morsmålet til informantene og målspråket.

Når vi ser på den andre syntaktiske strukturen som jeg fokuserer på i oppgaven min, får vi også et interessant bilde. Det ser ut til å være avhengig av både subjunksjon og setningsadverbialet – og eventuelt kombinasjonen av dem – om leddsetningen får målspråkslik ordstilling. Dette gjør det litt vanskelig å trekke konklusjoner om hvor langt informanten egentlig har kommet i språkutviklingen når det gjelder selve ordstillingsfenomenet, men det viser oss at dette er et fenomen vi må fokusere på mer i både forskning og undervisning. *Hvis* eller *når* pluss *ikke* ser ut til å være noe lettere å prosessere enn plasseringen av setningsadverbialet (her: *aldri*, *alltid*, *ofte*) i relativsetninger, og her er det nesten ikke noe skille mellom informantene. Så er det faktisk bare ett eneste riktige tilfelle i hele gruppen med hensyn til ordstillingen etter *som* i de bundne oppgavene.

Vi må også anta at det i tillegg kan ha noen sammenheng med oppgavetyper. Oppgave 5d, der informanten skulle sette sammen ord til setninger, ser ut til å være den mest krevende oppgaven når det gjelder denne strukturen. Også parsetningene (oppgave 5e) inneholder for det meste avvik – interessant nok ikke i spørresetningen med subjunksjon *om/hvis*. I oversettelsene ser heller ikke ut til å bare være oppgavetyper som påvirker ordstillingen siden det både er henholdsvis riktige forekomster og avvik hos alle. Ved andre innsamling er det noen flere riktige forekomster, men vi ser fortsatt det samme fenomenet. At det ikke (bare) kan være oppgavetyper, ser vi tydelig i oversettelsen fra engelsk (oppgave 3), der det er to kontekster med subjunksjonen *fordi* med henholdsvis *alltid* og *aldri*. I første tilfelle har alle fire informantene satt setningsadverbialet på riktig plass, men i andre tilfelle er det bare én som gjør det (egentlig én av tre siden én informant bruker *da* istedenfor *fordi*, men også med avvik). I fri produksjon blir denne strukturen både ved første og andre innsamling lite brukt, og derfor er det vanskelig å trekke konklusjoner.

Når vi kommer til de to morfologiske strukturene jeg har undersøkt, ser vi at det nesten er like resultater hos alle informantene – både når det gjelder avvik eller målspråkslike former – i både attributiv og predikativ kongruens. Det er noen få avvik innenfor attributiv kongruens ved første innsamling. I ett tilfelle kan det antas å være transfer, mens det er vanskelig å finne en årsak når det gjelder de andre avvikene. Disse ser vi i parsetningene (oppgave 5e), der informantene eventuelt var mer opptatt av innholdet enn formen. Ved andre innsamling er det ingen avvik lenger. I stilene blir attributiv kongruens ikke brukt så mye. Det er like mange

kontekster hos tre informanter ved både første og andre innsamling; én informant, B3, bruker denne strukturen bare i stil I. Det som er interessant, er at det med få unntak nesten bare er flertallskontekster.

Et annet bilde får vi i henhold til predikativ kongruens. Strukturen er noe mindre brukt enn attributiv kongruens; to informanter, B2 og B3, bruker den ikke i det hele tatt ved første innsamling. I motsetning til attributiv kongruens bruker informantene her med ett eneste unntak bare intetkjønn. I flertallskonteksten hos B4 kan det lange subjektet være grunnen til avviket. Både når det gjelder setningsadverbialets stilling i leddsetninger og attributiv kongruens, kan vi si lite om prosesseringen av dette fenomenet siden det blir som de to andre strukturene veldig lite brukt av alle informantene, og vi må se på de bundne oppgavene for å få et bedre inntrykk. Her ser vi en tydelig forskjell mellom oppgavetyperne. I luketekstene (oppgave 5a) er det hos alle informantene flere riktige forekomster enn i oversettelsene (oppgave 2 og 3), men interessant nok er det også mange riktige forekomster i parsetningene (oppgave 5e). Her kan vi tolke kontekstene adjektivene skal settes i, som kjente, innlærte fraser (f.eks. *Været er varmt*), men også enten/både som innlærte fraser eller/og (fonetisk?) transfer (*Det er kaldt*; tysk: *Es ist kalt*). Et annet eksempel på en slik type transfer er *Kurset er *intensiv / *effektiv*, der tre informanter ved begge innsamlingene ikke bruker bøyningssuffix (-t), og siden det er så mange som har det samme avviket, antar jeg som tidligere nevnt at det kommer fra/er påvirket av adjektivet i tysk: *Der Kurs ist intensiv / effektiv*. Samtidig kan dette også være en innlært frase. Siden jeg har oppdaget flere slike fenomener, vil jeg omtale bruken av chunks litt nærmere i drøftinga.

Det er også påfallende at det med et lite unntak bare er riktige forekomster for inversjon i de bundne oppgavene. Her kan det dreie seg om overføring fra morsmålet. Likevel bruker ikke alle informantene inversjon så hyppig i fri produksjon selv om det også er en nokså vanlig og frekvent struktur i tysk. At dette kan henge sammen med teksttypen eller oppgaveformuleringen, vil jeg komme tilbake til i drøftingen.

I hvert fall står de ulike resultatene innenfor predikativ kongruens og inversjon i strid med PTs prediksjoner. Det har vist seg at utveksling av grammatisk informasjon mellom fraser i en setning er to ulike fenomener med hensyn til morfologi og syntaks.

Sammenfattende kan vi si om alle de fire grammatiske strukturene, at PT-modellen kan gi oss en idé om innlæringsrekkefølger, men at det er nødvendig å foreta en mer detaljert analyse av enkeltprofiler som kan gi oss et mer nyansert bilde av hva som skjuler seg bak tegnene i PT-tabellene. Avvik er nemlig ikke lik avvik, som vi har sett, og riktig forekomst er heller ikke

lik riktig forekomst. Uansett kan det være hensiktsmessig å sette opp PT-tabeller for datamateriale som har blitt samlet inn på ulike tidspunkter, for verdiene viser oss at det har skjedd noen forbedringer eller styrking av strukturer i mellomspråket. Men bare fra analysen av enkeltprofilene går det fram at det er særdeles relevant for resultatene *hvilket* substantiv adjektiv står sammen med, og at det er visse subjunksjoner og setningsadverbialer som ser ut til å skape større utfordringer enn andre. Når det gjelder inversjon, kan PT ikke gi oss noe svar om resultatene kan tilbakeføres på prosesseringsevnen eller "bare" positiv transfer. Dette kan vi ikke få et svar på i analysen av enkeltprofilene heller, men vi ser i hvert fall at PT ikke er tilstrekkelig og må tilpasses med hensyn til kombinasjonen av innlærerens morsmål og målspråket – i dette tilfellet tysk og norsk, der fenomenet er det samme i begge språkene. Dessuten plasserer PT ordforråd utelukkende på stadium 1, og selv om denne oppgaven behandler morfologiske og syntaktiske strukturer, har vi sett at ordforrådet ikke alltid er på plass. Så vil f.eks. en struktur som **hit prøve de* gi et plusstegn for inversjon, som ikke viser at det er brukt et feil ord her.

Det er vanskelig å måle de ytre faktorene som kan spille en rolle her, men alt i alt kan det sies at eksponering for målspråket ikke har den effekten vi kunne forvente. Tiden mellom de to innsamlingene, to måneder, er nokså kort, men det ser ut til at ikke alle informantene kan "profitere" av læringsmiljøet. I drøftingen skal jeg si noe mer om det.

4.2.2 FS-gruppen

Informantene i Kiel befinner seg i et klassisk fremmedspråkmiljø fordi de lærer språket i en formell kontekst og fordi S2 ikke brukes samfunnet utenfor klasserommet. De individuelle analysene som beskrives i dette underkapitlet, begynner med noen opplysninger om informantenes språklige bakgrunn og deres bruk av norsk utenfor klasserommet⁴⁰. Denne bakgrunnen kommer jeg tilbake til når jeg sammenfatter resultatene ved slutten av hver profil for å si noe om mulige sammenhenger mellom S2-utviklingen og læringsmiljøet.

4.2.2.1 Informant K1

K1 begynte å lære norsk i Kiel. Som alle informantene har hun også lært engelsk. I spørreskjemaet opplyser hun om at hun aldri brukte norsk utenfor klasserommet og at hun så

⁴⁰ Disse opplysningene er hentet fra spørreskjemaene.

på norsk tv/norske filmer mindre enn én gang i måneden, men at hun skriver norsk flere ganger i uka og leser norske aviser/ukeblader/bøker flere ganger i måneden.

Attributiv kongruens

K1 har bare riktige forekomster for attributiv kongruens ved begge innsamlingene, men bruker i ett tilfelle *samme* som er et adjektiv som ikke kan brukes i ubestemt form, dermed er det bare fem kontekster ved første innsamling:

bundne oppgaver	
<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I. <i>nye venner (2)</i> <i>gode jobbmuligheter (3)</i> <i>et stort hus (5a)</i> <i>et godt spørsmål (5a)</i> <i>et åpent hjem (5a)</i> <i>[0-verdi: et samme bilde (5e)]</i>	–
II. <i>engelske venner (2)</i> <i>forskjellige jobs (3)</i> <i>et fint sted (5a)</i> <i>et godt samarbeid (5a)</i> <i>et åpent samfunn (5a)</i> <i>et annet kurs (5e)</i>	–

Liksom informantene fra AS-gruppen bruker også K1 først og fremst kontekster for attributiv kongruens i flertall. Ingen av dem har avvik. Når det gjelder intetkjønn, er det bare én kontekst ved andre innsamling, men her bruker informanten adjektivet i ubøyd form som tilsvarer felleskjønn.

I stilene er det noen kontekster for attributiv flertall med bare riktige forekomster, og én kontekst for intetkjønn, med avvik:

fri produksjon	
<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I. <i>nye venner</i> <i>hyggelige shops</i> <i>koselige kafés</i>	–

Med grunnlag i stilene kan vi si at K1 har god greie på attributiv kongruens i flertall siden formene er nokså varierte. Det er fem ulike adjektiv i de fem kontekstene, men selvsagt kan vi ikke utelukke at disse strukturene er fraseinnlært. Med bare ett eksempel for intetkjønn kan vi ikke si mye om prosesseringen av denne strukturen.

Sammenfattende kan vi si at K1 likner med sine resultater på informantene fra AS-gruppen.

Predikativ kongruens

I de bundne oppgavene er det flere avvik ved første innsamling når det gjelder predikativ kongruens:

bundne oppgaver

	<u><i>riktige forekomster</i></u>	<u><i>avvik fra målspråket</i></u>
I.	<i>Været er fint. (5a)</i> <i>Huset er nytt. (5a)</i> <i>Barna har blitt store. (5a)</i> <i>Butikkene er åpne. (5a)</i> <i>Været er varmt. (5e)</i> <i>Huset er ferdig. (5e)</i>	<i>*Kurset er intensif. (2)</i> <i>*studenter er veldig snill. (2)</i> <i>*vennene er alle akkurat så gamle (2)</i> <i>*De nye kollegene er veldig snill. (3)</i> <i>*Huset er gammel. (3)</i> <i>*rommene er veldig koselig.(3)</i> <i>*besteforeldrene er gammel (5e)</i>
II.	<i>Kurset er effektivt.(2)</i> <i>de andre fjell som er veldig store (3)</i> <i>Problemet er nytt.(5a)</i> <i>Været var varmt. (5a)</i> <i>Bildene har blitt fine. (5a)</i> <i>Lærerne var åpne.(5a)</i> <i>Det er kaldt. (5e)</i> <i>Programmet er helt nytt. (5e)</i> <i>Husene er ikke så gamle. (5e)</i>	<i>*de andre studentene er veldig snill. (2)</i> <i>*vennene er lik gammel (2)</i>

Dette ser vi for både intetkjønn og flertall, og med ett unntak bare i sammenheng med oversettelsesoppgavene. I likhet med tre informanter fra AS-gruppen står adjektivet etter substantivet *kurset* hos K1 ikke i intetkjønn, men det gjelder bare første innsamling. Vi kan også se likheter når det gjelder formen K1 har brukt i de avvikende strukturene – som i de

fleste resultatene hos de andre informantene er det utelukkende den ubøyde adjektivformen (som tilsvarer felleskjønn), altså den umarkerte formen som står etter substantivet i intetkjønn. Igjen er det luketekstene (5a og 5e) som inneholder de fleste riktige forekomstene, mens alle formene i begge oversettelsestekstene er med avvik. Som tidligere nevnt, kan dette føres tilbake til transfer fra både tysk og engelsk, der adjektiv ikke bøyes i predikativ stilling. Noe som er veldig interessant, er at avvikene ved andre innsamlingen bare forekommer i oversettelsen fra tysk.

I stil I bruker K1 bare én gang predikativ kongruens, og da med avvik:

fri produksjon		
	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	–	*[...] personer som er ny
II.	ting som var veldig dyre området var kjempebra Nordmenn var hyggelige	*mange fjell og fjorde, som er så typisk

Adjektivet i flertallskonteksten er ubøyd. I stil II er det flere kontekster, også her med adjektiv i flertall som ved første innsamling, og her er det flere målspråkslike former, men igjen ett avvik av samme type som i stil I. Det er ingen kontekst for intetkjønn i stil I og II, og det er en interessant motsetning siden det først og fremst er intetkjønnsformene som er uten avvik i de bundne oppgavene.

Sammenfattende kan vi si at K1 har forbedret seg fra første til andre innsamling både når det gjelder flere riktige forekomster for predikativ kongruens i de bundne oppgavene og hyppigere bruk av strukturen i fri produksjon.

Inversjon

I de bundne oppgavene er det ett avvik når det gjelder inversjon i første innsamling, men det er ingen avvik i andre innsamling:

bundne oppgaver

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>I mai har (2)</i> <i>I Bergen har (2)</i> <i>der har de (2)</i> <i>Siden tre uker gå (2)</i> <i>Siste år har Ann (3)</i> <i>Her har hun (3)</i> <i>Kanskje har de (3)</i> <i>Om to måneder har Anne (3)</i> <i>I Bergen regner det (5b)</i> <i>På mandager er jeg (5b)</i> <i>Om to uker skal jeg (5b)</i>	<i>*Der⁴¹ de alltid prøver (3)</i>
II.	<i>I august reiste (2)</i> <i>I Stockholm besøkte (2)</i> <i>der drikker de (2)</i> <i>Siden 2 månedar har Ann (2)</i> <i>I februar sluttet (3)</i> <i>Nå har han (3)</i> <i>I vinter vil han (3)</i> <i>Siden to år har de (3)</i> <i>Selvfølgelig vil han (3)</i> <i>I Oslo er det (5b)</i> <i>På onsdager liker jeg (5b)</i> <i>Om tre uker må jeg (5b)</i>	–

Den avvikende formen er brukt i oversettelsen fra engelsk, og siden den følger engelsk ordstilling, kan vi anta at det dreier som om transfer (*engelsk*: There, they always try), og strukturen skiller seg fra de to andre riktige forekomstene i samme oppgavetype ved at det står et setningsadverbial foran verbet, noe som kan være grunnen til overføringen fra engelsk. Interessant nok er det ingen andre informanter som bruker samme form.

Det som også er interessant, er at K1 ikke bruker inversjon – verken i første eller andre stil:

fri produksjon

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	–	–
II.	–	–

⁴¹ Der blir her brukt som adverbial.

Uten de bundne oppgavene kunne vi ikke si noe om prosesseringen av inversjon hos K1. Vi kan bare spekulere på hvorfor informanten ikke bruker denne strukturen, om hun bare mestrer den i eksplisitte sammenheng eller om det kan være teksttypen.

Foreløpig konkluderer jeg med at K1 har nokså like resultater som informantene i AS-gruppen, men til forskjell fra dem produserer hun ingen kontekster for denne strukturen i fri produksjon. Vi må se på stilene til de andre informantene fra FS-gruppen for å finne ut om det handler seg om individuelle forskjeller eller om det er et fenomen på gruppebasis.

Leddsetninger med setningsadverbialer

Når det gjelder setningsadverbialer i leddsetninger, er det flere avvik enn riktige former i første innsamling:

bundne oppgaver		
	<u><i>riktige forekomster</i></u>	<u><i>avvik fra målspråket</i></u>
I.	<i>Når de ikke møtter (3) hvis du ikke kommer (5d) om du ikke spiser (5e)</i>	<i>*som han møtter ofte (2) *Når det regner ikke (2) *som hun har alltid drømt (3) *som er alltid glad (5d) *som han har aldri truffet (5d) *har ikke snakket (5e) *Når jeg er (5e)</i>
II.	<i>Når de ikke jobber (2) at de ofte sykler til jobb (5d) som hun alltid har likt (5d) ikke har hilst på (5e) om Marie ikke liker (5e)</i>	<i>*som snakker allerede (2) *fordi han ønsker alltid (3) *fordi han så aldri (3) *selv om boka er ikke (5e)</i>
	<i>[0-forekomst: De trenger ikke en bil som er dyr. (5d)]</i>	

Som vi ser et det liksom hos de andre informantene med ett unntak ved andre innsamling først og fremst relativsetningene, der setningsadverbialer ikke står foran verbet. Det er avvik i alle oppgavetyper, men ingen riktig forekomst i oversettelsen fra tysk. Disse resultatene likner flere andre informanter i AS-gruppen.

K1 bruker sju leddsetninger i stil I og åtte i stil II. I henholdsvis én kontekst med setningsadverbial er det bare avvik:

fri produksjonriktige forekomsteravvik fra målspråket**I.**

–

som har bodd allerede*II.**

–

**fordi S. og jeg er ikke så bra*

Den første kan tolkes ved samme forklaring som hos de andre informantene og resultatene vi hittil har sett: det ser ut til å være en spesiell utfordring å bruke riktig ordstilling i relativsetninger med setningsadverbial. Også det andre avviket kan forklares på samme måte som hos B4 (jf. 4.2.1.4). Det står et litt lengre subjekt mellom subjunksjonen og verbet, noe som kan være grunnen til feil ordstilling.

Interessant nok er resultatene i både de bundne oppgavene og fri produksjon ganske lik resultatene hos informantene i AS-gruppen, spesielt når det gjelder første innsamling. I min videre analyse skal jeg finne ut om også de andre informantene i FS-gruppen bruker denne strukturen på samme måte.

Oppsummering

Interessant nok likner de strukturene K1 produserer, resultatene til noen av informantene fra AS-gruppen. Bakgrunnen er imidlertid nokså forskjellig. Hun snakker aldri norsk utenfor klasserommet og bruker norsk lite ellers. En forhastet konklusjon kunne være at læringsmiljøet ikke spiller en rolle ved innlæringen av grammatiske strukturer, men vi kan like godt argumentere med faktorer som tid (mer tid mellom innsamlingene) eller motivasjon (pga. nordiskstudiet).. Slike faktorer skal jeg komme tilbake til i kapittel 5.

4.2.2.2 Informant K2

K2 begynte å lære norsk i Tyskland, men var på utveksling i Norge før hun fortsatte med å lære språket i Kiel. Liksom K1 brukte hun aldri norsk utenfor klasserommet, men så på norsk tv/norske filmer og leser norske aviser/ukeblader/bøker flere ganger i måneden og skriver norsk flere ganger per uke.

Attributiv kongruens

K2 har ingen avvik innenfor attributiv kongruens i de bundne oppgavene:

bundne oppgaver

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	nye venner (2) gode jobbmuligheter (3) et stort hus (5a) et godt spørsmål (5a) et åpent hjem (5a) et nytt bilde (5e)	–
II.	de engelske vennene (2) forskjellige jobb (3) et fint sted (5a) et godt samarbeid (5a) et åpent samfunn (5a) et annet kurs (5e)	–

I stilene bruker hun bare adjektivet "forskjellig" i flertall og uten avvik:

fri produksjon

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	forskjellige personer	–
II.	forskjellige ting forskjellige fjell	–

Det er bare med bakgrunn i de bundne oppgavene at vi forstår at K2 faktisk kjenner reglene for attributiv kongruens, men vi kan ikke si noe om prosessering i fri/spontan produksjon. Eksempelene kan like godt være fraseinnlært, og da er det både adjektivet og substantivene som er nokså frekvente ord som informanten sikkert har hørt og i tillegg brukt mange ganger. Disse kan være tilegnet, men vi trenger flere kontekster for å se om K2 virkelig prosesserer strukturen.

Foreløpig konkluderer jeg med at det ser ut til å være mange like trekk hos informantene i begge gruppene når det gjelder attributiv kongruens, og mye tyder på at fraseinnlæring spiller en rolle for utviklingen av dette fenomenet.

Predikativ kongruens

Også for predikativ kongruens er det nesten bare riktige forekomster:

bundne oppgaver

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>studentene er veldig hyggelige. (2)</i> <i>Huset er gammelt. (3)</i> <i>Været er fint. (5a)</i> <i>Huset er nytt. (5a)</i> <i>Barna har blitt store. (5a)</i> <i>Butikkene er åpne. (5a)</i> <i>Været er fint. (5e)</i> <i>Huset er ferdig. (5e)</i>	<i>*vennene er like gammel (2)</i> <i>*Kurset er intensiv. (2)</i> <i>*de store rommene er veldig koselig (3)</i>
II.	<i>studentene der er meget fine. (2)</i> <i>andre fjell som er kjempe store (3)</i> <i>Problemet er nytt. (5a)</i> <i>Været var varmt. (5a)</i> <i>Bildene har blitt fine. (5a)</i> <i>Lærerne var åpne. (5a)</i> <i>Det er kaldt. (5e)</i> <i>Programmet er helt nytt på tv. (5e)</i> <i>Husene er ikke så gamle. (5e)</i>	<i>*Kurset er effektiv. (2)</i> <i>*vennene er like gammel (2)</i>

Likevel har K2 som flere andre informanter avvik i substantivfrasen med *kurset* ved begge innsamlingene. Avvikene likner på avvikene til B1 som også bruker ubøyd adjektivform av *gammel* i de to flertallskontekstene ved første og andre innsamling. Dessuten er det ett adjektiv til som ikke er bøyd i en flertallskontekst. Alle avvikene forekommer i oversettelsesoppgavene – interessant nok bare i teksten fra tysk ved andre innsamling. Som tidligere nevnt, kan grunnen være transfer fra tysk, men da er det interessant at ikke det samme skjer i oversettelsen fra engelsk som liksom tysk heller ikke har predikativ kongruens.

I stil I bruker K2 ingen predikativ kongruens, og i stil II bare i to kontekster:

fri produksjon

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	–	–
II.	<i>Det var kjemp koselig.</i>	<i>*Vi hadde det kjempe fin.</i>

I begge tilfellene er det *det*-setninger, og siden adjektivet i første setning ikke kan ta bøyningssendelsen –t – den bøyningssendelsen som mangler i den andre formen – kan vi ikke trekke konklusjoner om mestringen av predikativ kongruens bare ved å se på fri produksjon. Noe som er interessant, er at begge setningene likner på chunks, men når det gjelder avviket, er det mulig at bare den første delen av denne frasen "Vi hadde det" – som er begynnelsen på nokså frekvente uttrykk som "Vi hadde det gøy" – har blitt innlært som hel frase, uten adjektivet "kjempefint".

Sammenfattende kan vi si at vi ser noen likheter med tre informanter fra AS-gruppen og K1 – ikke bare når det gjelder antall riktige forekomster i de bundne oppgavene og kontekster i stilene – men også når vi ser på mulige grunner for avvikene.

Inversjon

Ser vi på inversjon, er det ved siden av de to kontekstene ved andre innsamling, der det blir brukt en annen struktur, ingen avvik:

bundne oppgaver	
	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	–
<i>riktige forekomster</i>	
<i>I mai kom (2)</i>	
<i>I bergen har (2)</i>	
<i>fra der har de(2)</i>	
<i>Siden tre uker besøker (2)</i>	
<i>I fjor flyttet (3)</i>	
<i>Der har (3)</i>	
<i>Noen gang drikker de (3)</i>	
<i>Der prøver de (3)</i>	
<i>I to måneder har Anne (3)</i>	
<i>I Bergen var jeg (5b)</i>	
<i>På mandager klatrer jeg (5b)</i>	
<i>Om to uker skal jeg (5b)</i>	
II.	–
<i>I august reiste (2)</i>	
<i>I Stockholm besøkte (2)</i>	
<i>Siden 2 måneder besøker (2)</i>	
<i>I februar sluttet (3)</i>	
<i>Siden denne tiden sent (3)</i>	
<i>Om vinteren vil han (3)</i>	
<i>naturligvis vil han (3)</i>	
<i>I Oslo regnet det (5b)</i>	
<i>På onsdager liker jeg (5b)</i>	
<i>Om tre uker skal jeg (5b)</i>	
<i>[0-verdi: og drikker (!), i to år allerede (!)]</i>	

I stil I bruker K2 ikke inversjon, men i stil II er denne informanten en av flere informanter som bruker flere setninger som begynner med adverbial, og verbet står på riktig posisjon:

fri produksjon		
	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	–	–
II.	Oftest gikk jeg Naturligvis var [...] opplevelsen Senere sa jeg En gang reiste jeg	–

Når det gjelder inversjon, likner resultatene til denne informanten mest på resultatene til både B3. I tillegg til at det er flere kontekster for inversjon, er det verken avvik i de bundne oppgavene eller i fri produksjon, og i noen kontekster i oversettelsesoppgavene blir det brukt en annen struktur enn den forventede.

Leddsetninger med setningsadverbialer

Når det gjelder setningsadverbialer i leddsetninger, er det bare to riktige forekomster i første innsamling, men bildet snur seg ved andre innsamling, der K2 bare har tre avvik:

bundne oppgaver		
	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>hvis du ikke kommer (5d)</i> <i>om Anne ikke spiser (5e)</i>	<i>*som han treffer ofte (2)</i> <i>*Når det regner ikke (2)</i> <i>*, hun har alltid drømt fra (3)</i> <i>*Når de treffer ikke (3)</i> <i>*som er alltid glad (5d)</i> <i>*som han har aldri truffet (5d)</i> <i>*har aldri snakket (5e)</i> <i>*Selv om jeg er ikke (5e)</i>
II.	<i>som allerede snakker (2)</i> <i>Hvis de ikke jobber (2)</i> <i>at de ofte sykler til jobb (5d)</i> <i>ikke hilste (5e)</i> <i>selv om den ikke er (5e)</i> <i>om Marie ikke liker (5e)</i>	<i>*fordi han ville alltid bor (3)</i> <i>*som er ikke dyr (5d)</i> <i>*som hun har alltid likt (5d)</i>
	[0-forekomst: Han har aldri sett]	

Ved første innsamling finner vi noen avvik i alle oppgavetyper, og det er ingen riktige forekomster i oversettelsesoppgavene. Ved andre innsamling er det nesten bare relativsetningene, der setningsadverbialet har avvikende ordstilling, men som flere andre informanter har K2 nå én riktig forekomst i en som-setning. Vi kan trekke de samme konklusjonene som hos alle de andre informantene vi har sett på: både oppgavetype og leddsetningstype ser ut til å påvirke ordstillingen, noe som ikke kommer fram når vi bare bruker PT.

fri produksjon

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>fordi jeg ikke klarte</i>	–
II.	–	–

K2 bruker sju leddsetninger både i første og i andre innsamling. Bare én av dem har setningsadverbial, og den er uten avvik. I andre innsamling blir det ikke brukt noen setningsadverbialer. Interessant nok står setningsadverbialet *ikke* på riktig plass etter subjunksjonen *fordi*, mens det er avvik i konteksten med samme subjunksjon i de bundne oppgavene ved andre innsamling. Grunnen kan være at det står et annet setningsadverbial der, nemlig *alltid*.

Interessant nok ser vi en tydelig forbedring når det gjelder de bundne oppgavene

Oppsummering

Interessant nok viser språkutviklingen til K2 likheter med en informant fra AS-gruppen, B3. Begge to stikker seg nok litt ut av gruppene med "bedre" resultater. Som vi innledningsvis har sett (jf. s. 99), har K2 vært mer eksponert for norsk enn de andre informantene i FS-gruppen. Det faktum at denne eksponeringen har skjedd i andrespråkmiljøet i Norge, tyder på to ting: læringsmiljøet er en faktor som påvirker innlæringen av grammatikk, og studentene i FS-gruppen får ikke like mye S2-eksponering i fremmedspråkmiljøet.

4.2.2.3 Informant K3

K3 har lært norsk i Kiel. Hun brukte aldri norsk utenfor klasserommet eller i skriftlig kommunikasjon, men hun så på norsk tv/norske filmer og leste norske aviser/ukeblader/bøker flere ganger i måneden.

Attributiv kongruens

K3 har ingen avvik når det gjelder attributiv kongruens, men bruker andre strukturer én gang ved første og to ganger ved andre innsamling:

bundne oppgaver		
	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>et stort hus (5a)</i> <i>et godt spørsmål (5a)</i> <i>et åpent hjem (5a)</i> <i>bra jobbmuligheter (3)</i>	–
	<i>[0-forekomst: mange venner (2), – (5e)]</i>	
II.	<i>et fint sted (5a)</i> <i>et godt samarbeid (5a)</i> <i>et åpent samfunn (5a)</i>	–
	<i>[0-forekomst: vennene (2), mange jobber (3), – (5e)]</i>	

K3 har ingen avvik når det gjelder attributiv kongruens, men bruker andre strukturer én gang ved første og to ganger ved andre innsamling. Dessuten mangler det adjektiv i oppgave 5e (parsetningene) ved begge innsamlingene, og grunnen må være at K3 ikke kjenner selve ordet som manglet i setningene på norsk. Når vi går over til stilen, ser vi at K3 bruker få kontekster med attributiv kongruens i både første og stil II, og disse er i flertall og uten avvik:

fri produksjon		
	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>nye personer</i> <i>*med andre studentene⁴²</i>	–
II.	<i>nye mennesker</i>	–

⁴² Denne formen telles som riktig forekomst siden adjektivet står i flertall.

Vi får et nokså likt resultat som hos flere informanter vi allerede har sett på. Ut fra stilene kan vi ikke si noe om informantens mestring av attributivt intetkjønn, men fra de bundne oppgavene vet vi at hun er klar over reglene. Dette skillet kommer ikke fram i PT som ser på attributivt kongruens som *ett* fenomen. Formen *med andre studenter* er godkjent som riktig forekomst siden det er kongruens mellom adjektivet og substantivet som står i flertall (men bestemt form), men hele substantivfrasen tilsvarer ikke strukturen i målspråket.

Predikativ kongruens

Når det gjelder predikativ kongruens, er det avvik i mer enn halvparten av kontekstene der strukturen blir brukt:

bundne oppgaver		
	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>Været er fint. (5a)</i> <i>Huset er nytt. (5a)</i> <i>Barna har blitt store. (5a)</i> <i>Butikkene er åpene. (5a)</i>	<i>*Kurset er intensiv. (2)</i> <i>*de andre studentene er veldig snill</i> <i>*Leiligheten er gammle.(3)</i> <i>*kollegene hennes er veldig snill.(3)</i> <i>*Været er varm.(5e)</i> <i>*besteforeldrene mine er veldig gamle (5e)</i>
	[0-forekomster: <i>vennene er år gammel liker (2), rommene er veldig – (3) – (5e)]</i>	
II.	<i>andre fjell som er store (3)</i> <i>Problemet er nytt. (5a)</i> <i>Været var varmt. (5a)</i> <i>Bildene har blitt fine. (5a)</i> <i>Lærerne var åpene. (5a)</i> <i>Det er kaldt. (5e)</i> <i>Husene er ikke så nye.(5e)</i>	<i>*Kurset er effektiv. (2)</i> <i>* studentene er veldig snill (2)</i>
	[0-forekomster: <i>vennene er et sammen år i Ann.(2), – (5e)]</i>	

Ved første innsamling er det bare formene i luketekstene (oppgave 5) som tilsvarer målspråket, mens det er noen flere riktige former fra andre oppgavetyper (3 og 5e) ved andre innsamling. Det er både intetkjønns- og flertallsformer blant de riktige forekomstene – et resultat som skiller seg fra de fleste andre informantene. Likevel er det spesielt adjektivene i flertallskontekstene i oversettelsene som har avvik. Noe som er likt med de fleste vi hittil har sett på og som jeg flere ganger har forklart som transfer fra tysk, er bruken av adjektivet etter substantivet *kurset*. K3 bruker en annen struktur én gang ved første innsamling, og har ikke

satt inn noen adjektiv i tre tilfeller, noe som vi også har sett i oppgavene som testet attributiv kongruens.

fri produksjon

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>Det er ikke vanskelig.</i>	<i>*Mine første uker i Kiel var veldig vanskelig.</i>
II.	–	–

Bare i stil I bruker K3 predikativ kongruens, to ganger med samme adjektiv i to ulike kontekster. I intetkjønnskonteksten er det ingen avvik, men hun bruker et adjektiv som ikke får bøyningssuffixen –t slik at vi faktisk ikke kan si noe om prosesseringen av predikativ kongruens uten å se på de bundne oppgavene., og en gang i en flertallskontekst med avvik. Siden adjektiv på -ig ikke får t-endelsen i intetkjønn, kan vi ikke si noe mer om predikativt intetkjønn hos denne informanten. Avviket kan skyldes – som noen flere former vi har sett på – subjektets lengde.

Inversjon

Når det gjelder inversjon, er det bare et eneste avvik, men én kontekst i oversettelsesoppgavene ved første og to ved andre innsamling, der det blir brukt en annen struktur:

bundne oppgaver

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>På mai kom Jan (2)</i> <i>der har de (2)</i> <i>For tre uker siden går Jan (2)</i> <i>Siste året kom Ann (3)</i> <i>Her fant hun (3)</i> <i>Siden to måneder søker Anne (3)</i> <i>*Der ... deres (3)⁴³</i> <i>I Bergen kan man (5b)</i> <i>På mandager har vi (5b)</i> <i>Om to uker vil jeg (5b)</i> <i>[0-forekomst: Han fant (2)]</i>	<i>*... de drikker (3)</i>

⁴³ Det mangler verbet, men som det ser ut, skal det stå på plass to. Deres står sannsynligvis for dere.

- II.** *I august reiste Ann (2)* –
 I Stockholm har hun (2)
 Siden 2 måneder går(2)
 I februar har (3)
 På vinter vil han (3)
 selvsagt vil han (3)
 I Oslo bor kongsfamilien (5b)
 På onsdager arbeider hun (5b)
 Om tre uker vil jeg (5b)
 han⁴⁴

 [0-forekomst: og drikker der (2), dere ... for 2 år (3)]

Den avvikende formen bruker K3 i oversettelsen fra engelsk. Hun har ikke skrevet noen ord i setningens forfelt, antakeligvis pga. manglende ordforråd, men vi kan likevel se at subjektet står på plass to og verbet i midtfeltet i setningen. Dette tilsvarer ordstillingen i engelsk, og denne typen transfer har vi allerede sett ved et par eksempler hos noen andre informanter ovenfor.

fri produksjon

riktige forekomster

- I.** *så jeg søkte*
 På første uker liker jeg
 men igjen jeg er glad (?)
 Til jul skal jeg

- II.** –

avvik fra målspråket

- **Deretter jeg kjennt*

- **Etterpå vi drar*
**På turen vi har*

I fri produksjon bruker K3 inversjon fem ganger i første, men bare to ganger i stil II. Ved første innsamling er det ett avvik, ved andre står verbet i begge kontekstene på feil plass. Avvikene her kan ikke skyldes subjektets lengde, men eventuelt påvirkning fra engelsk som er første fremmedspråket K3 har lært – men det har faktisk også de andre informantene, og de få avvikene vi har sett i resultatene fra fri produksjon ovenfor, opptrer alltid i sammenheng med et lengre subjekt.

⁴⁴ Det mangler to ord, og siden subjektet står i midtfeltet, kan vi anta at det er adverbialet og verbet.

Leddsetninger med setningsadverbialer

Går vi videre til setningsadverbialer i leddsetninger, ser vi at K3 i de fleste tilfellene bruker andre strukturer enn de som var forventet i kontekstene i de bundne oppgavene:

bundne oppgaver	
<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I. ... de ikke spiser (3) ⁴⁵ hvis du ikke kommer (5d) som han aldri snakker med (5d) om du ikke spiser (5e)	*det er ikke regner(2) *som er alltid glad (5d)
[0-forekomst: som han traff deres (2), som hun drømte av alltid (3), – (5e), – (5e)	
II. Hvis de ikke arbeider (2)	*har ikke hilst (5e) *boka er ikke (5e)
[0-forekomst: som snakker (2), fordi han vil (3), Han har ikke se (3) , Hun sier ofte de (5d), De trenger ikke en bil som er dyr (5d), som alltid hun likt (5d), om Marie liker brunost (5e)	

Dette gjelder både oversettelsene (2, 3) og parsetningene (5e) ved første alle oppgavetyperne ved andre innsamling, der nesten alle leddsetningene får en annen struktur enn den som var forventet utfra konteksten. Derfor er det bare tre kontekster ved andre innsamling, der setningsadverbialet blir brukt i leddsetningene, og K3 er hittil den eneste informanten som bare har en eneste riktige forekomst for denne strukturen. Avvikene finner vi først og fremst blant relativsetningene, men det finnes én riktig forekomst for dette fenomenet ved første innsamling.

I første stil bruker K3 én leddsetning, i andre stil ingen, Begge to er uten setningsadverbialer:

fri produksjon	
<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I. –	–
II. –	–

⁴⁵ Det mangler bare en subjunksjon.

Ut fra stilene kan vi altså ikke trekke konklusjoner om K3 prosesserer stadium 5, men vi kan se på de bundne oppgavene / eller ved å se på begge oppgavetyperne får vi inntrykk av at informanten prosesserer strukturen, men produserer den såpass lite at det viser at hun ikke mestrer den ennå.

Oppsummering

K3 viser noen felles trekk med de andre informantene i både FS- og AS-gruppen, men samtidig ser hun ut til å være den informanten som prosesserer minst av strukturene. Det kan rett og slett være at tid er en faktor som påvirker språkutviklingen hennes i og med at hun trenger mer tid til å prosessere grammatiske strukturer. K3 bruker omtrent like mange strukturer som de andre informantene som kan være fraseinnlært – dette viser at chunks er en viktig bestanddel av språkbruken både på et tidlig og et senere mellomspråksstadium.

4.2.2.4 Informant K4

K4 har lært norsk i Kiel. Akkurat som alle andre informantene i FS-gruppen bruker hun aldri norsk utenfor klasserommet. Nun så på norsk tv/norske filmer mindre enn én gang i måneden, brukte norsk i skriftlig kommunikasjon flere ganger i uken, men hun leste norske aviser/ukeblader/bøker én gang per uke.

Attributiv kongruens

K4 har ingen avvik fra målspråket i de bundne oppgavene ved både første og andre innsamling når det gjelder attributiv kongruens:

bundne oppgaver	
	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	–
<i>riktige forekomster</i>	
<i>nye venner (2)</i>	
<i>gode jobbmuligheter (3)</i>	
<i>et stort hus (5a)</i>	
<i>et godt spørsmål (5a)</i>	
<i>et åpent hjem (5a)</i>	
<i>et annet bilde (5e)</i>	
II.	–
<i>engelske venner (2)</i>	
<i>ulike jobber (3)</i>	
<i>et fint sted (5a)</i>	
<i>et godt samarbeid (5a)</i>	
<i>et åpent samfunn (5a)</i>	
<i>et annet kurs (5e)</i>	

I stilene har K4 bare henholdsvis én forekomst for attributiv kongruens, og begge to – som er i flertall – er uten avvik:

fri produksjon		
	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>vanlige tinger</i>	–
II.	<i>søte tinger</i>	–

Et liknende resultat har vi sett hos flere andre informanter ovenfor, og det forteller oss, som tidligere forklart, lite om prosesseringen av attributiv kongruens som et fenomen som inneholder tre ulike genusformer. Etter den klassiske PT-modellen som krever én riktig forekomst, prosesserer K4 denne strukturen, men bak plusstegnet skjuler seg bare riktige forekomster som bare representerer én av de tre formene, og som i tillegg kan være en fraseinnlært form. Resultatet fra de bundne oppgavene forteller litt mer om at K4 er kjent med reglene, men i fri /spontan produksjon er resultatene altfor vage for å si noe om prosessering, spesielt av intetkjønn.

Predikativ kongruens

For predikativ kongruens er det ett avvik ved første og to ved andre innsamling:

bundne oppgaver		
	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>vennene er like gamle</i> <i>Kurset er intensivt. (2)</i> <i>studentene er veldig snille. (2)</i> <i>[...] hus er gammelt. (3)</i> <i>kollegene er svært snille (3)</i> <i>rommene er veldig bekveme. (3)</i> <i>Været er fint. (5a)</i> <i>Huset er nytt. (5a)</i> <i>Barna har blitt store. (5a)</i> <i>Butikkene er åpne. (5a)</i> <i>Huset er nytt. (5e)</i> <i>besteforeldrene er gamle (5e)</i>	<i>*Været er veldig varm. (5e)</i>

II.	<i>Korset er godt. (2)</i> <i>de andre fjellene er veldig høye. (3)</i> <i>Problemet er nytt. (5a)</i> <i>Været var varmt. (5a)</i> <i>Bildene har blitt fine. (5a)</i> <i>Lærerne var åpne. (5a)</i> <i>Det er *hvit og kaldt. (5e)</i> <i>Programmet er helt nytt. (5e)</i> <i>Husene er gamle. (5e)</i>	<i>*de andre studentene er veldig hyggelig. (2)</i> <i>*vennene er like gammel (2)</i>
------------	--	---

Avviket ved første innsamling er interessant nok en kontekst, der de fleste andre informantene har brukt riktig form. Det er også interessant at K4 bruker et ubøyd adjektiv i to flertallskontekster ved andre innsamling, noe som forteller utover det at hun prosesserer strukturen, at hun ikke har tilegnet seg den.

I stil I er det to kontekster for predikativ kongruens:

fri produksjon

	<u><i>riktige forekomster</i></u>	<u><i>avvik fra målspråket</i></u>
I.	<i>Mine første uker i Kiel var veldig fine.</i>	<i>*[...] der var universitetet mørk.</i>
II.	<i>[...] mennesker som var veldig brune.</i>	–

Bare i flertallskonteksten er strukturen målspråkslik; i intetkjønn mangler det bøyingsendelsen –t. Ved andre innsamling er det bare én kontekst, og der står adjektivet i riktig form i flertall. Vi kan konkludere med det vi tidligere har sagt om attributiv kongruens hos de fleste andre informantene.

Inversjon

Når det gjelder inversjon i de bundne oppgavene, er det verken avvik i første eller andre innsamling:

bundne oppgaver

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>I mai reiste (2)</i> <i>I Bergen har (2)</i> <i>fra der har de (2)</i> <i>I tre uker har (2)</i> <i>I fjor reiste (3)</i> <i>Her har hun (3)</i> <i>iblant vil de (3)</i> <i>Der prøver de (3)</i> <i>Omkring i to måneder søkte hun (3)</i> <i>I Bergen vil jeg (5b)</i> <i>På mandager har jeg (5b)</i> <i>Om to uker blir jul. (5b)</i>	–
II.	<i>I August reiste Ann (2) –</i> <i>I Stockholm besøkte hun (2)</i> <i>der drikke de (2)</i> <i>I to måneder har (2)</i> <i>I februar sluttet (3)</i> <i>Siden har han (3)</i> <i>I vinter skal han (3)</i> <i>i to år har de (3)</i> <i>I Oslo fins det (5b)</i> <i>På onsdager har mange (5b)</i> <i>Om tre uker skal jeg (5b)</i>	–
	<i>[0-forekomst: Han vil naturligvis (3)]</i>	

I én kontekst i den engelske oversettelsen bruker K4 en annen struktur. Vi kan si at resultatene til K4 liker på resultatene til de andre informantene i både FS- og AS-gruppen. Dette fenomenet vil jeg diskutere ved slutten av denne analysen i underkapittel 4.2.3.

Først skal vi se på bruken av inversjon i fri produksjon. I hver av stilene har K4 tre kontekster for inversjon, og alle er uten avvik:

fri produksjon

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>der var universitetet</i> <i>Dessuten fikk jeg</i> <i>I Kiel kan jeg</i>	–
II.	<i>Og så så vi</i> <i>Dessuten kunne vi</i> <i>Dessuten lærte vi</i>	–

Leddsetninger med setningsadverbialer

Når det gjelder setningsadverbialets stilling i leddsetninger, er det to avvik ved første og ingen avvik ved andre innsamling:

bundne oppgaver

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	<i>, som han ofte møter (2) Hvis det ikke regner (2) som hun alltid har (3) Hvis de ikke spiser (3) hvis du ikke kommer (5d) som alltid er glad (5d) ikke har snakket (5e)</i>	<i>*som han har aldri truffet (5d) *Til for trøss jeg er ikke (5e)</i>
	<i>[0-forekomst: om Anne vil spise (5e)]</i>	
II.	<i>som allerede snakker(2) Hvis de ikke arbeide (2) at de ofte sykler (5d) som ikke er dyr (5d) ikke hilse (5e) om Marie gjerne spiser (5e) Til tross for at boka er ikke er</i>	<i>*hun har alltid likt et bilde (5d)</i>
	<i>[0-forekomst: for han vil alltid, (3) For han aldri så (3)]</i>	

K4 er den eneste informanten som har flere riktige forekomster av relativsetninger ved første innsamling, men hun har også ett avvik, som eventuelt skyldes oppgavetypen siden det eneste avvik hun har ved andre innsamling, også opptrer i oppgave 5d. Ved første innsamling bruker K4 dessuten ikke setningsadverbial i ett tilfelle, og ved andre innsamling er det to kontekster i oversettelsen fra engelsk, der informanten har plassert setningsadverbialet i hoved- og ikke leddsetningen. Forekomsten som står i siste linje, har jeg valgt å sette opp som riktig forekomst siden det ser ut til at K4 har lagt merke til feil plassering av setningsadverbialet under

I stil I bruker K4 tre leddsetninger, i stil II til og med ni. Det er bare ett setningsadverbial i andre stil, og det står på riktig plass i relativsetningen. skriveingen, men så glemte å stryke gjennom første verbet *er*:

fri produksjon

	<u>riktige forekomster</u>	<u>avvik fra målspråket</u>
I.	–	–
II.	<i>som ikke var</i>	–

Dermed er K4 den eneste informanten som bruker en som-setning uten avvik i fri produksjon. Likevel er det ikke nok for å kunne si om hun virkelig prosesserer denne strukturen eller om det bare dreier seg om en innlært frase.

Oppsummering

K4 likner i språkutviklingen i noen trekk på både B3 og K2. Dette er interessant siden hun ikke har fått like mye eksponering for norsk. En mulig grunn kan være læringsmotivasjon eller andre faktorer som jeg vil diskutere i kapittel 5.

4.2.2.5 Oppsummering (FS-gruppen)

Resultatene for inversjon er nesten helt like hos alle informantene i de bundne oppgavene ved begge innsamlingene. I første innsamling er det bare to avvik i alt, i tillegg er det én informant som ikke bruker inversjon i den gitte konteksten. Dette gjentar seg hos flere ulike informanter ved andre innsamling. Informantene viser noen felles trekk, men har flere individuelle forskjeller enn informantene i AS-gruppen.

4.2.3 Sammenlikning av AS- og FS-gruppen

Vi ser mange likheter blant informantene i hver gruppe, men vi oppdager også nokså mange likheter mellom begge gruppene. For eksempel er resultatene innenfor inversjon nesten helt like for begge gruppene. Alle informantene bruker nesten bare riktige strukturer. De få inversjonsfeilene skyldes nesten bare lengre subjekter i forfeltet. Hos alle åtte informantene observerer vi det samme fenomenet når det gjelder leddsetninger med setningsadverbial: det ser ut til å være en sammenheng mellom prosesseringen av denne strukturen og hvilken subjunksjon og setningsadverbial brukes.

I begge gruppene ser vi eksempler for transfer, og chunks ser ut til å spille en viktig rolle her. Når det gjelder de fire undersøkte strukturene generelt, har vi sett i dette kapitlet at de brukes ganske lite hos de fleste informantene i stilen.

5. Drøfting

Formålet med denne avhandlingen var å se på språkutviklingen i de to læringsmiljøene norsk som andre – og norsk som fremmedspråk. I det følgende vil jeg drøfte forskningsspørsmålene mine og si om prediksjonene kan bekreftes ut fra resultatene i datamaterialet mitt. Dessuten vil jeg diskutere noen metodiske svakheter ved denne studien og foreslå mulige løsninger for videre forskning.

5.1 Prosesserbarhetsteoriens predikasjoner

Prosesserbarhetsteorien har på noen måter, som jeg vil komme tilbake til i de følgende underkapitlene, vist seg å være et nyttig verktøy for å si noe om *tendenser* i språkutviklingen, men ut fra resultatene mine hevder jeg at teorien ikke kan gjøre krav på prediksjonen av en universell læringsrekkefølge for alle innlærere. Jeg stiller meg forøvrig kritisk til at det finnes slike felles læringsrekkefølger som ikke åpner for individuelle forskjeller blant innlærere og vil komme tilbake til denne problematikken i underkapittel 5.3.

Her vil jeg først drøfte resultatene i datamaterialet mitt i lys av PT. Med bakgrunn i resultatene mine har jeg derfor satt opp fire underkapitler ut fra svakhetene ved teorien.

5.1.1 Forekomstkriteriet

Forekomstkriteriet ser ut til å være den største utfordringen med hensyn til PT i og med at den også blir sett på og diskutert på forskjellige måter i litteraturen og dessuten har blitt ulikt adaptert i forskningen. Jeg har forholdt meg til tilnæringsmåtene de ulike studiene som jeg har referert til, bruker (jf. 2.x, 3x).

Forekomstkriteriet må sees i tett sammenheng med diskusjonen om tilegnelses- og læringsbegrepet, og det har vist seg å være vanskelig å se tydelige grenser mellom produksjon, prosessering, tilegnelse og læring. Selv om disse fenomenene sammenfattende kan betraktes som S2-utvikling, begrepet som jeg har brukt i denne avhandlingen, har vi behov for å differensiere. Klein Gunnewieks (2000) tolkning av Pienemanns (1998) forekomstkriterium, som går ut på at vi kan snakke om *begynnelsen av en ny utviklingsfase* når vi observerer den første produktive bruken av en struktur (Klein Gunnewiek 2000:50), forklarer sammenhengen mellom produksjon og språkutvikling på en enkel måte. Samtidig er det nesten umulig å definere nettopp denne første bruken. Håkansson & Norrby (2007, 2010) påpeker dessuten at forekomsten av én riktig form ikke sier om innlæreren faktisk prosesserer den grammatiske strukturen, eller om det dreier seg om en innlært frase. Derfor har de utvidet

Pienemanns kriterium til to forekomster (jf. 2.3.2). Jeg har noen kritiske bemerkninger til dette som jeg vil utføre i underkapittel 5.1.4.

Andre forskere velger tilegnelseskriterier som beskriver grammatisk korrekthet. Slike innlæringskriterier gjør krav på å kunne gi oss generelle påstander om i hvilken rekkefølge ulike lingvistiske strukturer opptrer i et mellomspråk og om en struktur er tilegnet eller ikke (Pallotti 2007:361).

Modellen til Glahn m.fl. som kombinerer både forekomst- og tilegnelseskriteriet, fordi de anså "*the criterion of one occurrence [...] not very reliable*" (Glahn m.fl. 2001:402). Denne modellen har vist seg å være nyttig i analysen av de ulike grammatiske strukturer, men blandingen av de to kriteriene er ikke uproblematisk. Analysen min har blitt mer fokusert på grammatisk korrekthet enn forventet, men det har skjedd nettopp fordi det faktisk ikke er mulig å si om en struktur egentlig prosesseres eller ikke. Resultatene mine viser først og fremst hva informantene *produserer*, og i underkapittel 5.1.4 og 5.2 skal jeg drøfte hva vi kan tolke ut fra selve produksjonen. Dette gjelder for øvrig begge informantgruppene.

Likevel har bruken av modellen til Glahn m.fl. på resultatene mine gitt en idé av hvilke strukturer som sannsynligvis prosesseres først. Ved å se på hvor ofte informantene produserer riktige forekomster, får vi dessuten mer reliable resultater med hensyn til prosesseringen. Bare gjennom de to strengeste kriteriene i modellen kan vi faktisk se en utvikling både mellom de enkelte stadiene hos én informant og mellom de forskjellige informantene i datamaterialet mitt, mens det enkle forekomstkriteriet gir oss inntrykk av at alle strukturer prosesseres / mestres like godt av alle informantene, noe som er lite sannsynlig på et såpass tidlig innlærer stadium.

Sist, men ikke minst argumenterer jeg for en mer grundig analyse av forekomstene slik jeg har gjennomført den. Når vi ikke bare ser på pluss- og minustegn i tabellene, kan vi i tillegg trekke konklusjoner om mulige grunner for avvikene (jf. 5.1.4 og 5.1.5) siden avvik ikke er lik avvik, og riktig forekomst ikke er lik riktig forekomst.

5.1.2 Negasjon i leddsetninger

I oppgavene i datamaterialet har jeg inkludert leddsetninger med ulike subjunksjoner og setningsadverbialer. I tidligere forskning ser det ut til å ha utelukkende blitt forsket på negasjon i leddsetninger, dvs. med setningsadverbialet *ikke*. Jeg mener at ordstillingen i leddsetningen kan henge sammen med hvilken subjunksjon og/eller setningsadverbialet brukes. Dette kommer tydelig fram i resultatene i begge informantgruppene (jf. 4.2). I

utgangspunktet har jeg inkludert ulike typer leddsetninger i oppgavesettet, men i etterkant har det vist seg at det burde ha vært flere ulike kontekster med henholdsvis ulike subjunksjoner og setningsadverbialer. Hvis jeg hadde unngått denne metodiske svakheten, kunne jeg ha fått bedre og mer reliable resultater jeg kunne basere konklusjonen min på. Samtidig representerer de få funnene et interessant utgangspunkt for videre forskning, også utover tilnærminger gjennom PT.

Jeg vil her dessuten referere til Andresen (2006) som argumenter for at det kan være en sammenheng mellom plasseringen av *ikke* i hovedsetningen og negasjonens kommunikative betydning (jf. 2.4). Mine funn i datamaterialet bekrefter at det må være en slik sammenheng, også for andre setningsadverbialer og i kombinasjon med subjunksjonen. Disse funnene er ikke i tråd med PT som utelukkende ser på *negasjon* i leddsetninger. Derfor argumenterer jeg for et skille mellom ulike leddsetningstyper, men siden PT bare ser på dette som grammatisk fenomen, må vi konkludere med at teorien ikke kan gjøre greie på et slikt skille.

5.1.3 PT-hierarkiet

Også utviklingssekvensen PT predikerer, har vist seg å være problematisk. Når det gjelder utveksling av grammatisk informasjon innenfor setninger, plasserer teorien både inversjon og predikativ kongruens på det samme stadiet, men som resultatene mine har vist nokså tydelig, er det stor forskjell mellom produksjonen av de to fenomenene i begge informantgruppene. Dette viser at den syntaktiske og den morfologiske strukturen ikke prosesseres på samme måte og at utvekslingen av den grammatiske informasjonen innenfor setningen påvirkes av ulike faktorer. PT kan ikke gi oss noe svar om resultatene innenfor inversjon kan tilbakeføres på prosesseringsevnen eller transfer. Også prosesseringstygden av lange adverbialer i forfeltet ser ut til å ha en betydning. Dessverre får jeg ikke anledning til å diskutere dette fenomenet nærmere i denne avhandlingen.

Selv om vi heller ikke kan gi noe tydelig svar på dette spørsmålet, kan vi konkludere med at PT-modellen må tilpasses med hensyn til innlærerens morsmål, og et interessant aspekt er her at det finnes ulike kombinasjoner av S1 og S2, som i denne studien, der begge er germanske språk – og V2-språk slik at positiv transfer kan være en forklaring for at informantene nesten ikke har avvik når det gjelder inversjon. På samme måte kunne vi da også forklare hvorfor predikativ kongruens prosesseres etter inversjon. I motsetning til norsk får adjektivet i tysk nemlig ingen bøyningensendelse i predikativ kongruens (jf. 2.4), og transfer av S1-reglene til mellomspråket kan derfor være en mulig forklaring.

Også Rahkonen & Håkansson stiller seg kritiske til at ulike grammatiske fenomener plasseres på samme stadiet fordi i likhet med min undersøkelse viser resultatene i deres studie at inversjon prosesseres før predikativ kongruens (Rahkonen & Håkansson 2008:150, jf. 2.3.4). Interessant nok er S1-bakgrunnene til informantene deres ikke V2-språk (som f.eks. finsk i den ene informantgruppen) slik at hypotesen om transfer ikke kan være den eneste forklaringen for dette fenomenet. Derfor er det hensiktsmessig å inkludere hypotesen om prosesseringstygden "*since the two constituents may be even separated by whole clauses*" (ibid.).

Jeg argumenter altså for et skille mellom inversjon og predikativ kongruens i språkutviklingen hos innlærere av norsk som S2. Ut fra dette skillet følger ulike konsekvenser, hvorav den første gjelder selve implikasjonsskalaen i PT-tabellene. Som vi har sett i analysen (jf. 4.1), viser tabellen en tendens for implikasjonsforhold mellom de undersøkte strukturene bare når vi ser på enten inversjon eller predikativ kongruens. Dette igjen har i de fleste tilfellene konsekvenser for hvilket stadium vi kan plassere informantene på. I hvert fall bekrefter teoriens prediksjoner en lik utviklingssekvens for flertallet av informantene når vi bruker dette skille, dvs. når vi enten ser på et hierarki som går fra attributiv kongruens over predikativ kongruens til leddsetninger med setningsadverbial – eller et hierarki som begynner med attributiv kongruens og fortsetter med inversjon og viser til slutt til leddsetninger med setningsadverbial. Imidlertid har funnene vist at slike implikasjonsskalaer bare er en tendens og at noen informanter *ikke* følger en av de to sekvensene. Derfor argumenterer jeg for at det er viktig å fokusere på resultater som *avviker* fra denne tendensen fordi de viser at teoriens krav om å vise et universelt hierarki for alle informanter ikke oppfylles. Interessant nok ser både Håkansson & Norrby (2007, 2010, jf. 2.3.3) og Glahn m.fl. (2001, 2002) bort fra slike uregelmessigheter og kaller dem for individuelle unntak "*enough to disrupt the general picture*" (Glahn 2001:401). På basis av funnene mine er jeg ikke enig i at unntak ikke spiller en rolle – tvert imot mener jeg at det er viktig å fokusere på individuelle forskjeller. For det første kan vi som sagt forvente oss et enhetlig resultat av en teori som gjør krav på å gjelde alle innlærere. For det andre er nettopp slike individuelle forskjeller vesentlige. Dette kommer jeg tilbake til litt senere i dette kapitlet (jf. 5.3).

Et annet skille som har vist seg å være nødvendig, er skillet mellom tall og kjønn innenfor kategoriene attributiv og predikativ kongruens, som har blitt foreslått av Glahn m.fl. (2001, 2002). Som vi har sett i analysen (jf. 4.), finnes det betydelige forskjeller – og dette gjelder alle åtte informantene – innenfor de to kategoriene tall og kjønn. Interessant nok ser

det ut til at attributivt intetkjønn prosesseres før attributivt flertall, mens det akkurat er omvendt innenfor predikativ kongruens. Det er også bemerkelsesverdig at funnene til Glahn m.fl. (2001, 2002) viser et litt annerledes resultat at både attributivt og predikativt flertall prosesseres før attributivt og predikativt intetkjønn – mens informantene i min studie prosesserer attributivt intetkjønn *etter* attributivt flertall og predikativt intetkjønn *før* predikativt flertall. Disse ulike funnene åpner for mer fokus på individuelle forskjeller. I og med at PT ikke gjør dette skillet, forsømmer teorien en viktig forskjell i S2-utviklingen.

5.1.4 Chunks

I forrige underkapittel har jeg diskutert innlæringen av ulike morfologiske kategorier, og jeg argumenterer for at det spesielt i tilfelle av attributiv og predikativ kongruens er nødvendig å rette fokuset mot innlærte helfraser. Slike eksempler har vi både sett i de bundne oppgavene (jf. 4.2), som f.eks. "Været er fint", men også i fri produksjon: "Det er kjempehyggelig". Dette gjelder også leddsetninger som f.eks. "hvis det ikke regner" eller en kombinasjon av begge to som i "slik at det ikke ble kjedelig". Når vi ser på stilene informantene har skrevet, kan vi finne mange flere eksempler (se vedleggene) på slike chunks, men jeg kan ikke vise til dem i omfanget av denne avhandlingen. Som tidligere nevnt (jf. side 14), blir chunks plassert på stadium 1 i PT-hierarkiet og skilt fra innlæringen av grammatiske strukturer, som begynner fra og med stadium 2. Dermed ser chunks ut til å bli ignorert av PT når det gjelder språkutviklingen, noe som jeg stiller meg svært kritisk til. Med bakgrunn i mine funn ser jeg det som nødvendig å inkludere chunks i analyser om språkinnlæringen – og ikke minst språkutviklingen – og jeg slutter meg derfor til bruksbaserte tilnærminger (ibid.) som ser på chunks som en måte å koordinere grammatikkinnlæringen på (jf. også 2.3.1).

5.1.5 Oppsummering

Interessant nok gjelder alle de fire fenomenene jeg har omtalt i dette kapitlet begge informantgruppene. Vi har sett at flere – men allikevel ikke alle – informantene følger liknende sekvenser (jf. kapittel 4). Dette anser jeg som tidligere nevnt bare som tendenser (jf. 5.1). Ut fra de lignende sekvensene kunne vi støtte PT-teorien i at innlæringssekvenser viser tendenser for å være like i alle læringskontekster og –miljøer, men i siste underkapittel skal jeg vise at dette ikke er helt uproblematisk. Som jeg har gjort rede for i dette kapitlet, kan PT ikke gjøre greie på den predikerte utviklingssekvensen på grunn av forskjellige aspekter.

Jeg vil konkludere med en mer generell kritikk av PT som støtter mine funn i denne avhandlingen. Jeg er enig med Hudson (1993) som kritiserer PT-modellen for å være altfor fokusert på enkelte grammatiske strukturer og ikke på variasjonen innenfor disse strukturene:

“As such, the model itself has been shown to have little explanatory value for language acquisition beyond a limited class of linguistic structures that may be ordered implicationally. As a result of the inappropriate analyses, the model cannot explain any linguistic variation in structures that do not belong to the restricted ordered class of features. [...] A productive multidimensional model of language acquisition will need to incorporate, minimally, learner attitude, pragmatics, strategy use, discourse, sensitivity of reference, and cultural knowledge, as well as grammatical and textual competencies” (Hudson 1993:490f.).

For å finne ut mer om utviklingen og variasjonen innenfor grammatiske strukturer bør vi heller støtte oss til andre teorier som f.eks. DST (jf. s.8). Dette kommer jeg tilbake til i slutten av dette kapitlet.

5.2 Variasjon i resultatene med hensyn til oppgavetypen

Det har også vist seg å være hensiktsmessig å skille mellom oppgavetyper i datainnsamlingen. Oppgavene jeg har valgt, utgjør en del av det vanlige innputt informantene hadde fått før og mellom innsamlingene og er en kjent komponent fra lærebøker og undervisningen. Dessverre har det ikke vært nok kontekster for hver oppgavetype (jf.) – noe som kanskje representerer den største svakheten ved utformingen av datamaterialet til denne studien. Med bakgrunn i flere kontekster kunne jeg f.eks. ha satt opp PT-tabeller for de ulike oppgavetyperne. Overraskende nok har Håkansson & Norrby (jf. 3.1) ikke skilt mellom de to oppgavetyperne de har brukt (fri produksjon, oversettelse og muntlig samtale), men bare sett etter to riktige forekomster i hele datamaterialet sitt. Det hadde vært interessant å få vite hvilke resultater en slik analyse ville fått.

En annen kritikk man kan rette mot metoden i avhandlingen min, er at jeg ikke har brukt muntlig materiale. Som jeg tidligere har vist, har flere forskere basert sine studier på skriftlig materiale (jf. 2.1 og 2.4), men de fleste har brukt muntlig materiale i tillegg.

For å komme tilbake til selve oppgavetypen, støtter jeg meg til Klein Gunnewiek som sier at flere oppgaver er nødvendige for å måle et så komplekst fenomen som språkutviklingen:

"Erstens kann ein komplexes theoretisches Konstrukt wie die Sprachfähigkeit – und folglich die Sprachentwicklung – aus Gründen der Konstruktvalidität am adäquatesten durch mehrere Instrumente gemessen werden. Denn die Sprachfähigkeit (und folglich die Sprachentwicklung) kommt nicht in jedem Instrument auf die gleiche Weise zum Ausdruck [...]" (Klein Gunnewiek 2000:55)

Som sagt har det ikke vært mulig å gjennomføre en grundigere PT-analyse av de forskjellige oppgavetyperne jeg har brukt, men siden jeg likevel ville si noe om deres mulige påvirkning, har jeg valgt å gjøre det under enkeltprofilene (jf. 4.2). Dette betyr imidlertid ikke at PT ikke egner seg til en slik analyse.

Resultatene fra den første oppgaven, fri produksjon, står i nokså stor kontrast til de bundne oppgavene når det gjelder selve produksjonen av de undersøkte strukturene. Med bare noen få unntak har disse blitt brukt veldig lite, og bare gjennom resultatene fra de bundne oppgavene var det mulig å trekke noen konklusjoner om språkutviklingen hos informantene. Vi kan også se en forskjell mellom luketekstene som testet eksplisitt viten og oversettelsesoppgavene som testet mer implisitt viten.

En annen viktig forskjell er at de bundne oppgavene faktisk ikke viser så mange individuelle trekk – slike trekk kommer tydeligst fram i fri produksjon.

Med utgangspunkt i de resultatene som jeg ikke hadde forventet meg, kan jeg først etter analysen foreslå å sette fokus på bruk av kontekster med både lengre subjekter og leddsetninger med ulike subjunksjoner og setningsadverbialer for å finne ut mer om disse to fenomenene i framtidig forskning (jf. 5.1.2 og 5.1.3).

En annen ting som må nevnes i denne sammenheng, er innholdet i oppgaveformuleringen for de to stiloppgavene. Som vi har observert hos flere informanter (jf. også vedlegg), viser besvarelsene av stiloppgaven ved andre innsamling mye enklere strukturerte tekster. Dette tilskriver jeg innholdet i oppgaveformuleringen og tekstsjanger, og for videre analyser foreslår jeg bruken av ulike teksttyper og oppgaver.

Analysen har vist at oppgavetyper kan påvirke produksjonen av grammatiske strukturer, og jeg konkluderer med at det derfor er viktig å bruke ulike oppgavetyper slik at S2-innlærere får muligheten til å stabilisere både sin eksplisitte og implisitte viten.

5.3 Individuelle forskjeller

Både Pienemann (1998), Håkansson & Norrby (2007, 2010) og Glahn m.fl. (2001, 2002) har sett på resultatene i studiene sine på gruppebasis. På den ene siden kan et slikt perspektiv være nyttig for å få finne ut om innlærerne viser like trekk. Resultatene mine bekrefter en slik Intra-

gruppehomogenitet (jf. kapittel 4), og med bakgrunn i felles førstespråk gjelder denne homogeniteten alle åtte informanter. På den andre siden stiller jeg meg kritisk til en slik tilnærming fordi det utelukker individuelle forskjeller til fordel for tendenser som igjen blir brukt til å trekke generaliserende konklusjoner. Lowie & Verspoor, som ut fra et DST-perspektiv (jf. s. 8) anser det som viktig at det blir gjennomført studier uten fokus på "*clustered observations of mean scores for groups of learners*", men med vekt på den dynamiske og individuelle utviklingen hos innlærerne (Lowie & Verspoor 2015:83). I analysen av enkeltprofilene (jf. kapittel 4.2) kom det tydelig fram at det til tross for mange felles trekk også finnes en del individuelle forskjeller. Det er spesielt hos én informant, B3, jeg mener en slik individuell utvikling må framheves. Dette skal jeg gjøre i lys av drøftingen om ytre faktorer i neste underkapittel.

5.4 Læringsmiljøenes mulige effekt på resultatene

Jeg har tidligere presentert studien til Håkansson & Norrby som sammenligner to innlærergrupper i to forskjellige læringsmiljøer – der S2 læres som fremmed- eller som andrespråk (jf. 2.3.3 og 3.1). Håkansson & Norrby har funnet ut at utviklingen av grammatiske strukturer er lik i begge miljøene (Håkansson & Norrby 2010:634), og med bakgrunn i mine resultater kan det se ut til at jeg må komme fram til samme konklusjon hvis jeg ser på funnene mine ut fra et gruppeperspektiv (jf. 5.3). Jeg mener likevel at svaret på spørsmålet om det er lik eller ulik utvikling av grammatiske strukturer i et fremmedspråks- og et andrespråksmiljø står åpent. En viktig konklusjon i min avhandling er nemlig at de to gruppene jeg har undersøkt, befinner seg i nokså *like* læringsmiljøer. Mens vi kan snakke om et typisk læringsmiljø for fremmedspråk i Kiel, må vi konkludere med at miljøet i Bergen som en slags study-abroad-miljø (jf. 2.2.2) i en semi-formell, ja nesten bare formell kontekst når vi tar hensyn til at de fleste informantene faktisk ikke bruker norsk så mye utenfor klasserommet (jf. 4.2).

Som Loewen påpeker, er det faktisk ofte kun en antagelse at innlærere i et slikt miljø bare "plukker opp" språket automatisk. Han viser til studier som har funnet ut at "*not as much interaction with native speakers happens in second language contexts as might be expected or hoped for*" (Loewen 2015:145f.), og

"Perhaps immersion in a target-language community during study abroad does not always take students as far beyond the classroom as one might intuitively believe"
(Wilkinson 2002:169)

Det er vanskelig å måle de ytre faktorene som kan spille en rolle her, men alt i alt kan det tenkes at eksponering for målspråket i andrespråksmiljøet for de fleste informantene ikke har den effekten vi kunne forvente. Tiden mellom de to innsamlingene i andrespråkslæringsmiljøet, to måneder, kan dessuten sies å ha vært for kort for S2-utviklingen deres.

Prediksjonen om at eksponeringen for mer S2-innputt i et andrespråksmiljø får allikevel en bekreftelse med hensyn til én informant i AS-gruppen. B3 er den eneste som får mye eller i hvert fall mye mer eksponering for norsk utenfor klasserommet enn de andre (jf. 4.2.x) og kan dermed utpekes som den "typiske andrespråksinnlæreren" – i motsetning til de andre informantene som er mest knyttet til den formelle undervisningen i klasserommet når det gjelder innputt. Forekomstene hennes skiller seg ikke så mye fra resultatene hos de andre informantene ved første innsamling, men vi kan se en tydelig forbedring ved andre innsamling når det gjelder både predikativ kongruens og ordstillingen i leddsetninger med setningsadverbial. Vi kan se en lignende, men ikke så tydelig tendens hos en innlærer i FS-gruppen, K4. For det første viser disse funnene at læringsmiljøet synes å spille en viktig rolle i innlæringen, for det andre bekrefter de hvor viktig det er å se på individuelle trekk ved de enkelte innlærerne.

For DST er språkutviklingen avhengig av ressurser (de Bot & Larsen-Freeman 2011:13f.). Det blir skilt mellom interne og eksterne ressurser, og jeg vil fokusere på de ytre faktorene i dette underkapitlet. I andre delen av analysekapitlet (jf. 4.2) har jeg sagt noe om faktorer som læringsmiljø, men også tid og innputt i form av filmer, bøker og andre materialer. I tillegg representerer oppgavetyper i undervisningen en type innputt (jf. 5.2).

Selvsagt må det nevnes at funnene mine baserer seg på datamateriale som ble samlet inn ved to "spesielle" anledninger, og at resultatene derfor kan være påvirket av selve testsituasjonen (jf. Berggreen & Tenfjord 1999:239). Oppgavetyperne er imidlertid de samme som informantene kjenner til fra undervisningskonteksten og kan derfor sies å være en ytre faktor som påvirker S2-utviklingen (jf. 5.2).

6. Konklusjon

Prediksjonene mine om S2-utviklingen hos tyske innlærere i to læringsmiljøer kan bare delvis bekreftes. Læringsrekkefølgen hos flertallet av informantene ser overraskende nok ut til å være ganske lik, til og med når vi sammenligner begge gruppene og dermed læringsmiljøene. Bare ved å inkludere individuelle forskjeller i analysen, ser vi at i hvert fall én informant stikker seg ut. Imidlertid har vi også sett at mine funn ikke peker mot at teorien PT kan gjøre greie på en del faktorer i S2-utviklingen hos mine informanter. Som indre faktor er prosesseringsevnen vanskelig å få innsyn i, og ut fra betraktningene i dette kapitlet kan vi konkludere med at S2-utviklingen må sees som en dynamisk og individuell prosess som er påvirket av en del ytre faktorer (blant annet oppgavetyper, tid, læringsmiljø og S2-innputt med blant annet chunks), i tillegg til de indre faktorene. Fokus på eksterne faktorer er også viktig i den forstand at de både er lettere å observere og kan styres av oss.

For å gjøre en grundigere analyse med bedre metodisk bakgrunn kan DST være et godt alternativ for PT siden den legger vekt på å bruke. Jeg kunne ikke bruke denne teorien i omfanget av min undersøkelse fordi den krever et nokså stort antall innsamlinger, men jeg vil til slutt nok en gang referere til avhandlingen til Tilma (2015) som med utgangspunkt i DST har funnet ut at det faktisk *finnes* forskjeller mellom de to gruppene.

LITTERATUR

- Andresen H. S. (2006). *Ikke vanskelig?* Masteroppgave. UiO.
- Berggreen, H. & Tenfjord K. (1999). *Andrespråklæring*. Oslo, Gyldendal.
- Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. I: Robinson, P., & Ellis, N. C. (Eds.). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York, Routledge.
- Christophersen, P. (1960). Towards a standard of international English. *ELT Journal*, 14(3), s. 127-138.
- Clahsen, H., Meisel, J. M., & Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter* (Vol. 3). Tübingen, Narr.
- de Bot, K., & Larsen-Freeman, D. (2011). Researching second language development from a dynamic systems theory perspective. I: M. Verspoor, K. de Bot, & W. Lowie (Eds.), *A Dynamic Approach to Second Language Development. Methods and Techniques..* (s. 5 - 23). Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishers.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition..* . Oxford University Press.
- Eskildsen, S. W. (2012). L2 negation constructions at work. *Language Learning*, 62(2), s. 335-372.
- Faarlund, J. T., Lie S. & Vannebro K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo, Universitetsforlaget
- Glahn, E., Håkansson, G., Hammarberg, B., Holmen, A., Hvenekilde, A., & Lund, K. (2001). Processability in Scandinavian second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(03), s. 389-416.
- Glahn, E., Hammarberg, B., Holmen, A., Hvenekilde, A., Håkansson, G., & Lund, K. (2002). Pienemanns processabilitetsteori testet på dansk, norsk og svensk. I: *Forskning i nordiska språk som andet-og fremmedsprog* (s. 31-47). Reykjavík, Háskólaútgáfan
- Hagen, J. E. (2012). *Norsk grammatikk for andrespråklærere*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
- Handwerker, B. (2008). Chunks und Konstruktionen.—Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz. *Estudios Filológicos Alemanes*, 15, s. 49-64.
- Hudson, T. (1993). Nothing does not equal zero. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(04), s. 461-493.
- Hulstijn, J. H. (2015). Discussion: How Different Can Perspectives on L2 Development Be?. *Language Learning*, 65(1), s. 210-232.

- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269293, s. 269-293.
- Håkansson, G., & Norrby, C. (2010). Environmental influence on language acquisition: Comparing second and foreign language acquisition of Swedish. *Language learning*, 60(3), s. 628-650.
- Klein Gunnewiek, L. (2000). *Sequenzen und Konsequenzen: Zur Entwicklung niederländischer Lerner im Deutschen als Fremdsprache* (Vol. 4). Amsterdam/Atlanta, Rodopi
- Loewen, S. (2015). *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. New York, Routledge
- Lowie, W., & Verspoor, M. (2015). Variability and Variation in Second Language Acquisition Orders: A Dynamic Reevaluation. *Language Learning*, 65(1), s. 63-88.
- Norrby, C. & Håkansson, G. (2007). *Språkinläring och språkanvändning. Svenska i och utanför Sverige*. Lund, Studentlitteratur
- Pallotti, G. (2007). An operational definition of the emergence criterion. *Applied Linguistics*, 28(3), s. 361-382.
- Pienemann, M. & Johnston, M. (1986). An Acquisition-based Procedure for Second Language Assessment. *Australian Review of Applied Linguistics*, Vol. 9 (1986), No 1, s. 92-122.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied linguistics*, 10(1), s. 52-79.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory* (Vol. 15). Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing.
- Pienemann, M., & Kessler, J. U. (ed.). (2011). *Studying processability theory: An introductory textbook* (Vol. 1). Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing.
- Pienemann, M. (2015). An Outline of Processability Theory and Its Relationship to Other Approaches to SLA. *Language Learning*, 65(1), s. 123-151.
- Rahkonen, M., & Håkansson, G. (2008). Production of written L2-Swedish-processability or input frequencies. *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning*, s. 135-161.
- Ranta, L., & Meckelborg, A. (2013). How much exposure to English do international graduate students really get? Measuring language use in a naturalistic setting. *Canadian modern language review*, 69(1), s. 1-33.
- Robinson, P., & Ellis, N. C. (ed.). (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York, Routledge.

Shehadeh, A., & Coombe, C. A. (ed.). (2012). *Task-based language teaching in foreign language contexts: Research and implementation* (Vol. 4). John Benjamins Publishing.

Tilma, C. (2015). *The dynamics of foreign versus second language development in Finnish writing*. Doktoravhandling, University of Groningen

VanPatten B. & J. Williams (ed.). (2015). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York, Routledge

Wilkinson, S. (2002). The omnipresent classroom during summer study abroad: American students in conversation with their French hosts. *The Modern Language Journal*, 86(2), s. 157-173.

SAMMENDRAG

I denne avhandlingen har jeg sett på utviklingen av norsk som S2 hos innlærere med tysk morsmål i to forskjellige læringsmiljøer. Min første informantgruppe i Kiel besto av fire informanter som lærer norsk i et fremmedspråklæringsmiljø, og i den andre gruppen var det fire informanter som lærer norsk i et andrespråksmiljø i Bergen. Jeg har analysert språkutviklingen med bakgrunn på en teoretisk tilnærming som predikerer en forutsigbar og fast innlæringsrekkefølge, Prosesserbarhetsteorien, men også diskutert funnene i lys teorier som ser språkutviklingen som en mer dynamisk og individuell prosess. Mine resultater viser at det er forskjeller på både gruppe- og individnivå, og at S2-utviklingen er påvirket av både indre og ytre faktorer. Studien åpner for flere, mer detaljerte undersøkelser for å demonstrere viktige forskjeller i språkutviklingen i ulike læringsmiljøer.

ZUSAMMENFASSUNG

In dieser Arbeit habe ich die Sprachentwicklung von Norwegisch als S2 bei deutschen Muttersprachlern untersucht in zwei Lernkontexten untersucht. Meine erste Gruppe in Kiel bestand aus vier Teilnehmern, die Norwegisch als Fremdsprache lernen, und in der anderen Gruppe waren vier Teilnehmer, die in Bergen Norwegisch als Zweitsprache lernen. Ich habe die Sprachentwicklung vor dem Hintergrund der Processability Theory untersucht, die eine feste, vorhersehbare Erwerbsreihenfolge voraussagt, und schließlich meine Funde auch im Licht von anderen Theorien diskutiert, die die Sprachentwicklung mehr als einen dynamischen und individuellen Prozess sehen. Meine Ergebnisse zeigen, dass es Unterschiede sowohl auf Gruppen-, als auch auf Individualbasis gibt, und dass die Sprachentwicklung von inneren und äußeren Faktoren beeinflusst wird. Diese Studie öffnet für weitere, mehr detaillierte Untersuchungen um wichtige Unterschiede in den verschiedenen Lernkontexten aufzuzeigen.

Vedlegg A. AS-I inversjon / bundne oppgaver

	Im Mai ist Jan (2)	In Bergen hat er (2)	Von dort haben sie (2)
	I mai kom Jan	I Bergen har han	derfra har de
B1	+ <i>Om mai har Jan</i>	+ <i>I Bergen har han</i>	+ <i>fra der har de</i>
B2	+ <i>I Mai har Jan</i>	+ <i>I Bergen har han</i>	+ <i>fra hit har de</i>
B3	+ <i>Om Mai kom Jan</i>	<i>0 Han har</i>	<i>0 og har fra der</i>
B4	+ <i>I mai kommet Jan</i>	+ <i>I Bergen har han</i>	+ <i>der har de</i>

	Seit 3 Wochen geht Jan (2)	Last year, Anne moved (3)
	I tre uker har Jan	I fjor flyttet Anne
B1	+ <i>For tre uker siden går Jan</i>	- <i>Sisten år, Anne flyttet</i>
B2	+ <i>Siden tre uker går Jan</i>	+ <i>Siste år flyttet Anne</i>
B3	+ <i>I 3 uker går Jan</i>	<i>0 Anne flyttet [...] for ett år siden</i>
B4	+ <i>i tre uker går Jan</i>	+ <i>I fjor året flyttet Anne</i>

	Here she has (3)	Der prøver de (3)	Sometimes they order (3)
	Der har hun	Der prøver de	Noen ganger bestiller de
B1	+ <i>Her har hun</i>	+ <i>Der prøver de</i>	+ <i>noen ganger bestiller de</i>
B2	+ <i>Her har hun</i>	+ <i>Hit prøve de</i>	+ <i>noen ganger bestiller de</i>
B3	<i>0 Hun fant</i>	+ <i>Der smaker de</i>	+ <i>av og til bestiller de</i>
B4	+ <i>Her funnet hun</i>	+ <i>Der forsøker de</i>	+ <i>ibland bestiller de</i>

	For about two months, Anne has (3)	(5b)
	I ca. to måneder har Anne	I Bergen ...
B1	+ <i>For cirka to måneder siden har Anne</i>	+ <i>regner det mye.</i>
B2	+ <i>For to uker siden søker Anne</i>	+ <i>gir det mye fjeller.</i>
B3	+ <i>I omtrent to måneder har Anne</i>	+ <i>regner det veldig ofte.</i>
B4	+ <i>For to måneder siden har Anne</i>	+ <i>regner det mer enn i Oslo.</i>

	(5b)	(5b)
	På mandager ...	Om to uker ...
B1	+ <i>må jeg gå på forelesning.</i>	+ <i>vil jeg gå på Stavanger.</i>
B2	+ <i>har jeg ikke Universitet-kurser.</i>	+ <i>blir jeg besøk fra vennen min.</i>
B3	+ <i>svømmer jeg.</i>	+ <i>skal jeg dra til på et felt tur.</i>
B4	+ <i>er ofte en lang dag etter helgen</i>	+ <i>skal jeg reise til Ålesund.</i>

Vedlegg B. AS-I leddsetninger / bundne oppgaver

	die er oft [...] trifft (2)	wenn es nicht regnet (2)	which she always has dreamt of (3)
	som han ofte treffer	Når det ikke regner	som hun alltid har drømt om
B1	+ <i>som han ofte treffer</i>	+ <i>Når det ikke regner</i>	- , <i>som hun har alltid drømt på</i>
B2	- <i>som han møter ofte</i>	+ <i>Hvis det ikke regner</i>	- , <i>som hun har alltid drømt fra</i>
B3	- <i>som han møter ofte</i>	+ <i>Når det ikke regner</i>	- , <i>slik som hun har alltid drømt om</i>
B4	- <i>som han treffer ofte</i>	+ <i>Hvis det ikke regner</i>	- , <i>som hun altid har alltid drømt fra</i>

	when they don't meet (3)	jeg – hvis – går – du – kommer – ikke – snart (5d)
	hvis de ikke møter	Jeg går hvis du ikke kommer snart.
B1	+ <i>Når de ikke møtes</i>	- <i>Jeg går snart, hvis du kommer ikke.</i>
B2	- <i>Når de treffe seg ikke</i>	- <i>Jeg går, hvis du kommer ikke snart.</i>
B3	+ <i>Når de ikke møter ikke</i>	+ <i>Jeg går hvis du ikke kommer snart.</i>
B4	+ <i>Hvis de ikke møter</i>	- <i>Jeg går snart hvis du kommer ikke.</i>

	som/glad/er/alltid/en venn/har/vi (5d)	truffet/aldri/han/snakker/har/som/en mann/med/han
	Vi har en venn som alltid er glad.	... med en mann som han aldri har...
B1	- <i>Vi har en venn, som er alltid glad.</i>	- <i>Han snakker med en mann, som han har aldri truffet.</i>
B2	- <i>Vi har en venn, som er alltid glad.</i>	- <i>Han snakker med en mann, som har aldri truffet.</i>
B3	- <i>Vi har en venn som er alltid glad.</i>	- <i>Han snakker med en mann som han har aldri truffet.</i>
B4	- <i>Vi har en venn som er alltid glad.</i>	- <i>Han snakker med en mann som han har aldri truffet.</i>

	(5e) (som jeg) aldri har snakket	(5e) Selv om jeg ikke er	(5e) om hun ikke spiser frokost
B1	- <i>har ikke snakket</i>	- <i>Likevel jeg er ikke så</i>	+ <i>hvis Anne ikke spiser frokost</i>
B2	+ <i>aldri snakket</i>	- <i>Likevel det er</i>	- <i>hvis Anne spiser ikke frokost</i>
B3	- <i>har aldri snakket</i>	- <i>Selv om jeg er ikke</i>	+ <i>hvis Anne ikke spiser ikke frokost</i>
B4	- <i>har aldri snakket</i>	- <i>Hvis jeg er ikke</i>	+ <i>om du ikke spiser frokost</i>

- (5e) 1. A. Jeg har ikke snakket med kona hans en eneste gang.
B. Han har ei kone som jeg _____ med.
2. A. Jeg er syk, men jeg går på jobb likevel.
B. _____ frisk, går jeg på jobb.
3. A. Jeg vil vite: "Spiser du ikke frokost, Anne?"
B. Jeg vil vite _____ .

Vedlegg C. AS-I attributiv kongruens / bundne oppgaver

	neue Freunde (2) nye venner	good job opportunities (3) gode jobbmuligheter	(5a) et stort hus
B1	+ <i>nye venner</i>	- <i>god jobbmuligheter</i>	+ <i>stort</i>
B2	+ <i>nye venner</i>	+ <i>gode jobbmuligheter</i>	+ <i>stort</i>
B3	+ <i>nye venner</i>	+ <i>gode jobbmuligheter</i>	+ <i>stort</i>
B4	+ <i>nye venner</i>	<i>0 bra jobbmuligheter</i>	+ <i>stort</i>

	(5a) et godt spørsmål	(5a) et åpent hjem	(5e) et annet bilde
B1	+ <i>godt</i>	- <i>åpen</i>	- <i>forskjellige</i>
B2	+ <i>godt</i>	+ <i>åpent</i>	+ <i>nytt</i>
B3	+ <i>godt</i>	+ <i>åpent</i>	- <i>ulik</i>
B4	+ <i>godt</i>	+ <i>åpnet</i>	- nytt <i>forskjellig</i>

Vedlegg D. AS-I predikativ kongruens / bundne oppgaver

	Die neuen Freunde sind fast alle genauso alt wie Jan (2)	der Kurs ist intensiv (2)
	De nye vennene er nesten alle like gamle som Jan.	kurset er intens(iv)t
B1	- De nye vennene er alle gammel enn Jan.	- Kurset er intensiv.
B2	0 Nye vennene er snart alt – enn Jan.	- Kurset er intensiv.
B3	- Nesten alle av de nye vennene er så mange år gammel som Jan	+ Kurset er intensivt.
B4	- De nye vennene er nesten alt like gammel som Jan.	- Kurset er intensiv.

	die anderen Studenten sind sehr nett (2)	The new colleagues are very nice (3)
	de andre studentene er veldig hyggelige	De nye kollegaene er veldig hyggelige.
B1	- de andre studentene er veldig hyggelig	- De nye kameradene er veldig hyggelig.
B2	- andre studentene er veldig hyggelig	- Nye kollegene er veldig hyggelig.
B3	- de andre studenter er veldig hyggelig	- De nye kollegaer er veldig hyggelig.
B4	+ annen studenter er veldig hyggelige	+ De nye kollegene er veldig hyggelige.

	the house is old (3)	the rooms are cozy (3)
	huset er gammelt	er veldig koselige
B1	+ Favoriten husen hennes er gammel	- er veldig koselig
B2	- Huset, hun liker mest, er gammel	- er veldig koselig
B3	- Favoritthuset hennes er gammel	- er veldig koselig
B4	+ Favoriten huset hennes er gammelt gammelt	+ er veldig koselige

	(5a)	(5a)	(5a)	(5a)
	været er fint	huset er nytt	barna har blitt store	butikkene er åpne
B1	+ <i>fint</i>	+ <i>nytt</i>	+ <i>store</i>	- <i>åpent</i>
B2	+ <i>fint</i>	+ <i>nytt</i>	+ <i>store</i>	+ (<i>åpene</i>)
B3	+ <i>fint</i>	+ <i>nytt</i>	+ <i>store</i>	+ <i>åpne</i>
B4	+ <i>fint</i>	+ <i>nytt</i>	+ <i>store</i>	+ åpen <i>åpne</i>

	(5e)	(5e)	(5e)
	været er varmt	huset er nytt	besteforeldrene mine er gamle
B1	+ <i>veldig godt</i>	0 <i>en måned gammel</i>	- <i>gammel</i>
B2	+ <i>varmt</i>	0 <i>ferdig snart</i>	+ <i>gamle</i>
B3	+ bra <i>fint</i>	+ <i>ferdig</i>	+ <i>gamle</i>
B4	+ <i>veldig solig og varmt</i>	+ <i>nytt</i>	+ <i>gamle</i>

Vedlegg E. AS-II inversjon / bundne oppgaver

	Im August ist Ann (2)	In Stockholm hat sie (2)	dort trinken sie (2)
	I august kjørte Ann	I Stockholm besøkte	der drikker de
B1	+ <i>Om august kjørte Ann</i>	+ <i>I Stockholm besøkte</i>	+ <i>der drikker de</i>
B2	+ <i>I August dro Ann</i>	+ <i>I Stockholm besøkte</i>	+ <i>dit drikker de</i>
B3	+ <i>I August august dro Ann</i>	+ <i>I Stockholm besøkte</i>	+ <i>der drikker de</i>
B4	+ <i>I august dro Ann</i>	+ <i>I Stockholm besøkte</i>	+ <i>der drikker de</i>

	Seit 2 Monaten geht Ann (2)	In February, Tim finished (3)	Since then, he has (3)
	I to måneder har	I februar avsluttet Tim	Siden den gang har
B1	+ <i>I to måneder gå</i>	+ <i>I februar slettet Tim</i>	+ <i>Siden det har han</i>
B2	+ <i>Siden to måneden går</i>	+ <i>I Februar sluttet Tim</i>	+ <i>Etterpå søkte han</i>
B3	+ <i>0 Ann går</i>	+ <i>0 Tim avsluttet</i>	+ <i>Fram til da har han</i>
B4	+ <i>I to månadar har Ann gikk</i>	+ <i>I februar sluttet Tim</i>	+ <i>Fra da har han</i>

	In winter, he will (3)	of course he wants (3)
	I vinter skal han	selvsagt skal han
B1	+ <i>Om vinteren vil han</i>	+ <i>sannsynligvis, vil han</i>
B2	+ <i>Om vinteren vil han</i>	+ <i>selvfølgelig vil han</i>
B3	+ <i>Om vinteren vil han</i>	+ <i>selvfølgelig vil han</i>
B4	+ <i>Om vinteren vil han</i>	+ <i>selvfølgelig vil han</i>

	for about two years, they have (3)	(5b)
	I rundt 2 år har de	I Oslo ...
B1	+ <i>I rundt to år har de</i>	+ <i>var jeg for den første gangen da jeg var tre år gammel.</i>
B2	+ <i>siden to år har de</i>	+ <i>finnes det mange forskjellige nasjonaliteter.</i>
B3	+ <i>0 de har</i>	+ <i>bor onkelen min.</i>
B4	+ <i>i to år hadde de</i>	+ <i>bor de kongelige familie av Norge.</i>

	(5b)	(5b)
	På onsdager ...	Om tre uker ...
B1	+ <i>går jeg vanligvis til treningscenteret.</i>	+ <i>skal jeg fly tilbake til Tyskland.</i>
B2	+ <i>går jeg til Yogakurset.</i>	+ <i>er jul og jeg reiser til tyskland.</i>
B3	+ <i>jogger jeg vanligvis.</i>	+ <i>er det jul.</i>
B4	+ <i>har jeg vanligvis mange forelesninger.</i>	+ <i>kan jeg endelig være med familien min.</i>

Vedlegg F. AS-II leddsetninger / bundne oppgaver

	die schon (gut Schwedisch) sprechen (2)	wenn sie nicht arbeiten (2)	because he has always (3)
	som allerede snakker	Når de ikke jobber	fordi han alltid har
B1	+ , som allerede snakker	+ Når de ikke jobber	+ , fordi han alltid har
B2	- , som snakker allerede	+ Hvis Når de ikke arbeide	+ , fordi han alltid
B3	+ , som allerede snakker	+ Når de ikke jobber	+ , fordi han alltid
B4	- , som snakker allerede	+ Hvis hun ikke går jobbe	+ , fordi han alltid

	because he has never (3)	hun/at/sier/de/sykler/ofte/til jobb (5d)
	fordi han aldri har	Hun sier at de ofte sykler til jobb.
B1	- Da han har aldri	+ Hun sier at de ofte sykler til jobb.
B2	- Fordi han har aldri	+ Hun sier, at de ofte sykler til jobb.
B3	+ Fordi han aldri har	+ Hun sier at de ofte sykler til jobb.
B4	- Fordi han har aldri	- Hun sier at de sykler ofte til jobb.

	som/dyr/er/ikke/en bil/trenger/de (5d)	likt/alltid/hun/fikk/har/som/et bilde/hun
	De trenger en bil som ikke er dyr.	... som hun alltid har likt...
B1	- De trenger en bil som er ikke dyr.	- Hun fikk et bilde som hun har alltid likt.
B2	+ De trenger en bil som er ikke er dyr.	- Hun fikk et bilde som hun har alltid likt.
B3	0 De trenger ikke en bil som er dyr.	+ Hun fikk et bilde som hun (har) alltid har likt.
B4	0 De trenger ikke en bil som er dyr.	- Hun fikk et bilde som hun har alltid likt.

	(5e) ikke har hilst på	(5e) Selv om boka ikke er	(5e) om Marie ikke liker brunost
B1	- har ikke hilst	- Alikevel boka er ikke	- om Marie liker ikke brunost
B2	- har ikke hilst	- Selv om boka er ikke	- om Marie liker ikke brunost
B3	+ har ikke har hilst	+ Selv om den ikke er	+ om Marie ikke liker brunost
B4	- har ikke hilst	- Selv om boka de er ikke så	+ om Marie ikke liker brunost

- (5e) 1. A. Vi har ikke hilst på læreren hennes.
B. Hun har en lærer som _____ på.
2. A. Boka er dyr, men jeg skal kjøpe den allikevel.
B. _____, skal jeg kjøpe boka.
3. A. Jeg vil vite: "Liker du ikke brunost, Marie?"
B. Jeg vil vite _____.

Vedlegg G. AS-II attributiv kongruens / bundne oppgaver

	englische Freunde (2)	different jobs (3)	(5a)
	engelske venner	ulike jobber	et fint sted
B1	+ <i>engelske venner</i>	+ <i>forskjellige jobber</i>	+ <i>fint</i>
B2	+ <i>engelske venner</i>	+ <i>forskjellige jobber</i>	+ <i>fint</i>
B3	+ <i>engelske venner</i>	+ <i>forskjellige jobber</i>	+ <i>fint</i>
B4	+ <i>engelske venner</i>	+ <i>forskjellige arbeider</i>	+ <i>fint</i>

	(5a)	(5a)	(5a)
	et godt samarbeid	et åpent samfunn	et annet kurs
B1	+ <i>godt</i>	+ <i>åpent</i>	+ <i>annet</i>
B2	+ <i>godt</i>	+ <i>åpent</i>	+ <i>annet</i>
B3	+ <i>godt</i>	+ <i>åpent</i>	+ <i>annet</i>
B4	+ <i>godt</i>	+ <i>åpnet</i>	- <i>andret</i>

Vedlegg H. AS-II predikativ kongruens / bundne oppgaver

	Die englischen Freunde sind fast alle genauso alt wie Ann. (2)	der Kurs ist effektiv (2)
	De engelske vennene er nesten alle like gamle som Ann.	kurset er effektivt
B1	- De engelske vennene er nesten alle like gammel som Ann.	- Kurset er effektiv
B2	- De engelske vennene er nesten alle like gammel enn som Ann.	- Kurset er effektiv
B3	+ Nesten alle engelske vennene er like gamle som Ann.	+ Kurset er effektivt
B4	- De engelske vennene er nesten alle like gammel som Ann.	- Kurset er effektiv

	die anderen Studenten sind sehr freundlich (2)	the other mountains which are very high (3)
	de andre studentene er veldig snille	de andre fjellene som er veldig høye
B1	- de annen studentene er veldig snill	- de andre fjellene, som er høy
B2	- andre studentene er veldig hyggelig	- andre fjell som er veldig høy
B3	+ de andre studentene er veldig hyggelige	+ de andre fjellene som er veldig høye
B4	+ andre studentene er veldig hyggelige	+ de andre fjellene som er veldig høye

	(5a)	(5a)	(5a)	(5a)
	problemet er ikke nytt	været var varmt	bildene har blitt fine	lærerne var åpne
B1	+ nytt	+ varmt	- fin	- åpen
B2	+ nytt	+ varmt	- fin t	- åpen
B3	+ nytt	+ varmt	+ fine	+ åpne
B4	+ nytt	+ varmt	+ fine	+ åpen åpne

	(5e)	(5e)	(5e)
	det er kaldt	programmet er helt nytt	Husene er ikke så gamle.
B1	+ kaldt	+ nytt	- gammel
B2	+ kaldt	+ nytt	- gammel
B3	+ kaldt	+ nytt	+ gamle
B4	+ kallt	+ nytt	+ gamle

- (5e) 1. A. Det snør, og det er 15 minusgrader
B. Det er veldig _____ i dag.
2. A. Det er første gang de viser dette programmet på tv.
B. Dette programmet er helt _____ .
3. A. Husene ble bygd for bare 8 år siden.
B. Husene er ikke så _____ .

Vedlegg I. FS-I inversjon / bundne oppgaver

	Im Mai ist Jan (2)	In Bergen hat er (2)	Von dort haben sie (2)
	I mai kom Jan	I Bergen har han	derfra har de
K1	+ <i>I mai har Jan</i>	+ <i>I Bergen har han</i>	+ <i>der har de</i>
K2	+ <i>I mai kom Jan</i>	+ <i>I bergen har han</i>	+ <i>fra der har de</i>
K3	+ <i>På mai kom Jan</i>	<i>0 Han fant</i>	+ <i>der har de</i>
K4	+ <i>I mai reiste Jan</i>	+ <i>I Bergen har han</i>	+ <i>fra der har de</i>

	Seit 3 Wochen geht Jan (2)	Last year, Anne moved (3)
	I tre uker har Jan	I fjor flyttet Anne
K1	+ <i>Siden tre uker gå Jan</i>	+ <i>Siste år har</i>
K2	+ <i>Siden tre uker besøker Jan</i>	+ <i>I fjor flyttet</i>
K3	+ <i>For tre uker sider går Jan</i>	+ <i>Siste året kom</i>
K4	+ <i>I tre uker har Jan</i>	+ <i>I fjor reiste</i>

	Here she has (3)	there they always try (3)	Sometimes they order (3)
	Der har hun	Der prøver de	Noen ganger bestiller de
K1	+ <i>Her har hun</i>	- <i>Der de alltid prøver</i>	+ <i>kanskje har de</i>
K2	+ <i>Der har hun</i>	+ <i>Der prøver de alltid</i>	+ <i>noen gang drikker de</i>
K3	+ <i>Her fant hun</i>	+ <i>Der ... deres alltid</i>	- <i>... de drikker</i>
K4	+ <i>Her har hun</i>	+ <i>Der prøver de alltid</i>	+ <i>iblant vil de ha</i>

	For about two months, Ann has (3)	(5a)
	I ca. to måneder har Ann	I Bergen ...
K1	+ <i>Om to måneder har Ann</i>	+ <i>regner det alltid.</i>
K2	+ <i>I to måneder har Ann</i>	+ <i>var jeg fra august til desember i fjor.</i>
K3	+ <i>Siden to måneder søker Ann</i>	+ <i>kan man besøke fiskemarket.</i>
K4	+ <i>Omkring i to måneder søkte hun</i>	+ <i>vil jeg studere</i>

	På mandager ... (5a)	Om to uker ... (5a)
K1	+ <i>er jeg aldri glad.</i>	+ <i>skal jeg reise hjem.</i>
K2	+ <i>klatrer jeg alltid kl. 2 med [...]</i>	+ <i>skal jeg reise hjem til jul.</i>
K3	+ <i>har vi mye lekser på norsk.</i>	+ <i>vil jeg reise hjem.</i>
K4	+ <i>har jeg norskkurs.</i>	+ <i>blir jul.</i>

Vedlegg J. FS-I leddsetninger / bundne oppgaver

	die er oft [...] trifft (2)	wenn es nicht regnet (2)	which she always has dreamt of (3)
	som han ofte treffer	Når det ikke regner	som hun alltid har drømt om
K1	- som han møtter ofte	- Når det regner ikke	- som hun har alltid drømt av
K2	- som han treffer ofte	- Når det regner ikke	- hun har alltid drømt fra
K3	0, som han traff deres	- (det) er ikke regner	0 som hun drømte av alltid
K4	+ , som han ofte treffer møter	+ Hvis det ikke regner	+ som hun alltid har ønsket seg

	when they don't meet (3)	jeg – hvis – går – du – kommer – ikke – snart (5d)
	hvis de ikke møter	Jeg går hvis du ikke kommer snart.
K1	+ Når de ikke møtter	+ Jeg går hvis du ikke kommer snart.
K2	- Når de treffer ikke	+ Jeg går hvis du ikke kommer snart.
K3	+ ... de ikke spiser	+ Jeg går snart hvis du ikke kommer.
K4	+ Hvis de ikke spiser	+ Jeg går snart hvis du ikke kommer.

	som/glad/er/alltid/en venn/har/vi- (5d)	truffet/aldri/han/snakker/har/som/en mann/med/han
	Vi har en venn som alltid er glad.	... med en mann som han aldri har...
K1	- Vi har en venn som er alltid glad.	- som han har aldri truffet.
K2	- Vi har en venn som er alltid glad.	- som han har aldri truffet.
K3	- Vi har en venn som er alltid glad.	+ som han aldri snakker med.
K4	+ Vi har en venn som alltid er alltid glad.	- som han har aldri truffet.

	(5e) aldri har snakket	(5e) Selv om jeg ikke er	(5e) om hun ikke spiser frokost
K1	- har ikke snakket	- Når jeg er	+ om du ikke spiser frokost
K2	- har aldri snakket	- Selv om jeg er ikke	+ om Anne ikke spiser frokost
K3	0 snakket ...	0 ...	+ om du ikke spiser frokost, Anna?
K4	+ ikke har ikke snakket	- Lik Til for trøss jeg er ikke	0 om Anne vil spise frokost

- (5e) 1. A. Jeg har ikke snakket med kona hans en eneste gang.
B. Han har ei kone _____ med.
2. A. Jeg er syk, men jeg går på jobb likevel.
B. _____ frisk, går jeg på jobb.
3. A. Jeg vil vite: "Spiser du ikke frokost, Anne?"
B. Jeg vil vite _____ .

Vedlegg K. FS-I attributiv kongruens / bundne oppgaver

	neue Freunde (2) nye venner	good job opportunities (3) gode jobbmuligheter	(5a) et stort hus
K1	+ <i>nye venner</i>	+ <i>gode jobbmuligheter</i>	+ <i>stort</i>
K2	+ <i>nye venner</i>	+ <i>gode jobbmuligheter</i>	+ <i>stort</i>
K3	0 <i>mange venner</i>	0 <i>bra jobbmuligheter</i>	+ <i>stort</i>
K4	+ <i>nye venner</i>	+ <i>gode jobbmuligheter</i>	+ <i>stort</i>

	(5a)	(5a)	(5e)
	et godt spørsmål	et åpent hjem	et annet bilde
K1	+ <i>godt</i>	+ <i>åpnet</i>	- <i>samme</i>
K2	+ <i>godt</i>	+ <i>åpnet</i>	+ <i>nytt</i>
K3	+ <i>godt</i>	+ <i>åpent</i>	0 ...
K4	+ <i>godt</i>	+ <i>åpent</i>	+ <i>annet</i>

Vedlegg L. FS-I predikativ kongruens / bundne oppgaver

	Die neuen Freunde sind fast alle genauso alt wie Jan (2)	der Kurs ist intensiv (2)
	De nye vennene er nesten alle like gamle som Jan.	kurset er intens(iv)t
K1	- De nye vennene er alle akkurat så gamle som Jan.	- Kurset er intensif
K2	- De nye vennene er alle nesten like gammel som Jan.	- Kurset er intensiv
K3	- De nye vennene er år gammel liker / samme Jan.	- Kurset er intensiv
K4	+ De nye vennene er ganske alle like gamle som Jan.	+ Kurset er intensivet.

	die Studenten sind sehr nett (2)	The new colleagues are very nice (3)
	studentene er veldig hyggelige	De nye kollegaene er veldig hyggelige.
K1	- studenter er veldig snill	- De nye kollegene er veldig snill.
K2	+ de andre studentene er veldig hyggelige	+ De nye kameratene hennes er svært snille.
K3	- de andre studentene er veldig snill	- Kollegenene hennes er veldig snill.
K4	+ de andre studentene er veldig snille	+ De nye kollegene er v er svært snille.

	the house is old (3)	the rooms are cozy (3)
	huset er gammelt	er veldig koselige
K1	- huset er gammel	- er veldig koselig
K2	+ huset er gammelt	- er veldig koselig
K3	- leiligheten er gamle*	0 er veldig ...
K4	+ hennes beste hus er gammelt	+ er veldig komfortable bekveme

	(5a)	(5a)	(5a)	(5a)
	været er fint	huset er nytt	barna har blitt store	butikkene er åpne
K1	+ fint	+ nytt	+ store	+ åpne
K2	+ fint	+ nytt	+ store	+ åpne
K3	+ fint	+ nyt	+ store	+ åpene
K4	+ fint	+ nytt	+ store	+ åpne

	(5e)	(5e)	(5e)
	været er varmt	huset er nytt	besteforeldrene mine er gamle
K1	+ varmt	0 ferdig	- gammel
K2	+ fint	0 ferdig	+ gamle
K3	- varm	0 ...	- gammel
K4	- veldig varm	+ nytt	+ gamle

Vedlegg M. FS-II inversjon / bundne oppgaver

	Im August ist Ann (2)	In Stockholm hat sie (2)	dort trinken sie (2)
	I august kjørte Ann	I Stockholm besøkte hun	der drikker de
K1	+ <i>I august reiste Ann</i>	+ <i>I Stockholm besøkte hun</i>	+ <i>der drikker de</i>
K2	+ <i>I august reiste Ann</i>	+ <i>I Stockholm besøkte hun</i>	<i>0 og drikker</i>
K3	+ <i>I august reiste Ann</i>	+ <i>I Stockholm har hun</i>	<i>0 og drikker der</i>
K4	+ <i>I August reiste Ann</i>	+ <i>I Stockholm besøkte hun</i>	+ <i>der drikke de</i>

	Seit 2 Monaten geht Ann (2)	In February, Tim finished (3)	Since then, he has (3)
	I to måneder har Ann	I februar avsluttet	Siden den gang har
K1	+ <i>Siden 2 måneder har Ann</i>	+ <i>I februar sluttet</i>	+ <i>Nå har han</i>
K2	+ <i>Siden to måneder besøker Ann</i>	+ <i>I februar sluttet</i>	+ <i>Siden denne tiden sent</i>
K3	+ <i>Siden to måneder går Ann</i>	+ <i>I februar har</i>	+ <i>... .. han</i>
K4	+ <i>I to måneder har Ann</i>	+ <i>I februar sluttet</i>	+ <i>Siden har han</i>

	In winter, he will (3)	of course he wants (3)
	I vinter skal han	I rundt 2 år har de planlagt
K1	+ <i>I vinter vil han</i>	+ <i>Siden to år har de</i>
K2	+ <i>Om vinteren vil han</i>	<i>0 [...] i to år allerede.</i>
K3	+ <i>På vinter vil han</i>	<i>0 [...] for 2 år.</i>
K4	+ <i>I vinter skal han</i>	+ <i>i to år har de</i>

	for about two years, they have (3)	(5b)
	selvesagt skal han	I Oslo ... (+ subjekt)
K1	+ <i>selvfølgelig vil han</i>	+ <i>er det mange forskjellige museer.</i>
K2	+ <i>naturligvis vil han</i>	+ <i>regnet det mye om vinteren.</i>
K3	+ <i>selvesagt vil han</i>	+ <i>bor kongsfamilien.</i>
K4	<i>0 han vil naturligvis</i>	+ <i>fins det mange turister mennesker.</i>

	(5b)	(5b)
	På onsdager ... (verb + subjekt)	Om tre uker ... (verb + subjekt)
K1	+ <i>liker jeg å gå på kino.</i>	+ <i>må jeg skrive tentamen.</i>
K2	+ <i>liker jeg å gå på kino.</i>	+ <i>skal jeg reise til Norge.</i>
K3	+ <i>arbeider hun mye.</i>	+ <i>vil jeg skrive eksamen.</i>
K4	+ <i>har mange mennesker en ille dag.</i>	+ <i>skal jeg har ferien.</i>

Vedlegg N. FS-II leddsetninger / bundne oppgaver

	die schon (gut Schwedisch) sprechen (2)	wenn sie nicht arbeiten (2)	because he has always (3)
	som allerede snakker	Når de ikke jobber	fordi han alltid har
K1	- som snakker allerede	+ Når de ikke jobber	- fordi han ønsker alltid
K2	+ som kan allerede snakker	+ Hvis de ikke jobber	- fordi han ville alltid bor
K3	0 som snakker	+ Hvis de ikke arbeider	0 fordi han vil
K4	+ som allerede snakker	+ Hvis de ikke arbeide	0 for han vil alltid

	because he has never (3)	hun/at/sier/de/sykler/ofte/til jobb (5d)
	fordi han aldri har sett	Hun sier at de ofte sykler til jobb.
K1	- fordi han så aldri	+ Hun sier at de ofte sykler til jobb.
K2	0 Han har aldri sett	+ Hun sier at de ofte sykler til jobb.
K3	0 Han har ikke se	0 Hun sier ofte de sykler at til jobb.
K4	0 / + For han aldri så	+ Hun sier at de ofte sykler til jobb.

	som/dyr/er/ikke/en bil/trenger/de (5d)	likt/alltid/hun/fikk/har/som/et bilde/hun (5d)
	De trenger en bil som ikke er dyr.	... som hun alltid har likt...
K1	0 De trenger ikke en bil som er dyr.	+ Hun fikk et bilde som hun alltid har likt.
K2	- De trenger en bil som er ikke dyr.	- Hun fikk et bilde som hun har alltid likt.
K3	0 De trenger ikke en bil som er dyr.	0 Hun har fikk et bilde som alltid hun likt.
K4	+ De trenger en bil som ikke er dyr.	0 Hun har alltid likt et bilde som hun fikk.

	(5e) ikke har hilst på	(5e) Selv om boka ikke er	(5e) om hun ikke liker brunost
K1	+ ikke har hilst på	- selv om boka er ikke	+ om Marie ikke liker brunost
K2	+ ikke hilste	+ selv om den ikke er	+ om Marie ikke liker brunost
K3	- har ikke hilst	- – boka er ikke	0 om Marie liker brunost
K4	+ ikke hilse	+ Til for tross at boka er ikke er	+ om Marie gjerne spiser brunost

- (5e) 1. A. Vi har ikke hilst på læreren hennes.
B. Hun har en lærer som _____ på.
2. A. Boka er dyr, men jeg skal kjøpe den allikevel.
B. _____, skal jeg kjøpe boka.
3. A. Jeg vil vite: "Liker du ikke brunost, Marie?"
B. Jeg vil vite _____.

Vedlegg O. FS-II attributiv kongruens / bundne oppgaver

	englische Freunde (2)	different jobs (3)	(5a)
	engelske venner	ulike jobber	et fint sted
K1	+ <i>engelske venner</i>	+ <i>forskjellige jobs</i>	+ <i>fint</i>
K2	+* <i>de engelske vennene hennes</i>	+ <i>forskjellige jobb</i>	+ <i>fint</i>
K3	0 <i>vennene</i>	0 <i>mange jobber</i>	+ <i>fint</i>
K4	+ <i>engelske venner</i>	+ <i>forskjellige jobber</i>	+ <i>fint</i>

	(5a)	(5a)	(5e)
	et godt samarbeid	et åpent samfunn	et annet kurs
K1	+ <i>godt</i>	+ <i>åpent</i>	+ <i>annet</i>
K2	+ <i>godt</i>	+ <i>åpent</i>	+ <i>annet</i>
K3	+ <i>godt</i>	+ <i>åpent</i>	0 –
K4	+ <i>godt</i>	+ <i>åpent</i>	+ <i>annet</i>

Vedlegg P. FS-II attributiv kongruens / bundne oppgaver

	Die englischen Freunde sind fast alle genauso alt wie Ann. (2)	der Kurs ist effektiv (2)
	De engelske vennene er nesten alle like gamle som Ann.	kurset er effektivt
B1	- De engelske vennene er lik gammel som Ann.	+ kurset er effektivt
B2	- De engelske vennene hennes er nesten alle like gammel som Ann.	- kurset er effektivt
B3	0 De engelsk vennene er et sammen år i Ann.	- kurset er effektivt
B4	- De engelske vennene er like gammel som Ann.	+ korset er godt

	die anderen Studenten sind sehr freundlich (2)	the other mountains which are very high (3)
	er veldig snille	er veldig høye
B1	- er veldig snill	+ er veldig store
B2	+ er meget fine	+ er kjempe store
B3	- er veldig snill	+ er store
B4	- er veldig hyggelig	+ er veldig høye

	(5a)	(5a)	(5a)	(5a)
	problemet er nytt	været var varmt	bildene har blitt fine	lærerne var åpne
B1	+ nytt	+ varmt	+ fine	+ åpene
B2	+ nytt	+ varmt	+ fine	+ åpne
B3	+ nyt	+ varmt	+ fine	+ åpene
B4	+ nytt	+ varmt	+ fine	+ åpne

	(5e)	(5e)	(5e)
	det er kaldt	programmet er helt nytt	Husene er ikke så gamle.
B1	+ kaldt	+ nytt	- gammel
B2	+ kaldt	+ nytt	- gammel
B3	+ kaldt	+ nytt	+ gamle
B4	+ kaltt	+ nytt	+ gamle

- (5e) 1. A. Det snør, og det er 15 minusgrader
B. Det er veldig _____ i dag.
2. A. Det er første gang de viser dette programmet på tv.
B. Dette programmet er helt _____ .
3. A. Husene ble bygd for bare 8 år siden.
B. Husene er ikke så _____

VEDLEGG M: I FRI PRODUKSJON (AS)

1. innsamling ved UiB

1. DEL: STIL

"Mine første uker i Bergen"

Skriv ca. 150 ord og ta hensyn til følgende stikkord:

- min ankomst til Bergen
- de første inntrykkene og opplevelsene
- steder og aktiviteter

B2=B1 (181 ord)

01 Jeg kom til Bergen den 31. juli 2014 sammen med en vennine fra Tyskland. Jeg var
02 veldig fornøyd med ankomst, men dessverre en fra oss to kofferten blir i
03 Kopenhagen. Det var ikke så godt. Min første inntrykkene fra Bergen var veldig
04 godt. Væren var veldig bra og jeg sett fram til semester her i Bergen. Veldig
05 spennend var også ankomst til studentboliger Fantoft, fordi jeg ikke visste med
06 hvem jeg skal dele kjøkken. Men vennina og jeg hadde lykk. Alle persjoner, som
07 bor med oss på etasjen, er hyggelig. ~~Det~~ Der er mange persjoner fra Tyskland, men
08 også flere fra Frankrike, Spania, Østerrike og mange andre.
09 Den første aktiviteten ~~da~~ var da å gå til IKEA på å kjøpe tinger på leilighet. Vi var
10 der to eller tre ganger. Også gikk vi til Klubb Fantoft på å møtes nye persjoner eller
11 på spille billard. Fordi vi ikke hadde ~~u~~ måtte gå på universitetet hadde vi tid på å gå
12 på tur, på å gjøre sport / idrett. Der var bare en ting jeg ikke likte først, fordi den
13 første inntrykk i butikken var ikke så godt.

B4=B2 (133 ord)

01 Jeg kom til Bergen om 06. August dette år. Det har vært en ganske fin dag med sol,
02 hvilken er rar i Bergen (har venner mine sett i Tyskland). Derfor min først inntrykk 03
03 fra Bergen var veldig positiv og jeg ~~har~~ g gledet meg over god været. Etterpå jeg
04 hentet nøkkelsen på hybelen i Studentboliger, flyttet jeg inn. Fordi hybelen var fæl,
05 kjøpte jeg noen tinger og dekorerte mye.
06 Om kveld møtt jeg andre studenter og vi gikk på en liten tur på fjellet. Om neste
07 dagen, 07. august, startet Universitetet og jeg hadde mange programm. Folket fra
08 universitetet hjalp oss med mye tinger, dersom var det heldigvis ikke veldig
09 vanskelig. Allerede om de første helga gikk jeg med andre utvekslings studenter på
10 tur til "Trolltonga"
11 Vi hadde mye gøy og gledet oss, at vi er i Norge!

B5=B3 (147 ord)

01 Jeg kom til Bergen for nesten to måneder siden, på 4. august. Heldigvis kom tanta
02 mi til flyplassen for å hente meg å og gå med meg til studentsenteret og
03 studenthjem. Jeg fikk et veldig koselig rom i Alrek med balkong og fint utsikt.
04 I de to første ukene var det ~~en~~ et program spesielt for nye eller utenlandske
05 studenter, så jeg ble kjent med mange ny folk.
06 Generelt trives jeg her veldig godt, fordi jeg liker byen og området med fjellene og
07 natur. Jeg har allerede dratt på hyttetur noen ganger eller ~~gik~~ gått opp fjellene rundt
08 Bergen. I fritida mi liker jeg å svømme, løpe, klatre eller sykkle, men dessverre
09 ~~bringer~~ har jeg ingen sykkel her.
10 En annen ting jeg synes er ganske fint er studentorganisasjoner på UiB, som
11 Kvateret eller BSI. ~~Da~~ En gang for fem uker siden deltok vi på en tur som ble
12 organisert fra BSI friluft.

B9=B4 (146 ord)

01 Min ankomst til Bergen var ikke så lett, fordi jeg måtte organisere mye tinger. Jeg
02 har aldri se denne byen før, og så var det ganske vanskelig å finne den riktige veien
03 fra lufthavn til nye hjemme min.
04 ~~Når~~ Da jeg så Fantoft Studentboliger for den første gangen var det litt hadde jeg
05 ikke en bra følelse ~~følelse~~, fordi Studentboliger ser ikke vakker ut.
06 Men jeg treffte veldig hyggelige studenter, som jeg bor sammen med og så er det
07 fint å bo der nå.
08 Med nye vennene mine kunde jeg oppleve mye nye steder i Bergen. Vi gikk til
09 eksempel på tur på Fløyen og Ulriken. I første uke vår var været veldig bra, så at vi
10 kunde også svømme mye i fjorden.
11 Dessuten gikk vi på Troldhaugen og var på en fantastisk konsert.
12 Det var bare en greit tid, som vi hadde sammen og vi kunde oppleve mye fine
13 tinger!

VEDLEGG N: I FRI PRODUKSJON (FS)

1. innsamling ved universitetet i Kiel

1. DEL: STIL

"Mine første uker som universitetsstudent i Kiel"

Skriv ca. 150 ord og ta hensyn til følgende stikkord:

- de første inntrykkene og opplevelsene
- steder og aktiviteter
- nye personer

K11=K1 (113 ord)

01 Jeg har begynt å gå på universitetet i 2012. De første gang jeg var i Kiel, tenkte jeg
02 at byen er snill og ikke så modern. På universitetet har jeg møttet nye venner som
03 har bodd allerede i Kiel i ca. ti år. Vennene mine fortalte at Kiel er best i sommeren
04 hvis du kan gå å svømme. Jeg ~~og~~ har også møttet personer som er ny i Kiel også.
05 Sammen vi gå ut i byen og vi fant hyggelige shops og koselige kafés. Heldigvis ~~jeg~~
06 bor jeg sammen med en god vennine, så jeg har aldri felt alene. Når jeg tror at jeg
07 kjenner Kiel og universitetet veldig bra og jeg liker det her.

K14=K2 (124 ord)

01 Da jeg kom til Kiel i 2011 for å studere geovitenskap var det den første gangen jeg
02 besøkte byen. Jeg kom til Kiel fordi jeg liker sjøen, vind og den klare luften rundt
03 byen. Den første uken på universitetet var kjempe spennende, jeg traff mange
04 forskjellige personer fra hele landet og fikk mye inntrykker. Jeg spiste for den første
05 gangen i cafeterien, drakk min første kopp kaffe i "Campus Suite" og var alltid
06 forsent fordi jeg ikke klarte å finne romm. Mange aktiviteter ble gjort og vi hadde
07 en først liten ekskursjon til stranden. Det jeg likte best var venner jeg fant i den
08 først uken. ~~De~~ De er fremdeles mine beste venner og jeg er kjempe glad at jeg
09 studerer i Kiel. Jeg trives godt!

K17=K3 (105 ord)

01 Mine første uker i Kiel var veldig vanskelig. Jeg ~~ikke~~ fant ikke en leiligheten på
02 semesterbeginnen, og så jeg søkte* (?) jeg mye på internet. Jeg hadde ikke timer
03 om lærer og var veldig deprimert. Deretter jeg kjennt mange nye personer og finnes
04 en leiligheten. Jeg glader meg til det. Jeg tror det er ikke vanskelig å finne rom hvor
05 er seminaer og jeg kan snakke my med andre studentene. På første uker liker jeg
06 ikke Kiel, men igjen jeg er glad å bo her. Jeg kjenner mange studenter, liker studiet
07 og har en veldig fin leiligheter.
08 Til jul skal jeg reise hjemme, men jeg ikke (vermissen) det.

* Prät von søke

K18=K4 (ord)

01 Mine første uker i Kiel var veldig fine.
02 Jeg hadde et kurs om vanlige tinger. Jeg lærte hvor jeg kan spise og få
03 informasjoner om allt. ~~Dessut~~ Jeg hadde studerte i Halle før g der var universitetet
04 mørk. ~~Unive~~ Men universitetet i Kiel er lysere enn i Halle. Dessuten fikk jeg mange
05 venner i de første uker. Ei venninne er i ingen kurs med meg, men vi treffes ennå,
06 når vi kunne. Kiel er større enn byen min by ~~fra~~ av Niedersachsen. I Kiel kan jeg
07 gå veldig mye fordi allt er i nærheten, for eksempel ~~trenger~~ går jeg bare tretti
08 minutter til universitetet.

VEDLEGG O: II FRI PRODUKSJON (AS/FS)

2. innsamling ved UiB og universitetet i Kiel

1. DEL: STIL

"En reise i Norge"

Skriv ca. 150 ord og ta hensyn til følgende stikkord:

- når / hvor
- folk du reiste sammen med og / eller du traff på turen
- spesielle opplevelser

B2=B1 (132 ord)

01 Min neste reise til Norge skal gå først til Oslo og etterpå til Tromsø. Fredag den 12.
02 desember vil jeg og en venninne ta togen til Oslo klokka åtte imorgen. Da vi
03 ankommer, vil vi først besøke Holmekollen på å ha utsikt / panorama over Oslo.
04 Også skal vi gå til nasjonalgalleriet og se ~~Edvard~~ Munchs arbeid. På mandag skal
05 venninnene gå tilbake til Tyskland og jeg skal fly til Tromsø, hvor jeg treffer tre
06 romkameratene mine, som er allerede der på noen dager. To spesielle opplevelser,
07 som vi vil ha i Tromsø, er valesafari og hundsleddning på tirsdag. Derfor må vi stå
08 opp veldig tidlig og først ta skip på å se vales. På ettermiddag vil vi da ha en
09 hundsleddningstur, som stopper klokka 12 ikveld. Jeg håper vi kan der også se
10 nordlysene.

B4=B2 (89 ord)

01 I August gikk jeg sammen med mine venner på ~~ttt~~ et fint tur!
02 Vi tok en båt og dro til Rosendal.
03 Mine venner jeg reiste sammen med kjenner jeg fra universitetet. Vi studerer nesten
04 alle Geografi, men noen også Medisin eller Geologi.
05 Vi spurte folket i Rosendal om hvor vi kunne telte og fikk en veldig god tipp.
06 Så sovte vi på teltene våre i Rosendal og på Lørdag gikk vi på kanu-tur på et vatne
07 som var næsten av Folgefonna. Vi så den Folgefona og det var så fint!

B5=B3 (140 ord)

01 Omtrent fem eller seks uker etter at jeg kom til Norge, fikk jeg besøk av to venner
02 fra Tyskland. De hadde vært i Norge i tre uker og reiste ~~rundt landet~~ gjennom hele
03 den sørlige delen av landet. Sammen med en annen vennine fra Tyskland, som kom
04 hit med meg, og som jeg har allerede studert med før, dro vi til Preikestolen i
05 nærheten av Stavanger. Vi hadde dessverre bare en liten bil og masse utstyr. Derfor
06 var ~~det på~~ bilen litt full, men det var heller koselig enn irriterende. Fordi vi ikke
07 ville ta ferje (Fähre), ~~måtte vi~~ satte vi i bilen i ca. åtte timer. Heldigvis hadde vi ~~en~~
08 ~~USB~~ alle episodene fra "Die Känguruh-Chroniken" med slik at de ikke ble kjedelig.
09 Vi kom til Preikestolen om kvelden, gikk nesten helt opp og sov i et telt. Neste
10 morges gikk vi helt opp og spiste frokost på toppen.

B9=B4 (202 ord)

01 For 2 måneder siden reiste jeg men en venn av meg til Ålesund. Vi begynte reisen
02 vår i Bergen, hvor vi ~~tok~~ leiet en bil. Det var veldig godt at vi hadde en bil, fordi
03 så kunne vi se mye på veien vår.
04 Når vi kom til Sognefjorden tok vi en ferje og der hadde vi en fantastisk utsikt.
05 Dessuten sa vi mange fjorde og forskjellige steder. På natten sov vi i en telt ibland
06 og av og til i en hotel, for eksempel i Ålesund selv. Ålesund er en veldig vakker
07 by med mange gamle hus og dertil er det ved siden av havet.
08 Så gikk vi en dag på en øy og njetet utsikten der. På veien tilbake til Bergen holdet
09 vi også i forskjellige steder - for eksempel i Geiranger og i Voss.
10 Men dessverre ~~var~~ ble det veldig kaldt og så var det ikke mulig å sove i telten vår en
11 natt til. Så måtte vi gå i en hotel igjen, som var ikke så billig - men likevel var det
12 fint, fordi vi hadde en kjempebra frokost der.

K11=K1 (158 ord)

01 Jeg reiste til Norge sammen med venninene mine, hun heter *Sophie*, siste år.
02 Først var vi i Kristiansand, hvor vi kjøpte mange ting som var veldig dyre - typisk
03 norsk, dessverre.
04 Etterpå reiste vi til Preikestolen, det var litt vanskelig å gå opp den, men ~~det~~
05 området var kjempebra! Ifølge reisen traff vi mange personer som vi kunne snakke
06 norsk med, noen ganger var det litt vanskelig fordi *Sophie* og jeg er ikke så bra
07 med norske dialekter, men nordmenn var hyggelige og de likte at vi prøvde å
08 snakke norsk. Selvfølgelig besøkte vi også venner som bor i Lom på et halv år. I
09 Lom var vi på hytta som var veldig koselig, vi spiste kaka og drakk kakao.
10 Dessuten sett vi mange fjell og fjorde, som er så typisk for den norske landskapen.
11 Vi hadde ti dager i Norge - det ikke var nok for å se alle fine ting, derfor må vi
12 reiser til Norge igjen neste år!

K14=K2 (185 ord)

01 Når jeg studerte på Svalbard hadde jeg mye tid til å reise rundt og oppleve masse
02 forskjellige ting. Jeg studerte der i 2014 og traff studenter fra hele verden. Oftest
03 gikk jeg på tur med en jente fra Østerrike og to gutter fra Tyskland. Vi gikk på ski,
04 kjørte snøscooter eller tok en tur på forskjellige fjell. Naturligvis var den
05 spennendste opplevelsen den dagen vi sa isbjørn til vestkysten. Det var en isbjørn-
06 mama og to isbjørn-unge som letet ved siden av en stor isbree. Senere sa jeg flere
07 isbjørn, men jeg skal aldri glemme den første gangen jeg traff disse fantastiske
08 dyrene! En gang reiste jeg sammen med klassen min rundt Svalbard med en
09 forskningsbåt. Vi var på tur i en uke og siden ~~det~~ turen var om sommeren hadde vi
10 daglys hele dagen. Vi jobbet mye med forskningen vår, men det var alltid nok tid til
11 å sitte sammen i en stor svømmebasseng som stod ut på båten og var full av varm
12 vann! Det var kjempe koselig og nesten romantisk og vi hadde det kjemp fin alle
13 sammen!

K17=K3 (116 ord)

01 Jeg vil reise til Norge i august 2015. Jeg vil visitere Stavanger og Bergen, går til
02 fjells og fiske mye Foreldrene mine reiser med meg fra Kiel med "Color Line" til
03 Oslo. Etterpå vi drar med tog gjennom mange byer og besøker muser og kirker. Vi
04 vil se mye av Norge for eksempel naturen, fjord og kyste. På turen vi har ikke plant
05 å traff noen, men vi vil være gøy om kjenner nye mennesker.
06 Jeg liker Norge og reiser den en gang hver år. Jeg reiser fra sud til nord og ser mye
07 i landet. Jeg vil prøve å snakke norsk om lære språket og dialekter.
08 Jeg er veldig gøy og glader meg lykkelig på turen.

K18=K4 (192 ord)

01 Hvis jeg var i Italia, så jeg mange tinger. Jeg så mye vann og mennesker som var
02 veldig brune. Italia er et land hvor man kan relaksere seg og more seg. Jeg reiste
03 sammen med familien min og vi levde i en leiligheten som ikke var ~~ik~~ stor og pent,
04 men det var nok for oss. Vi brukte ikke mer. Vi var på en stor banane, som ble tatt
05 ~~av~~ fra en skip, så lenge til vi ~~slipp~~ sluppet av bananen. Og så så vi mange frukter
06 som så ut som ei blom. Vi gikk ofte på tur og spiste ofte på restauranter spaghetti og
07 pizza. Vi solte oss hele tiden. Bror min ble alltid ~~røss~~ rødt. Vi ~~ga~~ gikk også på basar
08 og kjøpte mange tinger. Dessuten kunne vi barna være opp lengre opp enn hjemme.
09 Vi spilte ofte ~~på~~ med kort som UNO og "Durak", som er veldig kjent i Russland
10 og betyr "noen som er dum". Vi var også på en park hvor ~~man~~ vi hadde mye gøy.
11 Vi kjørte mange maskiner der og spiste mange søte tinger. Dessuten lærte vi at
12 italianer er raskt irritert og debattere hverandre vedlig høyt og beveger arma sine.

2. DEL: OVERSETTELSE I

TEKST A. Oversett fra tysk til norsk.

Im Mai ist Jan nach Norwegen gekommen. In Bergen hat er neue Freunde gefunden, die er oft an der Universität trifft. Die neuen Freunde sind fast alle genauso alt wie Jan. Wenn es nicht regnet, gehen sie zusammen auf die hohen Berge in der Umgebung, und von dort haben sie eine schöne Aussicht auf die interessante Stadt. Seit 3 Wochen geht Jan zum Norwegischkurs. Der Kurs ist intensiv, aber die anderen Studenten sind sehr nett.

3. DEL: OVERSETTELSE II

TEKST B. Oversett fra engelsk til norsk.

Last year, Anne moved to Norway. Here, she has found good job opportunities*, which she always has dreamt of. The new colleagues are very nice. When they don't meet for lunch, they try to go out for a good dinner in one of the nice restaurants. There they always try a new Norwegian dish, and sometimes they order the local* beer. For about two months, Anne has been looking at houses. Her favorite house is old, but the big rooms are very cozy.

**job opportunities: jobbmuligheter *local: lokal*

5. DEL: DIVERSE OPPGAVER

a. Sett inn riktig form av adjektivene, med artikkel hvis nødvendig.

01. (rød) Hun vil gjerne ha en kjole.
02. (dyr) Bilen de kjøpte i fjor, var ikke så
03. (stor) Har dere et hus?
04. (liten) De har en gutt på 4 år.
05. (rød) Hvor mye koster bilen?
06. (fin) Været er i dag.
07. (gammel) Hvor er foreldrene?
08. (god) Det er et spørsmål.
09. (åpen) De har alltid hatt et hjem.
10. (ny) Huset er helt
11. (ny) Har dere hørt noe om diskoteket?
12. (stor) Barna deres har blitt
13. (åpen) Er butikkene i sentrum på søndager?

b. Skriv ferdig setningene.

I Bergen

På mandager

Om to uker

d. Skriv setninger ved å sette ordene i riktig rekkefølge.

jeg – hvis – går – du – kommer – ikke – snart

Jeg

som – glad – er – alltid – en venn – har – vi

Vi

truffet – aldri – ~~han~~ – snakker – har – som – en mann – med – han

Han

e. Fyll inn slik at setningene betyr omtrent det samme.

A. Sola skinner i dag, og det er 22 grader.

B. Været er _____ i dag.

A. Har du lyst til å hjelpe meg?

B. Kan du _____ meg?

A. Han har ikke røykt på tre år.

B. Han _____ å røyke i 2011.

A. Læreren spør elevene "Er dere ferdige med oppgaven?"

B. Læreren spør elevene _____ ferdige med oppgaven.

A. De ble ferdige med å bygge huset sitt i forrige måned.

B. Huset deres er ganske _____ .

A. Kjolen var rød, og hun likte den veldig godt.

B. Hun likte godt _____ kjolen.

A. De skal ikke kjøpe det samme bildet.

B. De har tenkt å kjøpe et _____ bilde.

A. Noen samer kan ikke snakke samisk.

B. Noen samer kan ikke snakke _____ språket.

A. Petter spør: "Hvor ligger postkontoret?"

B. Petter spør _____ ligger.

A. Hvem er det som er ansvarlig for dette?

B. Hvem er det jeg kan _____ med om dette?

A. Jeg har ikke snakket med kona hans en eneste gang.

B. Han har ei kone som jeg _____ med.

A. Besteforeldrene mine er 87 og 92 år.

B. Besteforeldrene mine er veldig _____ .

A. Jeg er syk, men jeg går på jobben likevel.

B. _____ frisk, går jeg på jobben.

A. Hun lurer på: "Hva heter de?"

B. Hun lurer på _____ heter.

A. Jeg vil vite: "Spiser du ikke frokost, Anne?"

B. Jeg vil vite _____ .

A. Vær så god, jeg er ferdig med å lese avisen.

B. Her er avisen. Jeg _____ den ferdig.

A. Jeg har bodd her i ett år.

B. Jeg _____ hit for ett år siden.

2. DEL: OVERSETTELSE I

TEKST A. Oversett fra tysk til norsk.

Im August ist Ann nach Schweden gefahren. In Stockholm hat sie englische Freunde besucht, die schon gut Schwedisch sprechen. Die englischen Freunde sind fast alle genauso alt wie Ann. Wenn sie nicht arbeiten, gehen sie zusammen in die kleinen Cafés in der Stadt, und dort trinken sie einen warmen Kaffee in der netten Atmosphäre. Seit 2 Monaten geht Ann zum Schwedischkurs. Der Kurs ist effektiv, und die anderen Studenten sind sehr freundlich.

3. DEL: OVERSETTELSE II

TEKST B. Oversett fra engelsk til norsk.

In February, Tim finished his studies. Since then, he has applied for different jobs around Tromsø, because he has always wanted to live in Northern Norway. He loves the long days in summer. In winter, he will rent a big snow scooter*, and of course he wants to climb the famous mountain "Tromsdalstinden" and the other mountains which are very high. Because he has never seen the Northern lights, he will take a long trip at night with a good friend. This old friend is also German, and for about two years, they have been planning* to meet again.

snow scooter – snøscooter*

planning > to plan – å planlegge*

5. DEL: DIVERSE OPPGAVER

a. Sett inn riktig form av adjektivene, med artikkel hvis nødvendig.

01. (gul) Hun skal kjøpe en genser.
02. (dyr) Genseren skal helst ikke være så
03. (fin) Synes du at Bergen er et sted?
04. (liten) Hun har en bror som går i barnehage.
05. (gul) Hvor mye koster kjolen?
06. (varm) Været var i går.
07. (gammel) Hvor er søsknene?
08. (god) Det var et samarbeid mellom dem.
09. (åpen) De ønsker seg et samfunn.
10. (ny) Dette problemet er ikke
11. (ny) Har han forklart deg systemet?
12. (fin) Jeg synes bildene har blitt veldig
13. (åpen) Lærerne var for nye ideer.

b. Skriv ferdig setningene.

I Oslo

På onsdager

Om tre uker

c. Skriv setninger ved å sette ordene i riktig rekkefølge.

~~hun~~ – at – sier – de – sykler – ofte – til jobb

Hun

som – dyr – er – ikke – en bil – trenger – de

De

likt – alltid – ~~hun~~ – fikk – har – som – et bilde – hun

Hun

e. Fyll inn slik at setningene betyr omtrent det samme.

A. Det snør, og det er 14 minusgrader.

B. Det er veldig _____ i dag.

A. Hva er klokka?

B. Kan du _____ meg hva klokka er?

A. Vi har lært norsk i ett år.

B. Vi _____ å lære norsk i 2013.

A. Hun spør broren "Er du sulten?"

B. Hun spør broren _____ sulten.

A. Det er første gang de viser dette programmet på tv.

B. Dette programmet er helt _____ .

A. Bilen var dyr, men de kjøpte den likevel.

B. De kjøpte _____ bilen.

A. Han ville ikke ta det samme kurset som henne.

B. Han ville ta et _____ kurs enn henne.

A. Har du lyst til å lære fransk?

B. Har du lyst til å lære _____ språket?

A. Jeg spør: "Hva gjør han?"

B. Jeg spør _____ gjør.

A. Hvem er det som er flink på gitar?

B. Hvem er det som kan _____ gitar?

A. Vi har ikke hilst på læreren hennes.

B. Hun har en lærer som vi _____ på.

A. Husene ble bygd for bare 8 år siden.

B. Husene er ikke så _____ .

A. Boka er dyr, men jeg skal kjøpe den likevel.

B. _____ billig, skal jeg kjøpe boka.

A. Hun lurte på: "Hvor bor de?"

B. Hun lurte på _____ bor.

A. Jeg vil vite: "Liker du ikke brunost, Marie?"

B. Jeg vil vite _____.

A. Jeg er ferdig med alle oppgavene.

B. Jeg _____ alle oppgavene.

A. Vi har kjent hverandre i mange år.

B. Vi _____ kjent med hverandre for mange år siden.