



# *Universitetet i Bergen*

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier*

NOLISP 350  
Mastergradsoppgave i nordisk  
Vår 2018

**Utvikling av syntaktisk kompleksitet i tekster  
skrevet av voksne andrespråksinnlærere**

Ida Marie Sørensen



# Forord

En stor takk til min veileder, førsteamanuensis Ann-Kristin Helland Gujord, for svært god veiledning og støtte gjennom masterskrivingen. Dine tilbakemeldinger, oppmuntringer og engasjement har hjulpet meg mye. Tusen takk!

Takk til Kompetanse Norge som har gitt meg tilgang til tekstmaterialet, og som har svart på mine spørsmål gjennom skriveprosessen.

Tusen takk til mamma og pappa som alltid stiller opp med støtte, omsorg, og kloke ord. En ekstra takk til pappa som har korrekturlest oppgaven med stort engasjement.

Tusen takk til alle mine medstudenter for fine år på HF. Dere er flotte alle sammen! En ekstra stor takk til en gjeng med utrolig bra damer som har blitt nære og kjære venner under studietiden. Takk for mange fine minner både på og utenfor universitetet.

Tusen takk til Lisa, Kristin og Sigrid, for fine dager og kvelder både i Bergen og Arendal.

Ida Marie Sørensen

Bergen, 15.mai 2018

## **Tabelliste**

*Tabell 1: Eksempeltabell: T-enhetindeks A2: oppgave 1, 2 og total*

*Tabell 2: Løpeordomfang*

*Tabell 3: T-enhetsomfang*

*Tabell 4: T-enhetsindeks*

*Tabell 5: Koordinasjonsindeks I*

*Tabell 6: Koordinasjonsindeks II*

*Tabell 7: Leddsetningsindeks*

*Tabell 8: Substantivfraseomfang*

*Tabell 9: Syntaktisk ukorrekte t-enheter, indeks*

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>iii</b>
<b>Tabelliste</b> .....	<b>iv</b>
<b>Kapittel 1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.2 Oppbygning av masteroppgaven.....	2
<b>Kapittel 2 Teori</b> .....	<b>4</b>
2.1 Fellestrekk i utvikling av innlærerspråk .....	4
2.2 Kompleksitet, korrekthet og flyt (CAF).....	5
2.2.1 Kompleksitetsbegrepet innenfor CAF .....	6
2.2.2 Målinger av syntaktisk kompleksitet .....	9
2.3 Begrepsavklaringer .....	14
2.3.1 Ytringer og setninger .....	14
2.3.2 T-enhet .....	14
2.3.3 Leddsetning.....	15
2.3.4 Koordinering .....	16
2.3.5 Substantivfrase.....	18
2.4 Tidligere studier .....	19
2.4.1 Larsen-Freeman (2006).....	19
2.4.2 Syntaktisk kompleksitet i et skriftlig innlærerspråkmateriale - Berggreen og Sørland .....	20
2.4.3 Syntaktisk kompleksitet og rammeverknivå - Eli Moe.....	22
2.4.4 Relevant internasjonal forskning .....	23
2.5 Verktøy – Rammeverket, nivåbeskrivelsene og læreplanen.....	27
2.5.2 Syntaks i Rammeverket og i læreplanen.....	28
Oppsummering.....	30
<b>Kapittel 3 Metode</b> .....	<b>31</b>
3.1 Overordna forskningsmetode.....	32
3.1.1 Kvantitativ metode.....	32
3.1.2 Kvalitativ metode.....	35
3.1.3 Kvasi-longitudinell studie/tverrsnittsstudie .....	35
3.2 Stegene i analysen.....	36
3.3 Materialet og innsamling av materialet.....	38
3.3.1 Informanter .....	38
3.3.2 Tekstmaterialet.....	40
3.4 Klargjøring av materialet .....	42
3.4.1 Rekonstruksjonsprinsipper.....	43
3.5 Analytiske enheter .....	45
3.5.1 Løpeord.....	47
3.5.2 T-enheter .....	47
3.5.3 Koordinerte t-enheter .....	49
3.5.4 Leddsetninger.....	51
3.5.5 Maksimal substantivfrase.....	52
3.5.6 Syntaktisk ukorrekte t-enheter .....	53
3.5.7 Indekser og omfang.....	54
3.6 Validitet og reliabilitet .....	56
3.6.1 Validitet tilknyttet avgrensinger og metode.....	56

3.6.2 Validitet tilknyttet materiale .....	59
3.6.3 Relabilitet .....	60
Oppsummering.....	60
<b>Kapittel 4 Analyse av resultat og funn.....</b>	<b>61</b>
4.1 Løpeordomfang .....	61
4.2 T-enhetsomfang .....	62
4.3 T-enhetsindeks .....	63
4.4 Koordinasjonsindeks I .....	64
4.5 Koordinasjonsindeks II .....	66
4.6 Leddsetningsindeks.....	67
4.7 Substantivfraseomfang.....	69
4.8 Syntaktisk ukorrekte t-enheter, indeks.....	70
Oppsummering.....	72
<b>Kapittel 5 Næranalyser.....</b>	<b>74</b>
5.1 T-enheter .....	74
5.2 Koordinerte t-enhet og koordinerte t-enheter med elidert subjekt.....	77
5.3 Leddsetninger.....	80
5.4 Maksimal substantivfrase.....	84
5.6 Syntaktisk ukorrekte t-enheter .....	87
Oppsummering.....	89
<b>Kapittel 6 Drøfting av analyseresultatene .....</b>	<b>90</b>
6.1 Drøfting del I, problemstilling og forskningsspørsmål.....	90
6.1.1 T-enhetslengde.....	90
6.1.2 Koordinasjon.....	92
6.1.3 Leddsetning.....	95
6.1.4 Maksimal substantivfrase.....	96
6.1.5 Syntaktisk ukorrekte t-enheter .....	98
6.1.6 Oppsummering og konklusjon.....	100
6.2 Drøfting del II .....	103
6.2.1 Kan resultatene mine gjenspeiles i det Rammeverket skriver om syntaks på de ulike rammeverksnivåene?.....	103
6.2.2 Forskjeller mellom oppgave 1 og 2 .....	104
6.2.3 Dynamisk vs. lineær utvikling .....	105
6.2.5 Fungerer det å holde de tre dimensjonene innenfor CAF- kompleksitet, korrekthet og flyt – adskilt?.....	108
Oppsummering, drøfting del II .....	109
<b>Kapittel 7 Avslutning.....</b>	<b>110</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>112</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>116</b>
<b>Sammendrag .....</b>	<b>120</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>121</b>
<b>Profesjonsrelevans .....</b>	<b>123</b>

# Kapittel 1 Innledning

Denne masteroppgaven er skrevet innenfor fagfeltet norsk som andrespråk. Oppgaven presenterer en undersøkelse av syntaktisk kompleksitet i tekster på tre ferdighetsnivåer i norsk i *Det felles europeiske rammeverket for språk* (2011), som er sentralt grunnlag for *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere og Norskprøven*.<sup>1</sup> Tekstene er skrevet av kandidater som har gått opp til Norskprøven. Jeg vil sammenligne syntaktiske trekk i tekstene som sensorer har vurdert til tre ulike nivåer (A2, B1, B2), for å undersøke om og eventuelt hvordan syntaktiske trekk utvikler seg mellom nivåene. Jeg undersøker syntaktisk kompleksitet i tekstene, og studien bygger på etablerte kvantitative mål fra kompleksitetsdimensjonen i *kompleksitet-, korrekthet- og flyt-tradisjonen* (CAF). Jeg skal i tillegg gjøre kvalitative undersøkelser av utvalgte tekster fra de ulike nivåene. Hensikten er å illustrere tendensene den kvantitative undersøkelsen viser, som kan gi mer utdypet informasjon om variasjon og forskjeller mellom språket i tekster på ulike ferdighetsnivåer.

Syntaktisk kompleksitet er et forskningsområde innenfor både første- og andrespråkforskningen. Innenfor dette forskningsområdet er det blitt etablert en rekke målenheter som kan beskrive hvordan utviklingen av de syntaktiske ferdighetene skjer hos innlærerne. Man regner med at det er et samsvar mellom syntaktisk kompleksitet og utvikling. Slik kan forskjellene og/eller likhetene mellom tekstene på ulike nivåer vise tendenser til hvordan utvikling av syntaktisk kompleksitet foregår. Siden jeg ser på språkutvikling som en dynamisk prosess, hvor innlærere går gjennom ulike språklæringsprosesser, forventer jeg ikke at alle informantene innad i et nivå har lik utviklingsprosess og like språkferdigheter. Eventuelle forskjeller blant tekster på likt rammeverksnivå vil derfor undersøkes på lik linje som eventuelle forskjeller mellom tekstene på ulike rammeverksnivåer.

Materialet mitt består av 15 informanttekster fra rammeverksnivået A2, 15 informanttekster fra B1 og 15 informanttekster fra B2. Informanttekstene er besvarelser fra delprøve i skriftlig framstilling (*Norskprøven*), og jeg har fått tilgang til tekstene fra Kompetanse Norge. Nivået informanttekstene er vurdert til er gitt av sensorer, og tekstenes nivå er vurdert etter holistisk vurdering. Det vil si at det er en rekke faktorer som har påvirket sensors vurdering. Syntaks er

---

<sup>1</sup> Heretter omtalt som «Rammeverket» og «læreplanen»

bare et av mange trekk som har påvirket nivåplasseringen. Min undersøkelse er derimot ikke et forsøk på å forklare nivået som informanttekstene har fått av sensor eller et valideringsprosjekt (jf. Moe, 2013). Rammeverksplasseringen er et verktøy for å kontrollere for ferdighetsnivå i norsk, fordi jeg ønsker å fange utviklingen og gjøre en kvasilengdesnittsstudie.

Årsaken til at jeg vil undersøke syntaktisk kompleksitet i tekster på ulike rammeverksnivåer, har bakgrunn i min interesse for andrespråksutvikling og grammatikk. I norsk andrespråksforskning er det få studier av norske innlærerdatabaser som prøver å fange denne utviklingen, som betyr at min oppgave forhåpentligvis kan ha et nytteperspektiv på området. Videre har oppgaven et personlig nytteperspektiv, fordi jeg snart skal ut i arbeid i skolen, hvor jeg vil møte andrespråksinnlærere. Jeg mener at et innblikk i utviklingsprosessen kan gi meg fordeler når jeg skal undervise.

### **1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Problemstillingen i masteroppgaven er: Syntaktisk kompleksitet i innlærertekster på tre ulike ferdighetsnivåer (A2, B1 og B2). Forekommer det en utvikling av syntaktisk kompleksitet mellom nivåene? Til denne problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner den syntaktiske kompleksiteten i tekster plassert på ulike ferdighetsnivåer (A2, B1 og B2) i Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning, vurdering?
2. Kan man observere en utvikling i syntaktisk kompleksitet (mellom tekster) fra ferdighetsnivå til ferdighetsnivå. Hvordan ser denne utviklingen eventuelt ut?

### **1.2 Oppbygning av masteroppgaven**

Denne masteroppgaven består av 7 kapitler.

I kapittel 2 gjør jeg rede for det teoretiske grunnlaget til studien, som er kompleksitetsaspektet innenfor kompleksitet, korrekthet og flyt-tradisjonen (CAF). I dette kapittelet skal jeg også redegjøre for sentrale begreper, tidligere studier av syntaktisk kompleksitet. Videre skal jeg gi en presentasjon av Rammeverket og dens nivåbeskrivelser og læreplanen.



I kapittel 3 beskriver jeg metoden og framgangsmåten jeg skal bruke for å besvare forskningsspørsmålene mine. Videre skal jeg presentere tekstmaterialet, mine analytiske enheter og indekser, og hvilke avgrensninger jeg har gjort i undersøkelsen. Til slutt skal jeg drøfte validiteten og relabiliteten til undersøkelsen min.

I kapittel 4 skal jeg vise resultatene fra analysen. I dette kapitlet skal jeg vise kollektive resultater (gruppenivå) og sammenligne resultatene som tekstene på ulike rammeverksnivåer har fått i de ulike målene av syntaktisk kompleksitet. I dette kapitlet skal jeg også presentere resultatene av signifikanstesting.

I kapittel 5 vil jeg gjøre nærlesinger av utvalgte informanttekster for å belyse tendensene som den kvantitative undersøkelsen har gitt, og vise hvordan individuelle forskjeller eventuelt opptrer.

I kapittel 6 skal jeg sammenfatte og drøfte funnene fra kapittel 4 og 5, og besvare forskningsspørsmålene. I dette kapitlet skal jeg også se på resultatene mine opp mot tidligere forskning. Jeg vil i tillegg vise til funn fra undersøkelsen som jeg finner særlig interessante.

I kapittel 7 avslutter jeg oppgaven med en oppsummering av studiens viktigste trekk og funn.

## Kapittel 2 Teori

Denne masteroppgaven er bygget på teori om syntaktisk kompleksitet og tidligere forskning fra kompleksitet, korrekthet og flyt-tradisjonen (CAF). Tidligere forskning omfatter både studier av første- og andrespråk, og studiene har tatt i bruk ulike metoder. I dette kapittelet skal jeg presentere sentral teori, sentrale begreper og studier, og verktøy.

Dette kapittelet starter med å gi en kort beskrivelse av fellestrekk i utviklingen av innlærerspråk. Deretter skal jeg gjøre rede for kompleksitet-, korrekthet-, og flyt-tradisjonen (CAF), og videre gi en nærmere redegjøring av kompleksitetsdimensjonen. Her vil jeg vise til forskjellige tilnæringer hos språkforskere. I kapittel 2.3 skal jeg beskrive sentrale begreper i oppgaven. I kapittel 2.4 skal jeg vise til tidligere studier. I kapittel 2.5 skal jeg gi en presentasjon av verktøyet jeg bruker for å kontrollere de ulike nivåene som materialet mitt er plassert etter. Dette verktøyet er en forutsetning for at jeg kan si noe om utvikling.

### 2.1 Fellestrekk i utvikling av innlærerspråk

Språkforskere har avdekket utviklingsmønstre innenfor ulike områder i språket. Jeg vil kort vise til deler av det vi vet om utviklingsaspektet i andrespråkutviklingen, blant annet hvilke overordnede generaliseringer som har blitt etablert om varieteter, og hva disse varietetene sier om syntaks. Berggreen og Tenfjord (1999, s. 169) skriver at det mest generelle om utviklingsmønstre er at mellomspråk utvikler seg fra å være «svakt» til å bli «sterkere». Det finnes flere eksempler på språkutviklingsfaser utviklet for ulike aldre, blant annet Gujord (2017) for barn i barnehagealder, Berggreen, Sørland og Alver (2012) for barn på mellomtrinnet og Berggreen og Tenfjords (1999) som presenterer faser og ulike læringsløyper utviklet av andre språkforskere (s. 174—178). I og med at det er Berggreen og Tenfjords faser som er mest aktuelle for denne oppgaven, fordi mine informanter er voksne andrespråksinnlærere, vil jeg forholde meg til fasene og utviklingene som de presenterer. Den første perioden i språktilegningprosessen er *begynnervarieteten*. Fasen er for enkelte innlærere en «taus» periode. Ellers er språket preget av bruk av formularer, strukturell enkelhet og semantisk forenkling (1999, s. 173). Den neste fasen er *basisvarieteten* som er en intern mellomspråksvarietet utviklet av innlærere uten formell undervisning i målspråket, hvor språket ofte er enkelt og effektivt (s. 177). Felles for innlærerne er at syntaksen er enkel med lite variasjon og lite utbygging. Videre skriver Berggreen og Tenfjord (s. 182) om utvikling utover *begynnervarieteten* og *basisvarieteten*. De mener at det er mindre konsensus

videre i utviklingen, og viser til forskning som sier at det er vanskelig å vise til generelle utviklingsmønstre utover basisnivået (s. 182—183). Utenom disse grove fasebeskrivelsene, som blant annet legger grunnlag for å anta at syntaksen vil gå fra å være enkel til mer kompleks, har andrespråksforskning også avdekket flere spesifikke læringsløyper for syntaktiske trekk, hvor innlærere på tvers av førstespråksbakgrunner ser ut til å gå gjennom de samme stegene i innlæringen av syntaktiske trekk, blant annet negasjon. Læringsløypen for negasjon blir også presentert i Berggreen og Tenfjord (1999, s. 292). Det første stadiet av utviklingen av negasjon starter med eksternt nektning, fulgt av intern preverbal eller postverbal negasjon, og til slutt intern postverbal negasjon ved hjelpeverb (s. 185). Eksemplene på faser og læringsløyper viser at andrespråksutvikling viser oss at det finnes generelle beskrivelser av hvordan syntaktiske trekk vokser fram. Innenfor CAF finnes det en egen tradisjon som konsentrerer seg om å studere dette aspektet med vekt på hvordan syntaksen til innlærere blir mer kompleks. Det er denne tradisjonen som legger det teoretiske grunnlaget for min oppgave.

## **2.2 Kompleksitet, korrekthet og flyt (CAF)**

Innenfor andrespråksforskningen er CAF-tradisjonen godt etablert og mål på grammatiske enheter og ulike indekser brukt for å vise utvikling i andrespråklæringen, kan spores tilbake til Hunt på 1960-tallet og Larsen-Freeman på 1970-tallet.<sup>2</sup> Housen og Kuiken skriver kort om hva CAF-tradisjoner har blitt brukt til:

«CAF have been used both as performance descriptors for the oral and written assessment of language learners as well as indicators of learners' proficiency underlying their performance; they have also been used for measuring progress in language learning» (2009, s. 461).

Kompleksitet, korrekthet og flyt dekker ulike området i språket. Det er ikke klar enighet rundt karakteristikken til de ulike dimensjonene og hvor grensen går mellom dem. Wolfe-Quintero et al. (1998, s. 25) mener blant annet at alle lengdemål, for eksempel t-enhetslengde,<sup>3</sup> er mål

---

<sup>2</sup> Larsen-Freeman og Hunt var forut selve CAF-tradisjonen, men deres indekser og studier er sentrale i tradisjonen i dag.

<sup>3</sup> I kapittel 2.3 gjør jeg rede for begrepet t-enhet. Begrepet vil bli nevnt i andre sammenhenger før denne begrepsavklaringen kommer.

innenfor flytdimensjonen.<sup>4</sup> Andre studier kartlegger t-enhetslengde som et kompleksitetsmål. Ellis har kort oppsummert de ulike dimensjonene, og beskriver *kompleksitet* i språk som: «the extent to which the language produced in performing a task is elaborate and varied» (2003, s. 340). *Korrekthet* blir beskrevet slik: «The extent to which the language produced in performing a task conforms with target language norms» (2003, s. 239). Og *flyt* som «The extent to which the language produced in performing a task manifests pausing, hesitation, or reformulation (2003, s. 342). De ulike dimensjonene måler ulike deler av et språk som til sammen kan kaste lys på de sammensatte språklige ferdighetene til en innlærer. Å undersøke alle dimensjonene er svært omfattende dersom man har et stort tekstmateriale. Det er derfor vanlig å velge ut én av CAF-dimensjonene som studien fokuserer på, for eksempel Berggreen og Sørland (2016) som fokuserer på kompleksitetsaspektet. Til tross for at studiene kun fokuserer på én del av CAF, blir de likevel plassert innenfor CAF-tradisjonen.

I denne oppgaven er det aktuelle forskningsområdet kompleksitet. Flyt- og korrekthetsdimensjonen vil derfor ikke ha en sentral rolle, til tross for at de har en sentral plass innenfor CAF-tradisjonen, som jeg plasserer min oppgave innenfor. Jeg skal som nevnt undersøke hvordan den syntaktiske kompleksiteten i skriftlig produksjon kjennetegner tekster på ulike ferdighetsnivåer – A2, B1 og B2. Trekk ved den skriftlige produksjonen i tekstmaterialet mitt som faller inn under flyt- og korrekthetsaspektet, vil jeg hovedsakelig ikke inkludere i studien. Oppgaven inneholder derimot et aspekt fra korrekthetsdimensjonen. En av mine analytiske enheter kartlegger antallet av *syntaktisk ukorrekte t-enheter* i tekstene, og jeg skal lage en indeks som viser andelen av syntaktisk ukorrekte t-enheter per t-enhet. Denne analytiske enheten kartlegger om syntaksen (leddstilling) til informantene er korrekt ifølge norsk grammatikk, og slik inkluderer min undersøkelse til en viss grad også korrekthetsdimensjonen. Den vil derimot ikke kartlegge om innlærerne har morfologiske feil, som betyr at en t-enhet kan være korrekt til tross for at den inneholder slike feil. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 3.5.6. I de følgende avsnittene vil jeg gå nærmere inn på dimensjonen *kompleksitet*, som min undersøkelse altså i all hovedsak konsentrerer seg om.

### 2.2.1 Kompleksitetsbegrepet innenfor CAF

Begrepet «kompleks» eller «kompleksitet» er omdiskutert, og det finnes ulike beskrivelser av begrepet (Pallotti, 2009, s. 593). Pallotti skriver at en vanlig definisjon av «kompleks» i CAF-

---

<sup>4</sup> Se kapittel 2.2.2

studier, er likestilt med noe som er «vanskelig og kognitivt utfordrende» (s. 593). Pallotti viser blant annet til Skehan som definerer begrepet som «utfordrende språk» og til Ellis og Barkhuizen som definerer kompleksitet som ferdigheten til å bruke mer avansert språk, og i hvilken grad innlærerne produserer et utarbeidet språk (2005, s. 138—139). Andre likestiller kompleksitet med noe som er oppnådd/utviklet senere (s. 593). De ulike definisjonene Pallotti viser til, antyder at de ulike tolkningene av begrepet *kompleksitet* har fellestrekk, men ulik vektlegging. Felles for disse tolkningene er at kompleksitet ikke kjennetegner et lite utviklet språk, og som trolig er noe som kommer et stykke ut i språklæringsprosessen.

Berggreen og Sørland (2016, s. 33) skriver at utviklingen av kompleksitet er «økende evne til å bruke et større repertoar av strukturelle ressurser med større variasjon». De viser videre til hvordan Bulté og Housen har definert termen *kompleksitet*, som er definisjonen deres forskning forholder seg til:

complexity refers to a property of quality of a phenomenon of entity in terms of (1) the number and the nature of the discrete components that the entity consists of, and (2) the number and the nature of the relationships between the constituent components (2012, s. 12).

Definisjonen ligger tett opp mot Ortegas definisjon av syntaktisk kompleksitet: «Syntactic complexity (also called syntactic maturity or linguistic complexity) refers to the range of form that surface in language production and the degree of sophistication of such terms.» (2003, s. 492). I likhet med definisjonen til Bulté og Housen, vektlegger altså Ortega antallet av strukturer/former og hvor hensiktsmessig strukturene blir brukt. Eksemplene på hvordan *kompleksitet* blir definert, viser at området er innfløkt, og videre kan man kategorisere kompleksitet på ulike måter. Bulté og Housen (2012, s. 23) skriver at språkvitenskapen skiller mellom relativ- og absolutt kompleksitet. Den relative tilnærmingen til kompleksitet har fokus på språkinnlæreren. Tilnærmingen anser et språktrekk som kompleks dersom trekket krever mange ressurser fra innlæreren, altså at trekket er kognitivt krevende å bruke for innlæreren (s. 23). Den absolutte tilnærmingen til kompleksitet definerer språklig kompleksitet objektivt og kvantitativt ut fra antallet av språklige komponenter i språket, og ut fra antallet av

forbindelser mellom ulike komponenter (s. 24). I likhet med Berggreen og Sørland (2016, s. 33), undersøker denne min oppgave kompleksitet ut fra en absolutt tilnærming.<sup>5</sup>

Kompleksitet kan videre plasseres i to overordnede kategorier, (1) oppgavekompleksitet (task complexity) og (2) kompleksitet tilknyttet innlærerspråket og ferdighetene (L2 complexity) (Housen & Kuiken, 2009, s. 463; Pallotti, 2009, s. 592-593). Jeg skal ikke gi en utdypende redegjøring av oppgavekompleksitet, som også er et omdiskutert område, og velger derfor kun å redegjøre kort for Robinsons definisjon: «Task complexity, I argue, is the result of the attentional, memory, reasoning, and other information processing demands imposed by the structure of the task on the language learner» (2001, s. 29). Oppgavekompleksitet innebærer hvilken informasjon en oppgave gir, og hvilke kognitive prosesser som må brukes for å gjennomføre oppgaven slik oppgaven «forventer». Min oppgave vil kun utforske den sistnevnte kategorien, kompleksitet tilknyttet innlærerspråket, og jeg vil derfor ikke gå nærmere inn på oppgavekompleksitet.<sup>6</sup>

Kompleksiteten i innlærerspråk kan videre omfatte forskjellige språkkategorier. Ellis og Barkhuizen (2005, s. 153—154) ramser opp en rekke aspekter ved kompleksitet tilknyttet innlærerspråk, som man kan hente ut fra muntlig, og særlig skriftlig språk. Disse aspektene inkluderer forskjellige typer av *grammatisk, leksikalsk, interaksjonell, funksjonell* og *proposisjonell kompleksitet*. Språket kan kort sagt være komplekst på flere måter, og det er etablert en rekke målenheter som kan kartlegge de ulike formene for kompleksitet. Jeg skal ikke gå nærmere inn på de ulike aspektene, bortsett fra *grammatisk kompleksitet*. Grammatisk kompleksitet er den vanligste kompleksiteten å måle, og er kategorien min oppgave plasseres innenfor. I denne kategorien måles blant annet underordning (s. 154).

De ulike begrepsforklaringene på kompleksitet, og under- og hovedkategorier innenfor begrepet, belyser problematikken rundt kompleksitetsmålinger. Kan man for eksempel si at man måler kompleksiteten dersom man bare undersøker én kategori? Pallotti problematiserer dette og skriver: «One might wonder whether it is appropriate to consider all these aspects as dimensions of the same construct or as different constructs altogether» (2009, s. 593). Videre

---

<sup>5</sup> Berggreen og Sørland bruker termen «strukturell kompleksitet» istedenfor «absolutt kompleksitet».

<sup>6</sup> Videre vil referering til begrepet *kompleksitet* kun dekke områder knyttet til kompleksiteten i innlærerspråket (L2 complexity), og ikke oppgavekompleksitet.

viser hun til Skehan som har diskutert om leksikalsk og syntaktisk kompleksitet er to forskjellige kategorier eller ikke, og til Norris og Ortega som mener at syntaktisk kompleksitet burde måles multidimensjonalt (s. 593). Til tross for uenigheter om *hva* slags kompleksitet som bør måles, og *hvor* avgrensingene bør gå, har det blitt gjort mye forskning der ulike CAF-dimensjoner og kompleksitetskategorier er adskilt. Det vil min oppgave også gjøre. Jeg kartlegger hovedsakelig syntaktisk kompleksitet, som tilhører kategorien grammatikalsk kompleksitet, og jeg ser på kompleksitet slik det kommer til uttrykk i den skriftlige performansen til informantene.

Ovenfor har jeg vist at det ikke er full enighet om *hva* kompleksitet er eller *hva* det bør måle. Ifølge Pallotti er kompleksitet «certainly the most problematic construct of the CAF triad because of its polysemous nature» (2009, s. 592). I følgende delkapittel skal jeg vise hvordan syntaktisk kompleksitet blir målt.

### 2.2.2 Målinger av syntaktisk kompleksitet

Det er ikke større enighet rundt *hvilke* målinger som er mest gunstige for å kartlegge syntaktisk kompleksitet, og *hvilke* kombinasjoner av målinger undersøkelser bør inneholde. I tidligere studier, som jeg viser til i kapittel 2.4, vil det være synlig at språkforskere går ulikt til verks. For å vise ulike målinger av syntaktisk kompleksitet, skal jeg nedenfor ta utgangspunkt i metastudiene til Norris og Ortega (2009) og Wolfe-Quintero et al. (1998), som er blant de største og mest refererte metastudiene på området. Metastudiene konsentrerer seg hovedsakelig om *hva* en undersøkelse bør inneholde med utgangspunkt i tidligere forskning (Norris og Ortega, 2009, s. 555 og Wolfe-Quintero et al, 1998, s. 1). Jeg skal også vise til hvordan andre studier har målt syntaktisk kompleksitet.

Berggreen og Sørland skriver: «Jo flere enheter, jo mer innfløkte samband, jo mer uttømmende beskrivelser må til for å uttrykke regelmessighetene i strengen. Lengden på en uttømmende beskrivelse blir på denne måten bestemmende for graden av kompleksitet» (2016, s. 33). Et språk blir mer komplekst jo flere komponenter det inneholder. Men hvilke komponenter skal kartlegges? Det finnes en rekke ulike kvantitative målestokker som viser syntaktisk kompleksitet. Disse målestokkene kartlegger blant annet omfanget av særskilte strukturer i tekst eller muntlig språk, som omfanget av strukturelle typer, for eksempel

mengden av underordning, sideordning og lengden av ulike produksjonsenheter (Ortega, 2003, s. 492).

Norris og Ortega hevder at målinger av syntaktisk kompleksitet bør være multidimensjonale, som betyr at undersøkelser bør inkludere målinger av flere strukturelle typer. En årsak er at de støtter seg på tidligere forskning som viser at syntaktisk kompleksitet utvikler seg gjennom tre nivåer (2009, s. 562—563): (1) På det første nivået (tidlig i utviklingen) blir språket først uttrykt gjennom paratakse, dvs. koordinering både på ord, frase og setningsnivå. (2) På dette nivået utvikler språket seg til å inneholde hypotakse, dvs. underordning. Underordning blir blant annet brukt til å uttrykke logiske sammenhenger mellom ideer. (3) På dette nivået har språket utviklet seg til å inneholde grammatiske metaforer, som nominaliseringer. Setningene har en større leksikalsk tetthet og er mer komplekse, uten å tilføre flere helsetninger og/eller avhengige setninger. Det betyr at syntaktisk kompleksitet kommer til uttrykk gjennom koordinasjon på et lavere nivå, gjennom underordning på et høyere nivå, og til slutt, på det høyeste nivået, kommer syntaktisk kompleksitet til uttrykk gjennom større leksikalsk tetthet, for eksempel gjennom utbygning av leddsetning eller frase. Norris og Ortega mener derfor at det er hensiktsmessig å måle alle dimensjonene innenfor de ulike nivåene jeg nevner ovenfor. Målingene blir derfor multidimensjonale. De kommer fram til tre målestokker enhver undersøkelse av syntaktisk kompleksitet bør inneholde, og minimumskravet er målinger av setningsintern kompleksitet, underordning og sideordning (s. 574). Videre påpeker de at det er svært viktig å gjøre rede for *hva* man måler og *hvorfor*, og anbefaler i tillegg at de ulike målestokkene/analytiske enhetene holdes adskilt/uavhengige av hverandre (s. 558). Årsaken til dette er at noen mål blir overflødige dersom de brukes sammen, fordi målenhetene (til dels) måler det samme. Dersom man bruker mål som komplementerer hverandre kan de fange forskjellige dimensjoner av kompleksitet, som er det man ønsker (s. 562). Det er også viktig å understreke at mål innenfor ulike trekk, blant annet underordning og sideordning, ikke viser samme type kompleksitet og at de bør tolkes uavhengig av hverandre. Ortega (2003, s. 494) har tidligere hevdet at målestokker innenfor syntaktisk kompleksitet kan misbrukes dersom de blir brukt som absolutte utviklingstegn i forskningen, fordi mer kompleks kan bety noe annet enn mer utviklet. En multidimensjonal måling kan bidra til å forhindre at de ulike dimensjonene mistolkes, fordi det gir et bredere perspektiv på utviklingen. Et eksempel på målestokker som kan mistolkes er analyser som inneholder koordinasjonsmål. Dersom antall koordinerte t-enheter er et «tegn» på høy syntaktisk kompleksitet, kan tekster på et lavt nivå



framstå mer komplekse enn tekster på et høyt nivå, fordi innlærere med høye språkferdigheter ofte bygger ut t-enheter framfor å koordinere.

Wolfe-Quintero et al. (1998) er blant forskerne som mener at lengdemål, som typisk tilhører kompleksitetsaspektet, hører til flytaspektet.<sup>7</sup> Videre mener de at lengdemål ikke passer godt inn i holistiske vurderinger (1998, s. 6—7).<sup>8</sup> Ifølge dem er korrekthetsdimensjonen tettest knyttet opp mot den holistiske vurderingen, fordi målingene *feilfrie t-enheter per t-enhet*, og *feil per t-enhet* er betydelig tilknyttet vurderingen (s. 118—119). Selv om lengdemålene ikke egner seg til vurdering av tekster, viser Wolfe-Quintero et al. at lengdemålene er mer relatert til brede skillelinjer som forskjellige studieprogram eller klassetrinn. Dette gjør målene er egnet til å undersøke utvikling (s. 118—119).<sup>9</sup> Wolfe-Quintero et al. mener at utviklingsstudier bør måle både flyt, korrekthet og kompleksitet, fordi disse dimensjonene ikke er uavhengige av hverandre (s. 118). Videre konkluderer de med at noen de beste målene på utvikling er *ord per t-enhet*, *lengde på leddsetning*, *antall leddsetninger per t-enhet*, og *antall underordnede leddsetninger per leddsetning* (s. 119).

Larsen-Freeman har etablert indekser for kompleksitet som viser språkutvikling. Sammen med Storm forsket Larsen-Freeman (1977) på en rekke språklige variabler, og registrerte ulike tekstlig trekk, blant annet *skrivemekanismer*, *klarhet*, *organisering*, *grammatikk*, *leksikalske valg*, *antall ord*, *antall t-enheter*, *gjennomsnittslengde på t-enheter*, og *antall feilfrie t-enheter* (s. 123). Disse trekkene beveger seg også utenfor kompleksitetsdimensjonen. Studien konkluderte med at *lengdemål* (særlig gjennomsnittlig lengde på t-enheter) og *feilfrie t-enheter* var gode målenheter på språkutvikling, sammenlignet med vanlige feil-analyser og kartlegging av «positive» trekk i tekst. Argumentasjonen bak dette er at slike mål er enkle å kvantifisere, som gjør at lineær progresjon er mulig å avdekke. I tillegg kan disse målingene

---

<sup>7</sup> I min undersøkelse hører disse målestokkene inn under kompleksitetsaspektet. I og med at Wolfe-Quintero et al. bruker mange av de samme målenhetene, og at forskjeller ligger i hvilken dimensjon målingene kan plasseres under, mener jeg at denne forskningen er relevant for min oppgave, og at jeg kan «overføre» hennes målestokker til «min» kompleksitetsdimensjon.

<sup>8</sup> Dette gjelder hovedsakelig kortsiktige prøver, som kommer med kort tids mellomrom. Jeg mener derfor at mål av lengde kan brukes på mitt tekstmateriale, til tross for at nivået er gitt etter holistisk vurdering, fordi nivået informantene får viser til brede skillelinjer. Det er likevel viktig å være klar på at det er mange andre faktorer en syntaks som har påvirket nivået (ofte i større grad).

<sup>9</sup> Mål innenfor flyt- og kompleksitetsaspektet

brukes på tvers av språk (1977, s. 132). I senere tid har Larsen-Freeman problematisert kvantitative mål på syntaktisk kompleksitet, fordi hun mener at det ikke gir et fullstendig bilde av den individuelle språkinnlæreren. Hun skriver også at siden språk er kompleks, så kan det ikke bli fullstendig kartlagt gjennom et trekk i språket, for eksempel via underordningsgrad (2006, s. 592). Høy kompleksitet med underordning som kompleksitetsfaktor, behøver ikke bety at kompleksiteten er høy på andre områder. Larsen-Freeman er også en talsperson for at variasjon blant innlærere er normalt, og at variasjonen er viktige karakteristikk i språkforskningen. Variasjon burde derfor ikke ses på som feil eller varsler. Hun argumenterer for et syn som sier at språkutvikling er en dynamisk prosess. Det betyr videre at kvantitative målestokker som viser gjennomsnittresultater for grupper, alene er lite dekkende for å beskrive språkutvikling. Årsaken er at disse målingene ikke avdekker individuelle forskjeller.

Hunt (1966, s. 736—739) konkluderte med at t-enhetslengden blir lengre desto mer utviklet språk innlæreren har.<sup>10</sup> Årsaken er at yngre språkbrukere har flere korte, og ofte koordinerte t-enheter, mens mer erfarne språkbrukere bygger ut t-enhetene (736—739). Hunt (1966) skriver om problematikken rundt at unge elever ofte bygger ut setningene med opptil flere t-enheter med «og-er» mellom. Dette resulterer i at unge elever ofte har flere t-enheter per setning enn voksne (s. 737). Han mener derfor at lengdemål på t-enheter er mer gunstig enn lengdemål på setninger. Lengdemål av setninger viser ikke om t-enheter er koordinerte eller ei, slik som lengdemål av t-enheter gjør. Korte t-enheter er et tegn på et mindre utviklet språk, og lengre t-enheter er derfor tegn på modenhet (s. 737). Ifølge Hunt kan t-enheter utvides på to ulike måter (Hunt referert i Cooper, 1976, s. 177):

(1) a writer can add more dependent clauses to the T-unit and (2) a writer can lengthen the existing clauses by adding phrases and words. Both types of lengthening are due to sentence embedding transformations. In the first case a subordinate clause is added, producing a multiclausal T-unit, while in the second, phrases or subclausal structures which originally were sentences, clauses (or T-units) are embedded in a main T-unit.

Utvidelsen kan gjøres ved å tilføre flere avhengige leddsetninger, eller ved å utvide fraser i allerede eksisterende ledd. Særlig underordningsgrad som kompleksitetsfaktor er et vanlig

---

<sup>10</sup> Hunt forsket ikke på andrespråksbrukere, men på morsmålsbrukere.

mål i kompleksitetsdimensjonen, og blir av mange ansett på å være et gunstig mål på utvikling (Norris og Ortega, 2009, s. 564).

Videre foreslår Hunt en indeks som gir det gjennomsnittlige antallet av t-enheter per setning, kalt «main clause coordination index», som kan oversettes til koordinert helsetningsindeks. Denne indeksen måler *antall t-enheter per setning(ytring)*, og viser et forhold av totalt antall t-enheter til totalt antall setninger.<sup>11</sup> Bardovi-Harling (1992) var i likhet med Hunt opptatt av hvordan koordinering opptrer som kompleksitetsmål, og introduserte *The Coordination Index (CI)* (1992), som målte antall koordineringer. Indeksen til Bardovi-Harling er et forholdstall mellom antall koordinerte setninger og det totale antallet av setninger. Disse setningene er både helsetninger og leddsetninger, som gjør at antall leddsetninger blir påvirke resultatet i indeksen. Bulté og Housen mener at Bardovi-Harlings koordinasjonsindeks ikke egner seg til å måle koordinerte t-enheter/helsetninger, fordi det ikke er et «rent» koordineringsmål, siden antall leddsetninger påvirker indeksen (2012, s. 38). Bulté og Housen viser derfor til en annen indeks for koordinasjon, hvor antallet av koordinerte setninger blir dividert med det totale antallet av setninger produsert i tekst. De foreslår også at totalt antall setninger kan erstattes med totalt antall t-enheter (s. 38). Norris og Ortega mener at koordineringsmålinger er en god målenhet hos innlærere på lavere språklig nivå, mens underordningsmålinger er mer gunstig hos innlærere på høyere språklig nivå (2009, s. 563).

David og Berman (2010, s. 6—7) er blant dem som har forsket på substantivfraser, og mener at det er et godt mål av kompleksitet fordi fraser er enkle å avgrense og sammenligne: «With age and schooling, the nouns that serve as NP heads are more abstract and categorical in nature, while modifiers increase in both amount and types of dependencies they express» (s. 5). Substantivfraser er en del av språket som ifølge David og Berman utvikler seg i takt med blant annet mer skoloring, og er derfor et språktrekk som en gunstig i undersøkelser av kompleksitet. Dette stemmer overens med Hunt (1965), som mener at t-enheter blir lengre desto mer utviklet innlæreren er, og som påpeker at en måte å utvide t-enheter på er å utvide tilhørende fraser. Resultatene i David og Bermans (2010) skriver jeg mer om i kapittel 2.4.

---

<sup>11</sup> Skiller seg fra min undersøkelse, hvor jeg viser et forhold av totalt antall koordinerte t-enheter til totalt antall t-enheter. Hunt kartlegger hvor mange t-enheter setninger (ytringer) gjennomsnittlig inneholder. Hunt har derimot mål som forteller hvor mange koordinerte t-enheter språket inneholder (Hunt, 1970, s. 34).

Målingene jeg har valgt for å undersøke syntaktisk kompleksitet er multidimensjonale, slik Norris og Ortega (2009) påpeker som viktig. Målingene mine har sitt utgangspunkt fra både metaartiklene og enkeltstudier, som jeg viser til ovenfor. Mine utvalgte analytiske enheter skriver jeg om i kapittel 2.5. I følgende delkapittel skal jeg gjøre rede for sentrale begreper.

## 2.3 Begrepsavklaringer

Nedenfor skal jeg gjøre rede for sentrale begreper, som er grunnleggende for mine analytiske enheter. I og med at jeg skal registrere en rekke enheter i materialet, er det viktig å vise hva disse enhetene dekker. I metodekapittelet 3.5 skal jeg komme tilbake til hvilke avgrensinger av begrepene jeg tar utgangspunkt i. Alle eksemplene jeg viser til i dette delkapittelet er mine egne, med mindre det er merket med noe annet.

### 2.3.1 Ytringer og setninger

I tekst finner man stort sett flere utsagn som skal holdes adskilt. I talespråket skiller man disse utsagnene fra hverandre med blant annet rytme, og i skriftspråket brukes store skilletegn som punktum, utropstegn og spørsmålstegn. Et utsagn som er avgrenset med store skilletegn kalles en ytring, for eksempel: «Jeg tror at jeg blir forsinket» og «God tur!» (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 260). En ytring kan kalles en setning dersom den inneholder et finitt verb. Det vil si at ytringen «God tur!» ikke er en setning. En setning er en ytring som inneholder et finittverb og stort sett et subjekt. «Jeg tror at jeg blir forsinket» kan derfor gå under betegnelsen setning (s. 260-261). Begrepet setning har videre to underkategorier, som er helsetninger og leddsetninger.<sup>12</sup> «Jeg tror at jeg blir forsinket» inneholder derfor to setninger, hvor leddsetningen «at jeg blir forsinket» er underordnet hovedsetningen «Jeg tror at jeg blir forsinket.» Dette skal jeg komme nærmere inn på i følgende delkapitler.

### 2.3.2 T-enhet

Hunt introduserte begrepet *t-enhet* i 1965 (1965, s. 21). Han definerte en t-enhet (minimal terminable unit) som en helsetning samt eventuelle tilhørende leddsetninger, som kan knyttes til eller som er innføyd i helsetningen (Hunt, 1970, s. 4). Siden minstekravet til en t-enhet er at den inneholder en helsetning, kan man si at begrepet t-enhet er det vi omtaler som helsetning i vanlig norsk terminologi (Berggreen og Sørland, 2016, s. 37). Jeg vil derfor vise

---

<sup>12</sup> Begrepet «helsetning» vil hovedsakelig bli omtalt som t-enhet i denne oppgaven.

til hvordan *Norsk referansegrammatikk* definerer og avgrenser en helsetning: «En setning kan defineres som en forbindelse av en nominal og en verbfrase. Nominalet er setningens subjekt. Verbfrasen må ha et finitt verb som kjerne og danner setningens predikat» (1997, s. 39). Kravet til en helsetning er kort sagt at den må inneholde et finitt verb. Det vil si at en t-enhet har det samme kravet, og må ha et verb i finitt form, som vil si enten verbformene presens, preteritum eller imperativ. Videre blir en helsetning definert som en *ytring* som oppfyller kravene til en setning, som betyr at den må inneholde et subjekt (med unntak). Et annet krav er at helsetningen ikke inngår som et ledd i en annen setning, slik som leddsetninger kan (se kapittel 2.3.3) (s. 41).<sup>13</sup> I denne oppgaven vil jeg bruke begrepet t-enhet, men det er direkte overførbart til begrepet *helsetning*. I tilfellene der tidligere forskning har benyttet begrepet *helsetning* og ikke *t-enhet*, t.d. Berggreen og Sørland (2016), vil jeg forholde meg til studiets ordbruk, og derfor bruke begrepet *helsetning*.

### 2.3.3 Leddsetning

I motsetning til t-enheter fungerer ikke leddsetningen innholdsmessig eller grammatisk alene, og leddsetninger står derfor som ledd i andre setninger. Setningen som leddsetningen er avhengig av for å fungere grammatisk og innholdsmessig, kalles *oversetning* (Faarlund et al., 1997, s. 41). I *Norsk referansegrammatikk* står det videre at oversetningen enten kan være en helsetning eller en annen leddsetning. Dette betyr at en leddsetning kan ha én eller flere leddsetninger tilknyttet seg, og graden av integreringen leddsetningen har i oversetningen varierer. I noen tilfeller er leddsetningen et nødvendig ledd i oversetningen, og andre ganger ikke.

Eksempel 1: *Jeg kan gjerne komme på middag, hvis du fremdeles er hjemme.*

---

<sup>13</sup> Det finnes flere setningskategorier. I *Norsk referansegrammatikk* blir disse ulike kategoriene nevnt: Utsagnssetninger/fortellende setninger: «Katten er svart og hvit»; spørresetninger: «Hvilken farge har katten?»; og imperativsetninger: «Gå dit» (s. 862). Videre blir det delt inn i andre kategorier som spørresetninger med og uten spørreord, hvor leddspørsmål er setninger med spørreord «Hva gjør du?», og setningsspørsmål er setninger uten spørreord, men med finitt verb «Jobber du med leksene?». Ønskesetninger kan òg regnes som en egen kategori, for eksempel «Måtte det gå bra!», og det kan i tillegg utropssetninger regnes som, for eksempel «Søren klype» (Faarlund et al, 1997:925).

I *eksempel 1* kommer leddsetningen som et slags tillegg, men er fremdeles en del av oversetninga.<sup>14</sup> I *eksempel 1* er derimot ikke leddsetningen nødvendig for at t-enheten skal forbli grammatisk korrekt, men er en del av t-enheten.

Eksempel 2: *Jeg tenker at jeg er sulten om ca. en time.*

I *eksempel 2* er leddsetningen godt integrert i oversetninga, og er et nødvendig setningsledd fordi den fungerer som objekt og fordi setninga ville blitt ugrammatisk uten leddet. Leddsetninger blir ofte innledet med en subjunksjon, men i noen tilfeller kan subjunksjonen strykes. Det er vanligvis subjunksjonen «at» som kan strykes (1997, s. 984), som vist i *eksempel 3*.

Eksempel 3: *Jeg håper (at) du har det bra.*

I koordinerte leddsetninger må subjunksjonen «at» som regel være med, men dersom det er en tett forbindelse mellom leddsetningene kan den strykes i den andre leddsetningen:

Eksempel 4: *Det er overraskende at Lisa vil gå på tur og (at) Sigrid vil bli hjemme.*

Subjunksjonen «som» kan også i mange tilfeller utelates:

Eksempel 5: *Jeg leter etter jakken (som) jeg brukte i går.*

Faarlund et al. (1997, s. 1055) skriver om tilfellene hvor subjunksjonen kan utelates: «Det (utelatelse) er særleg vanleg når objekt eller utfylling til preposisjon er relativisert. Men subjunksjonen kan ikkje utelatast når subjektet er relativisert». *Eksempel 6* viser dette:

Eksempel 6: *Det er den katten som bor i etasjen under.*

*\*Det er den katten bor i etasjen under.*<sup>15</sup>

#### 2.3.4 Koordinering

Setningsledd som består av flere ord har som regel en kjerne med tilhørende adledd, som kjernen er overordna. Setningsledd kan også bestå av koordinerte ledd, hvor to eller flere ord er likestilte. I slike tilfeller er det snakk om *koordinering*, som kan forekomme på alle nivåer i en ytring (Faarlund et al., 1997, s. 1107).<sup>16</sup> For å knytte sammen ord, ledd eller setninger brukes konjunksjoner. De tradisjonelle sideordnede konjunksjonene er *og*, *eller*, *men*, *for*, og *så*. Konjunksjonene *for* og *så* binder bare sammen setninger. Faarlund et al. nevner også de

---

<sup>14</sup> Oversetning: «Jeg kan gjerne komme på middag, hvis du fremdeles er hjemme»

<sup>15</sup> \* betyr ugrammatisk setning

<sup>16</sup> Også kalt sideordning. I denne oppgaven vil jeg bruke begreper koordinering

mindre vanlige konjunksjonene *samt*, *pluss* og *skjønt* (s. 1116). I min oppgave er det kun koordinering av t-enheter som er aktuelt, og jeg vil derfor ikke gå nærmere inn på andre typer koordineringer.

Eksempel på koordinering som ikke blir tatt med i analysen: *Jeg vil ha pizza og brus.*

Eksempel på aktuell koordinering: *Jeg skal på butikken, og der skal jeg kjøpe pizza.*

Hunt beskriver hvordan inndelingen av t-enheter i tekst skjer når koordinering er innblandet, og konkluderer med:

(...) cutting a passage into T-units will be cutting it into the shortest units which it is grammatically allowable to punctuate as sentence. In this sense, the T-unit is minimal and teminable. Any complex or simple sentence would be one T-unit, but any compound or compound-complex sentence would consist of two or more T-units. (1970, s. 4)

Dette betyr at koordinering av t-enheter kan skje innenfor én ytring, og at de koordinerte setningene vil utgjøre hver sin t-enhet.

Eksempel 7: *Jeg dro på butikken for noen timer siden og jeg kjøpte ingredienser til en kake.*

Eksempel 8: *En kake som skal mette fem voksne og to barn.*

*Eksempel 7* er en ytring som består av to koordinerte t-enheter, hvor den første t-enheten inneholder 8 ord og den andre t-enheten inneholder 7 ord. *Eksempel 8* inneholder derimot bare én t-enhet med tilhørende leddsetning.

Koordinering kan skje på alle nivåer i en setning, men studier jeg senere skal vise til, blant annet Berggreen og Sørland (2016), har bare fokusert på koordinering på t-enheter (helsetninger). Faarlund et. al. (1997, s. 1112) skriver at en helsetning formelt sett kan koordineres med en annen helsetning på to forskjellige måter. Den første måten er at helsetningene blir koblet sammen til én ytring, slik som i *eksempel 10*:

Eksempel 10: *Marianne ville spise taco, men Anne ville ha pizza.*

Den andre måten er at helsetningene kan utgjøre hver sin ytring, slik som *eksempel 11*:

Eksempel 11: *De spiste taco på fredag. Og på lørdag spise de pizza.*

Faarlund et. al. (1997, s. 1112) skriver videre at helsetninger som er koblet sammen i samme ytring, ofte har en nær sammenheng med hverandre, sammenlignet med helsetninger som står som egne ytringer. Til tross for at helsetninger kan være skilt av med store skilletegn, kan de være koordinerte (både med og uten konjunksjon) (s. 1112). Dersom det er koordinering av t-enheter innenfor samme ytring, kan subjektet i noen tilfeller strykes. Subjektet blir da elidert/utelatt. En hovedregel for stryking er at subjektet må være identiske for at et av de kan strykes (Faarlund et al., 1997, s. 1143):

Eksempel 12: *Jeg baker brød og jeg lager en kake.*

*Jeg baker brød og lager en kake.*

I og med at den første t-enheten i *eksempel 12*, «Jeg baker brød», deler subjekt med «og jeg lager kake» kan subjektet «jeg» strykes i den siste t-enheten. Verb kan også strykes dersom det er identisk med verbet i den koordinerte t-enheten, slik som i *eksempel 13*.

Eksempel 13: *Jeg baker brød, og Julie baker boller.*

*Jeg baker brød, og Julie boller.*

Jeg registrerer ikke styrking av verb i mitt tekstmateriale og heller ikke andre former av utelatelser av ledd, sett bort fra utelatt subjekt. Jeg skal derfor ikke gå nærmere inn på andre former av stryking.

### 2.3.5 Substantivfrase

Kulbrandstad og Kinn (2016, s. 272) beskriver en frase som en ordgruppe som ikke er en setning, men som fungerer som setningsledd eller som en del av et setningsledd. Substantivfraser er en type underordningsfrase, som er bygd opp rundt et hovedord/kjerne, som er et substantiv. Kulbrandstad og Kinn skriver videre: «Kjernen er det grammatiske sentrum i frasen, og dette viser seg i det at vi ofte kan sløyfe alle andre deler av frasen uten at setningen frasen står i, blir ugrammatisk.» (2016, s. 272—273). Substantivskjernen er obligatorisk, mens utfyllingene er valgfrie (Faarlund et al. 1997, s. 233). Etter eller før substantivskjernen kan frasen ha adledd som enten kan være possessivt determinativ (hunden min), preposisjonsfrase (hunden til Marianne), adjektivfrase (redd for hunder), substantivfrase (hunden, menneskets beste venn), adverb (trappen ned), leddsetning (hunden som løp) eller infinitivkonstruksjon (en hund å gå tur med) (s. 261).



Ovenfor har jeg vist til diverse begrepsavklaringer som vil påvirke hvordan jeg avgrenser og registrere de ulike analytiske enhetene i materialet mitt. I følgende kapittel skal jeg gjøre rede for relevante tidligere studier.

## 2.4 Tidligere studier

Jeg skal nå vise til tidligere studier som er sentrale for min oppgave. I drøftingskapittelet vil jeg se mine funn og resultater i lys av disse studiene. Studiene jeg viser til nedenfor har hovedsakelig forsket på andrespråk, men det har vært brukt ulike framgangsmåter og materiale i studiene. Det vil jeg komme nærmere inn på nedenfor.

### 2.4.1 Larsen-Freeman (2006)

I kapittel 2.2.2 viser jeg at Larsen-Freeman alene og i samarbeid med Storm (1977) etablerte og testet en rekke indekser innenfor syntaktisk kompleksitet. I senere tid har Larsen-Freeman mer eller mindre tatt avstand fra formålet om å finne indekser som viser lineær utvikling, fordi hun mener at språklæring er et komplekst og dynamisk system. Hun tar avstand fra at innlærere av andrespråk følger visse mønstre, når man ser bort fra et gruppenivå og fokuserer på den enkelte innlæreren (2006, s. 590). Hun har derfor ikke laget hypoteser i dette studiet, fordi hun ikke forventer at informantene vil følge like utviklingslinjer, som er sentralt innenfor dynamisk språkteori (s. 601).

Larsen-Freeman bruker likevel kvantitative mål,<sup>17</sup> og undersøker blant annet *gjennomsnittlig antall av ord per t-enhet*,<sup>18</sup> og *gjennomsnittlig antall av leddsetninger per t-enhet* (2006, s. 597).<sup>19</sup> Gruppegjennomsnittene i undersøkelsen viser at innlærerne har framgang i alle målene (2006, s. 598). Larsen-Freeman er som nevnt opptatt av individuelle variasjon og bruker resultatene fra de kvantitative målene når hun undersøker variasjonen og individuelle

---

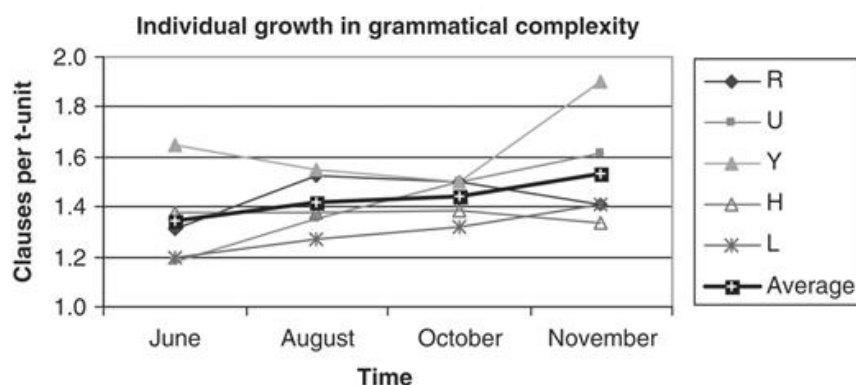
<sup>17</sup> De kinesiske innlærerne av engelsk gjør samme oppgave fire ganger over en periode på 6 måneder, som utgjør materialet for undersøkelsen til Larsen-Freeman (2006, s. 596).

<sup>18</sup> Larsen-Freeman ser på dette som et mål innen flyt-dimensjonen i CAF. Berggreen og Sørland ser på dette som et mål innenfor kompleksitet. De opererer derimot med den samme definisjonen av begrepet t-enhet, hentet fra Hunt.

<sup>19</sup> Larsen-Freeman ser på antall leddsetninger som et mål innenfor grammatisk kompleksitet. Setninger – inkluderer både hel- og leddsetninger.

forskjeller hos de fem kinesiske innlærerne av engelsk. De individuelle resultatene er ikke like stabile og entydige, og resultatene både går opp, ned, og noen holder seg stabile.

*Eksempelgraf på individuell variasjon hentet fra Larsen-Freeman (2006, s. 600)*



Larsen-Freeman viser at deltakere har ulik utvikling, og at deltakere har varierende utvikling i forhold til det gruppegjennomsnittet viser (2006, s. 598—606). Utviklingen kan gå opp og ned, som *Eksempelgrafen* ovenfor viser. Disse forskjellene bygger under hennes argumenter for å ha et fokus på de individuelle innlærerne:

Averaged data may obscure individual differences, but averaged data within the individual, on the other hand, do at least provide a true description of the behavior of the individual within the limits of the measure employed (2006, s. 601) (...) In sum, the quantitative analyses reveal that while overall the group is making progress, at least if progress is defined as becoming more fluent accurate, and complex from a target language perspective, each member of the group is following a somewhat different path (2006, s. 604).

Larsen-Freeman konkluderer med at dynamisk teori er viktig innenfor andrespråklæring. Resultatene viser at utviklingen som et gruppegjennomsnitt viser, nødvendigvis ikke gjenspeiler den individuelle innlæreren. I tillegg understreker hun at utvikling innenfor en type kompleksitet, ikke betyr innlæreren gjør fremgang innenfor en annen type kompleksitet (interindividuell variasjon) (s. 599—601). Larsen-Freeman (s. 615) mener at individuelle forskjeller burde bli inkludert i undersøkelser, fordi alle innlærere har egne individuelle språklæringsløp. Undersøkelser som kun viser gjennomsnittlige tendenser kan derfor skygge for viktige detaljer om den enkelte innlæreren, og gi et falskt bilde på hvordan læringsprosessen er.

#### 2.4.2 Syntaktisk kompleksitet i et skriftlig innlærerspråkmateriale - Berggreen og Sørland

Berggreen og Sørland (2016) undersøker hvordan fire mål på syntaktisk kompleksitet utvikler seg i et korpus på 221 skriftlige elevtekster etter hvor mye eksponeringstid elevene har med norsk (2016, s. 31). Denne studien er særlig sentral for min oppgave, blant annet for utformingen av undersøkelsen. I studien blir det benyttet analyse- og målenheter fra sentral CAF-tradisjon, og de drøfter blant annet om kompleksitetsutvikling har et utflatningsfenomen. Studiet forholder seg til kompleksitetsdimensjonen, og tar ikke opp korrekthets- og flytdimensjonen. Et unntak er tekstlengde (løpeordomfang) (s. 32), som ikke er en kompleksitetsfaktor, men en måling av flyt (s. 47). Materialet blir analysert i fem kompleksitetskategorier: *antall løpeord i helsetninger*, *antall helsetninger*, *antall koordinerte helsetninger*, *antall ordinære leddsetninger i helsetningene*, og *maksimal substantivfrase i teksten*.<sup>20</sup> De analytiske enhetene gir råttall som videre brukes til å konstruere fire indekser for syntaktisk kompleksitet: *helsetningslengdeindeks* (*antall løpeord i teksten delt på antall helsetninger*), *koordinasjonsindeks* (*antall koordinerte helsetninger delt på antall helsetninger i teksten*), *leddsetningsindeks* (*antall leddsetninger delt på antall helsetninger*), *substantivfraseomfang* (*gjennomsnittlig løpeordantall i maksimal substantivfrase i tekstene i årspresentasjoner*) (s. 44).<sup>21</sup>

Det *første* kompleksitetsmålet er helsetningslengden. Resultatene viser at helsetningslengden går jevnt oppover (s. 49), med signifikante forskjeller på tallene for første og tredje år, og første og andre år.<sup>22</sup> Det er derimot ikke signifikant økning mellom andre og tredje år, og det konkluderes med at elevene utvikler språket sitt sterkt det andre læringsåret (s. 49). Det *andre* resultatet viser koordinasjonsgraden. Her blir det undersøkt om andrespråkelever tidlig i utviklingen mangler koordinerte setninger (eksternt og internt), og om koordinasjon senere i utviklingen «overforbrukes».<sup>23</sup> Resultatene viser at denne hypotesen (overforbruk) ikke stemmer, fordi gjennomsnittstallene viser en stødig økning av koordinasjonen desto mer eksponering for norsk (s. 49—50). Tallene viser signifikant forskjell mellom første og tredje

---

<sup>20</sup> Berggreen og Sørland benyttet begrepet helsetning i sin studie. Slik de bruker begrepet sammenfaller det med begrepet t-enhet, som jeg benyttet meg av i min oppgave.

<sup>21</sup> Med årsprestasjoner mener Berggreen og Sørland (2016, s. 45) hvor utbrodert den maksimale substantivfrasen er i det aktuelle året.

<sup>22</sup> Eksponeringsår for norsk

<sup>23</sup> Wolfe-Quintero et al. (1998, s. 73) (referert i Berggreen og Sørland, 2016, s. 49) viser til at et slikt mønster, og kaller det «omega-shaped», hvor innlærere overforbraker et nylig innlært språklig fenomen, før det normaliserer seg.

år, men ikke mellom noen av de andre årene. Det *tredje* resultatet er underordningsgrad som kompleksitetsmål, som viser at mange av elevene har underordning i tekstene tidlig i læringsprosessen. Det er derimot 38 elever som har tekster helt uten ordinære leddsetninger, og nesten alle har en botid i Norge på 1-2 år. Videre viser resultatene at underordningsgraden øker gjennom de tre årene, og at det er signifikante forskjeller mellom tallverdiene fra første- og tredjeåret. Det er også signifikant forskjell mellom andre- og tredjeåret, men ikke mellom førsteåret- og andreåret. Berggreen og Sørland tolker disse resultatene som en «spurt» der elevene etter andreåret får godt grep på hvordan leddsetninger brukes og struktureres (s. 51). Det *fjerde* resultatet viser substantivfraseomfang. I motsetning til de andre kompleksitetsmålene har ikke Berggreen og Sørland et gjennomsnittsmål for fraseomfanget. Dette kompleksitetsmålet viser kun til én substantivfrase fra hver informant (den maksimale), og kan ifølge Berggreen og Sørland fortelle noe graden elevene kan bygge ut fraser (s. 51). Resultatet viser en utvikling over de tre årene, og tallene viser en signifikant forskjell mellom første- og tredjeåret, men det er ikke signifikante forskjeller fra år til år (s. 52).

Berggreen og Sørland konkluderer med at utviklingsmålene samlet sett, er vanskelige å betrakte som en felles utviklingsindikator (s. 55). De undersøkte i tillegg noen individuelle læringsløp, og konkluderer med at samsvaret mellom de kollektive resultatene og individuelle læringsforløp er ganske godt (sett bort fra variabelen koordinasjonsgrad) (s. 62).

#### *2.4.3 Syntaktisk kompleksitet og rammeverknivå - Eli Moe*

Et av bidragene til antologien *NORSK PROFIL – Det felles europeiske rammeverket spesifisert for norsk. Et første steg (2012)* er artikkelen «Syntaktisk kompleksitet og rammeverksnivå» av Moe. I studien bruker Moe innlærertekster fra Norsk andrespråkskorpus (ASK). Moes mål er å finne noe som karakteriserer setningene til innlærere på nivå A2, B2 og B2, slik at hun videre kan formulere nivåspesifikke kjennetegn for norsk, og validere utsagnene i Rammeverket som beskriver språket til de ulike nivåene (2012, s. 137). Moe undersøker en del trekk som ikke er aktuelle for min oppgave, men noen av delene der hun undersøker syntaktisk kompleksitet, er relevante. Moe skriver at «Komplekse strukturer vil ofte vere lengre enn enkle, vanskelegare å kategorisere og avvika frå det lingvistiske «hovudsystemet» (s. 142). Videre skriver hun at trekk som kan påvise grad av kompleksitet er gjennomsnittlig frekvens av leddsetninger per helsetning og variasjon av typer leddsetninger. Moe har to aktuelle hypoteser som er at tallet på ord per setning vil øke med stigende

rammeverksnivå (H1), og at antallet leddsetninger per setning vil øke med stigende rammeverksnivå (H2) (2012, s. 145)

Resultatene viser at Moes H1 kan bekreftes, og at forskjellen mellom alle de tre nivåene er signifikant. Antall ord per setning stiger med nivåene. Moe påpeker at det ikke gjelder alle tekstene, men på et gruppenivå (s. 147). Deretter undersøker Moe H2, som er forma av blant annet teoriene til Lyons (1981, referert i Moe 2012, s. 147) som hevder at komplekse setninger inneholder leddsetninger. Moe skriver at hennes materiale fra ASK medfører visse problemer i utforskningen av H2, blant annet at tallet på leddsetninger kan være misvisende fordi innlærerne har hatt ulike vilkår under prøven og har hatt ulike oppgaveformuleringer. Hun mener likevel at undersøkelsen hennes kan si noe om hvordan innlærere produserer leddsetninger, som viser at tallet på leddsetninger per helsetning øker med rammeverksnivået.<sup>24</sup> I signifikanttesten viser Moe at det er signifikante forskjeller mellom B1 og B2, og det samme mellom A2 og B1. Hun har derfor argumenter som kan bekrefte H2. Ut fra sin egen undersøkelse konkluderer Moe med at den syntaktiske kompleksiteten øker med nivåene, og at informantene har hatt høyere syntaktisk kompleksitet enn det rammeverksbeskrivelsene beskriver (2012, s. 156-157).

#### *2.4.4 Relevant internasjonal forskning*

Syntaktisk kompleksitet i andrespråk er et stort forskningsområde. Mye av forskningen er gjort utenfor Norge. Jeg skal i korte trekk vise til noen av disse studiene.

---

<sup>24</sup> Moe benytter seg av en noe annerledes definisjon på enhetene enn det Berggreen og Sørland, og derfor hvordan jeg vil forholde meg til definisjonene. Moe (2012, s. 138) refererer til Hagen (1998, s. 241), og skriver: «Ei hovudsetning er en setning som representerer en autonom talehandling, og som selv ikke er ledd i en umiddelbart overordnet setning. (...) Ei leddsetning er en setning som opptrer som ledd i en overordnet setning, enten denne overordnede setning selv er en hovedsetning eller ikke.» Moe definerer en helsetning som en hovedsetning som inneholder en leddsetning(er). I min definisjon av «helsetning/t-enhet» må den ikke inneholde en leddsetning.

Cooper (1976) målte syntaktisk kompleksitet i et skriftlig materiale samlet inn fra 40 engelskspråklige innlærere av tysk på ulike språklige nivåer/klasser.<sup>25</sup> Alle informantene skrev tekster på 500 ord, men oppgavene var ulike etter hvilket språklig nivå informantene tilhørte. Resultatene viser blant annet at koordinasjonsgraden (av setninger) ikke øker jevnt mellom årene, og at de eventuelle forskjellene ikke er signifikante. T-enhetslengden øker mellom alle nivåene, og forskjellene er signifikante mellom omtrent annethvert nivå. Det er økning i underordningsgraden mellom alle nivåene, bortsett fra 400-nivået til 500-nivået. Mellom 200-nivået og 300-nivået, 500-nivået og de profesjonelle journalistene er det signifikante forskjeller (økning). Ellers er det signifikant forskjell i antall leddsetninger mellom annethvert nivå (s. 179—180). Denne studien viser altså at t-enhetslengde og underordningsgrad fungerer som mål på utvikling.

I *Criteria Features in L2 English* (2012) har Hawking og Filipović som formål å analysere språk produsert av innlærere av engelsk, for å beskrive hva de presterer på de ulike rammeverknivåene fra *Common European Framework of Reference*. Hawkins og Filipović bruker et korpus med tekster vurdert til seks ulike rammeverksnivåer, hvor de kartlegger setninger ved å identifisere store skilletegn og stor forbokstav (2012, s. 23).<sup>26</sup> Et av analysemålene er «Mean length of utterance (MLU) figures», som utforsker hvordan setningslengden utvikler seg (s. 22-23). De undersøker altså ytringer og ikke t-enheter.<sup>27</sup> Årsaken til at denne målenheten blir undersøkt er at Hawkins og Filipović hevder at synkront med at språkkunnskapene til innlæreren øker, så vil setningene bli mer uttrykksfulle – både semantisk og pragmatisk. Setningene vil derfor bli merkbart lengre og mer syntaktisk komplekse (s. 23). Resultatene viser at nivå A2 har en gjennomsnittlig helsetningslengde på 7,9 løpeord, B1 har 10,8, B2 har 14,2, C1 har 17,3, og C2 har 19,0. Setningene blir lengre desto høyere rammeverksnivå informanten tilhører. Resultatene til denne studien må ses i den sammenheng med at den undersøker ytringslengde og ikke t-enhetslengde, og resultatene er ikke direkte sammenlignbare med mine. Ytringslengden har trolig blitt påvirket av t-enhetslengden, som gjør at resultatene er relevante.

---

<sup>25</sup> Grupper: 200-nivå (Sophomores), 300-nivå (Juniors), 400-nivå (Senories), 500-nivå (Grad.Students), 600-nivå (Native Germans), profesjonelle skrivere (fra *Die Zeit*). De to siste gruppene ble brukt som kontrollgrupper/sammenligningsgrunnlag.

<sup>26</sup> De undersøker rammeverksnivåene: A1-A2, B1-B2, C1-C2

<sup>27</sup> Disse ytringene må oppfylle kravet for helsetninger, altså inneholde finitt verbal og subjekt

Bulté og Housen (2014) undersøkte utvikling hos 45 voksne innlærere av engelsk på en intensivt kortsiktig akademisk engelskopplæring. For å måle den leksikalske og syntaktiske kompleksiteten i materialet, brukte de kvantitative målinger på ulike språklige komponenter. Mot slutten av opplæringen skrev informantene setninger som gjennomsnittlig var ett løpeord lengre enn setningene på begynnelsen av opplæringen. I tillegg viser resultatene en økning av sideordnede setninger (s. 50), og at nominalfrasene økte signifikant.<sup>28</sup> Resultatene viser derimot ingen økning i underordning (leddsetninger), og hos noen av informantene synker andelen (s. 53). Bulté og Housen mener derfor at deres resultater ikke stemmer overens med Norris og Ortegas tre nivåbeskrivelser (2009, s. 53) (jf. kap. 2.2.2). Videre skriver de at: «More generally, the development trends that emerge from our analyses of the MSU dataset are probably most in line with dynamic systems accounts of L2 development. These studies indicate that complexity (...) do not develop strictly successively nor linearly» (2014, s. 54). I likhet med både Larsen-Freeman og Norris og Ortega, mener Bulté og Housen at deres resultater viser at språkutvikling er dynamisk og ikke-lineær.

Norrby og Håkansson (2007) studie undersøkte blant annet syntaktisk kompleksitet hos fire voksne innlærere med svensk som andrespråk. Materialet bestod av korte tekster (tekst 1 og tekst 2), oversettelser og muntlige oppgave. Det skriftlige materialet ble samlet inn to ganger med seks måneders mellomrom (s. 51). Setningslengde og underordning er to av kompleksitetsmålene som blir undersøkt.<sup>29</sup> På et gruppenivå viser resultatene at informantene skriver lengre setninger i *tekst 2*, men den individuelle variasjonen er stor (s. 57). Tre av fire informanter har i ulik grad lengre setninger i *tekst 2*, sammenlignet med *tekst 1*. To av informantene har høyere underordningsgrad (per setning) i *tekst 2*. De to andre informantene har nedgang i ulik grad i underordningsgraden (57—58). Norrby og Håkansson viser at informanten med lavest underordningsgrad, som også var en av informantene med nedgang fra *tekst 1* til *tekst 2*, har en skrivestil som består av enkle eller koordinerte helsetninger (s. 58). Totalt viser resultatene økt syntaktisk kompleksitet, men næranalyser av hver enkelt informant viser en del variasjon mellom informantene. Variasjonene mellom informantene kan passe antagelsen om dynamiske språklæringsprosesser.

---

<sup>28</sup> Økt bruk av determinativer og modifikatorer

<sup>29</sup> Enheten «setning» som Norrby og Håkansson bruker en setning som inneholder en helsetning og tilhørende leddsetninger. Det betyr at denne analytiske enheten er lik en t-enhet.

Ravid og Berman (2010) identifiserte nominalfraser i muntlig og skriftlig språk fra 96 informanter med enten engelsk eller hebraisk som morsmål.<sup>30</sup> Det var 48 informanter fra hvert land, og 12 informanter i hver aldersgruppe/klasetrinn. Gruppene var: 4. klasse (9-10 år gamle), 7. klasse (12-13 år gamle), 11. klasse (vg1, 16-17 år gamle) og universitetsstudenter (20-30 år gamle). Nominalfrasene ble blant annet målt i lengde og syntaktisk dybde (2010, s. 3). Resultatene til Ravid og Berman viser at lengden på nominalfrasene øker desto eldre studentene er, og at det derfor er et trekk som viser hvor syntaktisk komplekst språk en person kan produsere (s. 18).

Kort oppsummert viser den tidligere forskningen at de totale resultatene i indeksene til t-enhetslengde (setningslengde), underordningsgrad, utbygging av fraser, er mål som egner seg til å måle syntaktisk utvikling. I disse målene ser man stort sett økning, i for eksempel underordningsgrad, fra lavere til høyere nivåer.<sup>31</sup> Økningen i studiene jeg viser til, framtrer derimot i ulik grad, og i noen tilfeller er den ikke framtreddende. Et eksempel på dette er Bulté og Housen (2014, s. 53) som ikke har økning i underordningsgraden. Videre er det stor enighet rundt koordinasjonsmålinger, som i en del studier viser nedgang i koordinasjonsgraden fra lavere til høyere nivåer. Her er det også unntak, for eksempel Berggreen og Sørland (2016, s. 50), som viser at koordinasjonsgraden øker desto lengre eksponeringstid for norsk. Forskning som fokuserer på individuelle innlærerne viser at det er en del variasjon mellom dem. Dette gjør at flere studier argumenterer for et dynamisk syn på språkutvikling. Det betyr også at kompleksitetsdimensjonen alene ikke burde avgjøres kun med fokus på kollektive resultater, hvor den individuelle innlæreren ikke blir sett. De

---

<sup>30</sup> Undersøkelsen til Ravid og Berman inkluderer ikke andrespråk, som gjør at den ikke er direkte overførbart til andrespråkforskning. Den kan likevel gi et bilde på hvordan kunnskapen innenfor utvidelse av nominalfraser utvikler og former seg. Ravid og Berman undersøker også andre trekk innenfor nominalfraseutvikling, som min undersøkelse ikke vil komme inn på. I tillegg til å undersøke lengden på nominalfraser (Ravid og Berman lokaliserer alle nominalfrasene, ikke bare den maksimale som min undersøkelse gjør), undersøker de semantisk kompleksitet, modifikasjoner, syntaktisk dybde, og syntaktisk variasjon (2010, s. 8 —11) Ravid og Berman har fire uavhengige variabler som undersøkes: (1) utvikling – fire nivåer innenfor alder og klasse, (2) sjanger – personlige narrativer og diskusjoner, (3) modalitet – muntlig og skriftlig, og (4) språk – engelsk og hebraisk (2010, s. 7).

<sup>31</sup> Trenger nødvendigvis ikke være «nivåer». Det kan også være økning i syntaktisk kompleksitet mellom ulike aldre, eller mellom ulik eksponeringstid for andrespråket.



kollektive resultatene som ofte viser utvikling, kan altså skjule informasjon om individuell utvikling blant enkeltinnlærere.

## **2.5 Verktøy – Rammeverket, nivåbeskrivelsene og læreplanen**

Jeg har brukt Rammeverket og dens tilhørende nivåbeskrivelser, samt Læreplanen, for å kontrollere for ferdighetsnivået i norsk til informantene som har skrevet tekstene jeg undersøker. Dette verktøyet er en forutsetning for at jeg kan si noe om utvikling i denne studien. Både norskprøven, læreplanen, og vurderingskriteriene som har blitt brukt sensuren av tekstmaterialet mitt, har mye av grunnlaget fra Rammeverket. Jeg vil derfor beskrive dette verktøyet nedenfor.

### *2.5.1 Det felles europeiske rammeverket for språk*

I 2001 ble *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* ferdigstilt. På norsk fikk det i 2011 navnet *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. En internasjonal faggruppe utnevnt av Europarådet utviklet rammeverket mellom 1993 og 1996 (Kompetanse Norge, 2012, s. 3). Drivkraften bak rammeverket var at representanter fra Europarådets medlemsland ønsket tydelighet og mer sammenheng i språkopplæringen på tvers av de europeiske landene. Rammeverket skulle derfor utvikle et metaspråk for språklæring og –undervisning som kunne brukes på tvers av nasjonale og språklige grenser. Metaspråket skulle forklare målsettinger og nivåer i tilegnelsen av språk. Dette står skrevet i Rammeverket:

Det europeiske rammeverket gir et felles grunnlag for utforming av lærestoff til språkkurs, retningslinjer for læreplaner, eksamener og læremidler i hele Europa. Rammeverket er en omfattende beskrivelse av hvilke kunnskaper og ferdigheter man må utvikle for å kunne kommunisere effektivt på et språk. Rammeverket definerer nivåer av ferdighet slik at det er mulig å måle innlærerens framgang gjennom hele livet. (2011, s. 1)

Rammeverket definerer tre overordnede nivåbeskrivelser, som er A, B og C. A beskriver en basisbruker av språket, B beskriver en selvstendig bruker, og C en avansert bruker av språket. De tre overordnede nivåene er videre delt inn i to, hvor 1 er det laveste nivået og 2 er det høyeste innenfor det gitte nivået. I denne oppgaven blir tekster fra det høyeste nivået innenfor nivå A undersøkt, samt tekster fra det laveste og det høyeste nivået på nivå B.

Alle beskrivelsene i Rammeverket er generelle og ikke språkspesifikke. Europarådet har derfor anbefalt at Rammeverket blir spesifisert for nasjonale språk gjennom Referansenivåbeskrivelser. Prosjektet *Norsk Profil* har gjort noen spesifiseringer av Rammeverket for norsk språk, og tester predikasjonene i de generelle nivåbeskrivelsene i Rammeverket med autentisk innlærerdata fra ASK-korpuset (Carlsen, 2012, s. 7—9).

### 2.5.2 Syntaks i Rammeverket og i læreplanen

I Rammeverket beskrives språkferdigheter på *nivå A2* på følgende måte (Tabell 1. Felles referansenivåer: global skala):

Kan forstå setninger og vanlige uttrykk knyttet til de viktigste områdene av dagliglivet, for eksempel, svært enkel informasjon om en selv og familien, innkjøp, nærmiljø og arbeidsliv. Kan klare seg i enkle og rutinepregede samtalsituasjoner med direkte utveksling av informasjon om kjente og rutinepregede forhold. Kan med enkle ord beskrive visse sider ved sin egen bakgrunn og sitt nærmiljø og grunnleggende personlige behov. (2011, s. 28)

I denne beskrivelsen blir ikke innlærerens ferdigheter innenfor syntaks i skriftlig produksjon nevnt. Under *Generell skriftlig produksjon* finner man derimot syntaks (nivå A2) omtalt slik: «Kan skrive en sekvens med enkle setninger og uttrykk som er knyttet sammen ved hjelp av enkle bindeord som «og», «eller» og «men» og «fordi»» (Udir, 2011, s. 77). I læreplanen står blant annet dette om nivå A2: «Innlæreren har begrenset kontroll med enkle grammatiske strukturer og binder sammen ordgrupper ved hjelp av enkle bindeord som «og», «eller» og «men»» (2012, s.17). En innlærer på *nivå B* blir beskrevet som en selvstendig bruker av språket. Kort oppsummert skriver Rammeverket dette om nivå B1 (Tabell 1. Felles referansenivåer: global skala):

Kan forstå hovedpunktene i klar, standard tekst og tale om kjente emner som en ofte møter i forbindelse med arbeid, skole, fritid osv. Kan klare seg i de fleste situasjoner som kan oppstå når en reiser i et område der språket snakkes. Kan skrive enkle, sammenhengende tekster om emner som er kjente eller av personlig interesse. Kan beskrive opplevelser og hendelser, drømmer, håp og planer, og kort forklare og begrunne meninger og planer. (2012, s. 28)

Videre under *Generell skriftlig produksjon* i Rammeverket står det: «Kan skrive enkle, greie, sammenhengene tekster om en rekke kjente emner innenfor sitt interesseområde ved å føye sammen kortere, enkeltstående elementer til en lineær framstilling» (2012, s. 77). I *læreplanen* (2012, s. 19) står dette om B1-nivået: «Innlæreren har et forråd av frekvente mønstre som brukes rimelig korrekt. Innlæreren bruker blant annet tidsadverbial, pronomener, ubestemt og bestemt form og enkle leddsetninger for å skape sammenheng i framstillingen». Nivå B2 er det høyeste nivået innenfor nivå B, og innlærere regnes som er selvstendige brukere av språket. Kort oppsummert skriver Rammeverket dette om nivå B2 (Tabell 1. Felles referansenivåer: global skala):

Kan forstå hovedinnholdet i komplekse tekster om både konkrete og abstrakte emner, også faglige drøftinger innenfor ens eget fagområde. Kan delta i samtaler med et så spontant og flytende språk at kommunikasjonen med mormålsbrukere ikke blir anstrengende for noen av partene. Kan skrive klare, detaljerte tekster med vidt spekter av emner, forklare et synspunkt på en aktuell sak og argumentere for og imot ulike alternativer. (2012, s. 28)

Videre i Rammeverket, under *Generell skriftlig produksjon*, blir B2-nivået beskrevet slik: «Kan skrive klare, detaljerte tekster om en rekke emner knyttet til hennes/hans interesseområde og kan sammenfatte og vurdere informasjon og argumenter fra en rekke kilder.» (2012, s. 77). I *læreplanen* (2012, s. 21) står dette om B2-nivået: «(...) Innlæreren kan bruke komplekse grammatiske strukturer. (...) Innlæreren kan foreta selvkorrigeringer og skrive klar, sammenhengende tekst ved å bruke varierte sammenbindingsteknikker.»

Språkinnlærerens ferdigheter innenfor syntaks blir ikke nevnt med mange ord i verken Rammeverket eller i *læreplanen*. En forklaring på dette er at syntaks er én liten del av et større bilde i språkopplæringen. Likevel viser de korte henvisningene til syntaks at det skjer en utvikling fra nivå A2 til nivå B1, til nivå B2. I A2 skal innlæreren mestre å skrive enkle grammatiske strukturer og kunne bruke enkle bindeord. I nivå B1 skal innlærer mestre å bruke enkle leddsetninger for å skape sammenheng. I nivå B2 skal innlæreren bruke komplekse grammatiske strukturer. Det går altså fra å kunne bruke enkle grammatiske strukturer i A2 til å kunne bruke komplekse strukturer i B2.

Mitt prosjekt har som mål å undersøke hvordan syntaktisk kompleksitet utvikler seg, og jeg bruker rammeverksnivåene fordi det gir en måte å kontrollere ferdighetsnivåene til informantene på, som jeg trenger for å gjøre en kvasi-longitudinell studie (se kapittel 3.1.3). I dette delkapittelet har jeg vist at Rammeverket og læreplanen har en forventning om at syntaksen blir mer komplekst, til tross for at syntaks blir nevnt med få ord.

### **Oppsummering**

I dette kapittelet har jeg gjort rede for sentral teori som jeg skal bruke i min undersøkelse. Jeg har redegjort for CAF-tradisjonen, kompleksitetsaspektet og ulike tilnærminger til aspektet, sentrale begreper, tidligere forskning, og verktøyet jeg skal bruke for å kontrollere nivåene tekstene er vurdert til. Videre i metodekapittelet skal jeg vise hvordan jeg skal bruke teorien i min undersøkelse, slik at jeg kan besvare forskningsspørsmålene mine.

## Kapittel 3 Metode

Formålet til denne oppgaven er å kartlegge syntaktisk kompleksitet og å undersøke utviklingen av syntaktisk kompleksitet i tekster på ulike ferdighetsnivåer. I dette kapittelet skal jeg redegjøre for metodene jeg bruker for å undersøke dette formålet. Jeg har valgt metoder som jeg mener kan avdekke syntaktisk kompleksitet i tekster på ulike ferdighetsnivåer, og om det er tegn til utvikling mellom nivåene. Jeg skal i tillegg undersøke variasjonen innad i tekstene i på ulike ferdighetsnivå, hvor fokuset er på de individuelle informantene. Oppgaven min bygger på tidligere forskning i CAF-tradisjonen, og jeg bruker metoder som står sentralt i denne tradisjonen.<sup>32</sup>

I dette kapittelet skal jeg starte med å gjøre rede for de overordnede metodiske trekkene ved studien. Jeg vil vise hvordan undersøkelsen min har trekk både fra kvantitativ og kvalitativ metode. Jeg vil også presentere hvordan jeg analyserer materialet ved hjelp av deskriptiv og inferensiell statistikk. I kapittel 3.3 skal jeg presentere informantene og materialet, og videre i kapittel 3.4 skal jeg gjøre rede for hvordan jeg har gått frem for å gjøre tekstmaterialet klart til analysen. Deretter skal jeg presentere rekonstruksjonsprinsippet jeg har brukt for å analysere tekstmaterialet. I kapittel 3.5 skal jeg gjøre rede for de analytiske enhetene, hvilke avgrensninger jeg har gjort når jeg skal hente ut enhetene fra tekstmaterialet mitt, og indeksene mine. I kapittel 3.6 skal jeg drøfte validiteten og reliabiliteten i undersøkelsen min. Til slutt skal jeg oppsummere kapittelet.

I kapittel 1.1 viste til forskningsspørsmålene mine, som er:

1. Hva kjennetegner den syntaktiske kompleksiteten i tekster plassert på ulike ferdighetsnivåer (A2, B1 og B2) i Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning, vurdering?
2. Kan man observere en utvikling i syntaktisk kompleksitet (mellom tekster) fra ferdighetsnivå til ferdighetsnivå. Hvordan ser denne utviklingen eventuelt ut?

For å undersøke dette har jeg fått tilgang til 45 innlærertekster fra Kompetanse Norge. Disse tekstene har blitt vurdert av erfarne sensorer før jeg fikk tilgang til dem. 15 stk. har blitt vurdert til nivå A2, 15 til nivå B1 og 15 til nivå B2. Undersøkelsen har ikke longitudinelle

---

<sup>32</sup> Noe av forskningen jeg viser til plasserer ikke seg selv innenfor CAF-tradisjonen, for eksempel Hunt og tidlig Larsen-Freeman, fordi disse studiene kom før at CAF hadde etablert seg. Likhetene til CAF-tradisjonen er store, og lar seg derfor overføre.

data, som betyr at jeg ikke følger de samme informantene over lengre tid. Likevel tror jeg at en sammenligning av tekster som er blitt plasserte på ulike rammeverksnivåer, gir mulighet til å belyse en slags forestilt utvikling over tid. I og med at tekstene er blitt vurderte til ulike nivåer kan dette la seg gjøre, men jeg får ikke fanget den reelle utviklingen over tid hos enkeltinformantene. Jeg vil derfor beskrive min undersøkelse som en kvasi-lengdesnitt studie/tverrsnittsstudie. Oppgaven har en deduktiv tilnærming, som vil si at mitt prosjekt har blitt utledet fra tidligere forskning som allerede er gjort på feltet, særlig Berggreen og Sørlands studie fra 2016.

### **3.1 Overordna forskningsmetode**

Denne masteroppgaven er først og fremst et kvantitativt prosjekt, men med kvalitative aspekter. Selv om kvantitative og kvalitative metoder blir framstilt som motpoler innenfor vitenskapen, betyr ikke dette at den ene metoden utelukker den andre, men at de to tilnærmingene kan brukes til å supplere hverandre og belyse forskjellige sider av dataene mine. Hva de ulike aspektene innenfor kvantitativ og kvalitative metode er, skal jeg komme nærmere inn på i dette delkapittelet.

#### *3.1.1 Kvantitativ metode*

Kvantitativ metode blir blant annet kjennetegnet med at dataene foreligger i en form som er tellelig. Etter tellingen kan det forekomme en tallmessig beskrivelse av dataene, for eksempel ulike typer statistikk (Johannessen et al., 2004, s. 277). Denne statistikken kan være deskriptiv, som ifølge Grønmo er statistikk som brukes til å identifisere, beskrive og karakterisere mønstre i et materiale (2010, s. 267). Når man arbeider med stort tekstmateriale velger man variabler, som Johannessen et al. beskriver slik: «En variabel er en spesifikk egenskap eller et kjennetegn ved enhetene som varierer med forskjellige verdier. Verdier kan også betegnes som kategorier» (s. 248). Videre er det et skille mellom avhengige variabler og uavhengige variabler. Dahlum skriver i *Store norske leksikon* (2014) at en avhengig variabel er variabelen som påvirkes av den uavhengige variabelen. I min oppgave er de avhengige variablene syv analytiske enheter som er tellelige. De avhengige variablene er: *antall løpeord*, *antall t-enheter*, *antall koordinerte t-enheter*, *antall koordinerte t-enheter med elidert subjekt*, *antall leddsetninger*, *maksimal substantivfrase* og *antall syntaktisk ukorrekte t-enheter*. Disse analytiske enhetene påvirkes av mine uavhengige variabler, som er nivåplassering med tre verdier (nivå A2, B1 og B2) og oppgavenummer med to verdier (*oppgave 1* og *oppgave 2*).

Det vil si at de avhengige variablene, for eksempel antall leddsetninger, kan påvirkes av den uavhengige variabelen nivåplassering.

Den kvantitative delen av analysen min består hovedsakelig av deskriptiv statistikk, som er opptatt av å sammenfatte eller å beskrive et utvalg (Rowntree, 1981, s. 21). I min oppgave er dette tekster på ulike rammeverksnivåer. Den deskriptive statistikken er nyttig når man skal finne typiske tendenser og variasjon i materialet. Den kan gi en oversikt over hvordan tekstene på et nivå typisk oppfører seg når det gjelder de syntaktiske trekkene jeg studerer, og den kan kartlegge hvordan variasjonen i fordelingen er.

Et av de vanligste sentralmålene innenfor deskriptiv statistikk er gjennomsnittet i en avgrenset gruppe. Gjennomsnittet beregnes ved å summere alle dataene innenfor en spesifikk gruppe (for eksempel antall leddsetninger i tekst 1, nivå A2) og dividere med summen av antall enheter, som i mitt tilfelle er antall tekster (Johannessen et al., 2004, s. 235). Til tross for at gjennomsnittet kan være en god indikator på hvordan en gruppe ser ut, vil variablene ha verdier som kan ligge i nærheten av gjennomsnittet, på gjennomsnittet, eller langt over eller under gjennomsnittet. Gjennomsnittet har altså et avvik, og det er nyttig å undersøke hvor store disse avvikene gjennomsnittlig er fordi det forklarer spredningen rundt gjennomsnittet (Rowntree, 1981, s. 53—55). For å måle denne spredningen, måler man standardavviket, som viser det gjennomsnittlige avviket til gjennomsnittet (Johannessen et al., 2004, s. 241). Til tross for at standardavviket viser et spesifikt avvik i form av tall, betyr ikke dette at avviket kan si noe sikkert om gjennomsnittet gir et godt inntrykk av en gruppe som helhet eller ikke. Standardavviket er ikke standardisert, og det kan derfor være vanskelig å vite hva som er et stort eller lite avvik fra gjennomsnittet (2004, s. 244). På den andre side kan standardavviket være nyttig fordi det gir rom for sammenligning mellom grupper. Er det for eksempel større avvik fra gjennomsnittet i informanttekster vurdert til nivå A2 sammenlignet med informanttekster vurdert til nivå B1? Dette kan standardavvikene si noe om. I tillegg til gjennomsnitt og standardavvik har jeg valgt ut et variasjonsmål til. Jeg skal vise hvordan ytterpunktene i fordelingen ser ut, og trekke inn *variasjonsbredden* som et statistisk mål for spredning (Johannessen et al., 2004, s. 239). Variasjonsbredden er differansen mellom høyeste (maksimum) og laveste verdi (minimum) i en fordeling, for eksempel variasjonsbredden mellom teksten med høyest antall løpeord og den med lavest antall løpeord.

Deskriptiv statistikk er grunnlaget for den *inferensielle statistikken*, som også er typisk benyttet i kvantitative studier. Der den deskriptive statistikken er opptatt av å sammenfatte eller å beskrive et utvalg, er den inferensielle statistikken opptatt av å generalisere ut fra utvalget, eller å avgjøre om en generalisering ut fra utvalget er holdbar eller ikke (Rowntree, 1981, s. 21). I denne delen av statistikken er det gunstig å gjøre signifikanstester. Johannessen et al. skriver at signifikanstester undersøker om forskjeller mellom utvalg kan generaliseres til at det også gjelder mellom populasjonene som utvalgene representerer. Videre skriver de: «I og med at vi har data fra utvalg, dreier det seg også her om å beregne usikkerhet for hva som kan være en faktisk forskjell mellom populasjoner» (2004, s. 289). I min undersøkelse kan en signifikanstest gi svar på om forskjellene mellom nivå A2, B1 og B2, kan generaliseres utover mitt datasett.

Den statistiske testingen skjer i tre steg. I det første steget skal jeg teste normalfordelingen, og bruker Shapiro-Wiik testen. Signifikant resultat betyr at dataene er *ikke* normalfordelte. Spørsmålet denne testen stiller er om verdiene (i variablene) er statistisk forskjellig fra en normalfordelt distribusjon. En normalfordelt distribusjon betyr at utvalget er symmetrisk fordelt, og at gjennomsnittet, modus og medianen er i sentrum (Rowntree, 1982, s. 68). Dersom verdiene er statistisk forskjellige fra en normalfordelt distribusjon, betyr det at verdiene *ikke* er normalfordelte, og man trenger en ikke-parametrisk test (s. 124). Årsaken er at variabler som ikke har normalfordeling ikke kan testes med parametriske tester, fordi de baserer seg på en sammenlikning av gjennomsnitt. Ikke parametriske tester fungerer uten forutsetninger om normalfordeling (s. 125). I tilfellene med *ikke* normalfordeling må en nytte andre metoder. Jeg skal bruke ikke-parametriske tester, og i det neste steget bruker jeg derfor Kruskal Wallis testen for å finne ut om det er noen som helst signifikante forskjeller i datasettet. Denne testen kan se på flere variabler/grupper, og kan gi svar på om det er signifikans, men ikke hvor i datasettet signifikansen er. Dersom Kruskal Wallis rapporterer ikke-signifikante resultater, stopper testingen der. Dersom denne testen viser at det finnes signifikans i datasettet, går jeg videre med en post hoc test for å identifisere hvor i datasettet signifikansen er.

I det tredje steget bruker jeg Mann-Whitney U testen som post hoc-test. Mann-Whitney U er basert på sammenlikning og rangering av to mål. Her er testene parvise, og to og to grupper (av ferdighetsnivå) blir målt opp mot hverandre fram til alle gruppene har blitt sammenlignet (Gujord, 2013, s. 181). Evaluering av signifikansen er basert på følgende grenser:  $p \leq 0.1$  er



klassifisert som marginal signifikans,  $p \leq 0.05$  er klassifisert som signifikans,  $p \leq 0,01$  er klassifisert som høy signifikans, og  $p \leq 0,001$  er klassifisert som svært høy signifikans (Gujord, 2012, s. 88). I resultatkapittelet skal jeg bare til å vise resultatene fra Mann-Whitney U-testen og rapporterer bare detaljert fra analysen i de tilfellene resultatene er signifikante. Forskjeller som ikke er signifikante, vil hovedsakelig ikke bli kommentert. Jeg har fått hjelp av veileder til å utføre de statistiske testene i alle stegene jeg viser til ovenfor. Prosedyren jeg følger er den samme som i Gujord (2013). Testene har blitt utført mens jeg var tilstede, og jeg har selv skrevet om og tolket resultatene.

### 3.1.2 Kvalitativ metode

I tillegg til deskriptiv- og inferensiale statistikk, som er den kvantitative delen av metoden i undersøkelsen, vil jeg også ta i bruk kvalitative metoder. Årsaken til dette er at jeg ønsker å i større grad vise forskjeller mellom informantene og blant annet vise teksteksempler fra informanttekstene. Den kvantitative statistikken viser individuelle forskjeller, men kun med tall og prosenter, og ikke teksteksempler. I den kvalitative delen ønsker jeg å gjøre næranalyser av informanttekster fra hvert nivå, som vil være informanttekster som skiller seg ut fra mengden i den deskriptive statistikken.<sup>33</sup> Jeg vil trekke ut teksteksempler fra informanttekster, og ikke vise hele tekster. Jeg mener at dette gir meg muligheten til å vise mer av bredden av tekstene på de ulike nivåene.

Undersøkelsen min vil kort sagt omfatte både kvantitative og kvalitative tilnærminger, og denne kombinasjonen vil forhåpentligvis gi et oversiktlig og dekkende bilde av alt materialet i de ulike rammeverksnivåene, både på gruppe- og individnivå. Målet er å både kunne gjøre rede for noen tendenser, undersøke om de kan generaliseres utover dette konkrete datasettet, og å gi noen dypere innblikk i syntaksen i tekstene.

### 3.1.3 Kvasi-longitudinell studie/tverrsnittsstudie

Dörnyei (2007, s. 78) skriver at andelen longitudinelle studier innenfor lingvistikk i andrespråksforskning er liten. Mye av forskningen er *tverrsnittsstudier* (cross-sectional research), som: «refers to a snapshot-like analysis of the target phenomenon at one particular

---

<sup>33</sup> Grunnlaget for at informanttekster blir valgt kan i tillegg til den deskriptive statistikken være at jeg har lagt merke til enkelte tekster som skiller seg ut under håndteringen av materialet.

point of time, focusing on a single time interval» (s. 78). Denne typen tilnærming kan legge grunnlag for en slags longitudinal studie. Nordanger (2017, s. 170) skriver dette om denne tilnærmingen: «Cross-sectional designs may provide pseudo-longitudinal data through, for instance, data collected from populations that differ in terms of years of language training, age, language proficiency, etc.». Tverrsnittsstudier kan kort sagt gi kvasi-longitudinal data.

Mitt tekstmateriale består av tekster på tre ulike rammeverksnivåer, og tekstene er skrevet av forskjellige informanter. Dersom jeg skulle undersøkt utviklingen til informantene, måtte jeg gjort en lengdesnittstudie. Dette har ikke latt seg gjøre, fordi det ikke finnes et slikt materiale tilgjengelig, og fordi jeg ikke har kapasitet til å innhente et slikt materiale innenfor masteroppgavens rammer. Jeg sammenligner derfor tekster som er blitt plassert på ulike rammeverksnivå, fordi jeg mener at en slik studie likevel kan fange en type utvikling over tid, selv om jeg ikke får fanget den reelle utviklingen over tid hos enkeltindividene. Min undersøkelse er derfor en *kvasi-longitudinell studie/tverrsnittsstudie*. Det er ikke helt uproblematisk å bruke rammeverksnivå som uttrykk for utviklingsnivå, fordi informanttekstene har blitt plassert på rammeverksnivået etter en holistisk vurdering, og ikke bare på grunn av ferdighetene innenfor syntaks. Det vil si at en informanttekst på nivå B2 kan ha lik syntaktisk kompleksitet som en informanttekst på nivå A2, men at den har fått nivå B2 på grunn av høye ferdigheter på andre områder – for eksempel innenfor morfologi.

### **3.2 Stegene i analysen**

Jeg skal nå beskrive den konkrete fremgangsmåten for analysen. Analysen består av fire faser.

I den første fasen har jeg klargjort tekstmaterialet til analyse, som innebærer å gjøre nødvendige endringer innenfor rekonstruksjonsprinsippet jeg bruker. Dette prinsippet kommer jeg nærmere inn på i kapittel 3.4.1. Endringene vil blant annet innebære å stryke ut deler av informanttekstene som ikke er relevante for analysen. All klargjøring av data skriver jeg om i kapittel 3.4.

I fase to registrerer jeg de analytiske enhetene i hele tekstmaterialet. Dette er den første delen av den kvantitative undersøkelsen, som skal brukes til å synliggjøre den syntaktiske kompleksiteten ved å vise tallverdier for de analytiske enhetene. Disse tallverdiene utgjør til

sammen undersøkelsens observasjoner. Tallverdiene blir først samlet på individnivå. Jeg registrerer først i *oppgave 1*, deretter i *oppgave 2*, og legger tallverdiene som informanten har i hver oppgave sammen til en *total*.<sup>34</sup> Deretter samler jeg tallverdiene fra *oppgave 1* i en total for nivået, det samme gjør jeg i *oppgave 2*, og til slutt lager jeg en *total* som består av tallverdiene fra *oppgave 1* og *2*. Dette gjør at jeg får en oversikt over hver informant, både tallverdiene i *oppgave 1* og *2*, og til slutt oversikt over informantens *totale* tallverdier.<sup>35</sup> Det samme gjelder for rammeverksnivåene. Slik kan jeg senere hente ut informasjon fra dataene på en oversiktlig måte. Jeg har registrert de analytiske enhetene ved å segmentere hele tekstmaterialet inn syntaktiske enheter (t-enheter, leddsetning etc.). Deretter teller jeg alle enhetene for hver informant og legger tallverdiene inn i Microsoft Excel-regneark.

I den tredje fasen av analysen har jeg laget indekser og statistikk fra tallverdiene jeg har fått fra de analytiske enhetene. Jeg laget indekser for enkeltinformantene (*oppgave 1, 2 og total*) og for de ulike nivåene samlet (*oppgave 1, 2 og total*). Etter at alle indeksene for de analytiske enhetene er utregnet, lager jeg den deskriptive statistikken. Den deskriptive statistikken inneholder *gjennomsnitt, standardavvik, variasjonsbredde, minimum og maksimum*. Jeg vil ha to desimaltall i alle tallverdiene jeg viser til. I og med at noen av tallverdiene er veldig lave, så mener jeg at det er hensiktsmessig. En indeks med tilhørende deskriptive statistikken kan se slik ut.<sup>36</sup>

Tabell 1, T-enhetindeks A2, oppgave 1, 2 og total

T-enhetsindeks, A2						
Rammeverksnivå	Oppgave	Gjennomsnitt	Standardavvik	Minimum	Maksimum	Variasjonsbredde
A2	1	9,95	2,28	7,27	15	7,73
A2	2	11,54	2,68	7,93	16,68	8,75
A2	Total A2	10,99	2,16	7,74	14,72	6,98

Gjennomsnittet regnes ut ved å summere alle de aktuelle verdiene og deretter dividere denne summen med antall enheter (Johannessen et al., 2004, s. 243). Gjennomsnittet avdekker

<sup>34</sup> Det er et unntak, som gjelder maksimal substantivfrase. Dette skriver jeg mer om i kapittel 4.7.

<sup>35</sup> Alle de ulike analytiske enhetene blir gjennom hele undersøkelsen holdt adskilt fra hverandre. Det som varierer i dataene til de analytiske enhetene er om dataene gjelder for et individnivå for oppgave 1, 2 eller total, eller om dataene gjelder for hele nivå A2, B1 eller B2 for oppgave 1, 2, eller total.

<sup>36</sup> I analysekapittelet vil jeg bruke mer sammensatte tabeller som viser alle nivåene.

sentrale tendenser til et utvalg, og er nyttig i etterkant når man skal utforske avvik og ytterpunkt i gruppen. I *Tabell 1*, er minimumet i *oppgave 1* på 7,27. Dette viser at det laveste gjennomsnittet på løpeord per t-enhet er på 7,27 løpeord. Maksimumet for *oppgave 1*, viser informantteksten med høyest antall løpeord per helsetning, og er på 15 løpeord. Videre viser *Tabell 1* en variasjonsbredde på 7,73. Det vil si at variasjonen på antall løpeord er på 7,73 mellom informantteksten med høyest gjennomsnitt av løpeord per t-enhet, og teksten med laveste gjennomsnitt. *Tabell 1* viser et standardavvik på 2,28 (*oppgave 1*). Standardavviket tar utgangspunkt i all den aktuelle dataen, og dersom alle tallverdiene i materialet hadde hatt samme verdi, ville standardavviket vært 0,00.<sup>37</sup> Det ville altså ikke vært noe avvik fra gjennomsnittet. Avvikene fra et gjennomsnitt varierer, og det er derfor hensiktsmessig å finne ut hvor store variasjonene fra gjennomsnittet er (Johannessen, 2005, s. 241). Videre tester jeg om det signifikante forskjeller mellom nivåene. *Tabell 1* og dens tilhørende eksempelforklaringer på den deskriptive statistikken er et eksempel på hvordan jeg skal framstille de analytiske enhetene for de ulike rammeverksnivåene.

I siste fase av analysen, som er den kvalitative delen, velger jeg ut teksteksempler fra materialet og gjør næranalyse. Ved hjelp av den deskriptive statistikken vil jeg identifisere tekster som viser litt ulike tendenser i materialet. I denne delen av analysen vil jeg i større grad gi eksempler fra tekstmaterialet som kan belyse informantens syntaks.

### **3.3 Materialet og innsamling av materialet**

#### *3.3.1 Informanter*

Jeg har til sammen 45 informanter som har bidratt med tekstmateriale til min undersøkelse. 15 av informantene har tekster vurdert til nivå A2 på rammeverksnivået, 15 vurdert til nivå B1 og 15 vurdert til nivå B2. Alle informantene i denne oppgaven har besvart delprøve i skriftlig framstilling, nivå B1-B2. Informantene har svart på denne oppgaven som en del av Norskprøven, som består av en skriftlig og muntlig del. Den avsluttende prøven i norsk består av til sammen av fire deler (Kompetanse Norge, 11.02. 2018). Den skriftlige delen består av tre deler: leseprøve, lytteprøve og skriveprøve. Den muntlige består av én del. Deltakerne

---

<sup>37</sup> Beregnes ved å regne ut hvor mye verdiene i hos hver informant avviker fra gjennomsnittet. Videre beregnes det «gjennomsnittlige» avviket ved at man summerer alle avvikene fra gjennomsnittet og deretter dividerer med antall enheter (15 enheter i *Tabell 1*) (Johannessen et al., 2004, s. 243)

bestemmer selv hvilken delprøve de vil ta (med mindre det er obligatorisk).<sup>38</sup> Delprøve i skriftlig framstilling, som mitt tekstmateriale kommer fra, er skriveprøven i den skriftlige delen. Norskprøven er utviklet av Kompetanse Norge.

Alle informantene er voksne innvandrere. Dersom deltakeren har hatt rett til gratis opplæring i norsk, har informanten rett til å ta alle delprøvene gratis én gang. Prøvene er obligatorisk for alle som har plikt og rett til opplæring, og som har gått opphold i Norge etter 1. september 2013.<sup>39</sup> Deltakere som har fått innvilget oppholdstillatelse før 1. september kan gå opp til norskprøven frivillig (IMDi, 18.januar 2017). Det betyr at informantene enten har tatt prøven på eget initiativ, eller at den har vært obligatorisk. Dette har jeg ikke informasjon om, og det har trolig hatt innvirkning på besvarelsen, i og med at noen av informantene kan ha erfaring fra tidligere forsøk. Det er mange andre variabler som også kan påvirke, men som jeg ikke kan kontrollere for, på grunn av at jeg ikke har denne informasjonen. De individuelle forskjellene (variablene) kan påvirke resultatene til informantene, og de varierer fra informant til informant (Lightbown & Spada, 2013, s. 73). Variablene er blant annet intelligens, hvor hurtig en innlærer tar kunnskap, personlighet, motivasjon, identitet og morsmål, alder, og om informanten har andre andrespråk (s. 73—99). Reelt sett påvirker alt, og det optimale ville vært å ha en fullstendig oversikt. Det som gjør at innlærere lærer/bruker norsk slik de gjør, er et system sammensatt av faktorer som jeg ikke har oversikt over, og som fører til at jeg bare ser på språkbruken deres fra en gitt situasjon. Dette skal jeg komme tilbake til i kapittel 3.6. Det er også viktig å påpeke at det er forskjell på skriftlig og muntlig beherskelse av språk, og at jeg bare kan si noe om hva informantene klarer å bruke av syntaks skriftlig, og ikke noe om hva de eventuelt har kunnskap om i andre situasjoner. Jeg sier bare noe om performansen, og ikke kompetansen til informantene.

Felles for informantene mine er at alle har tatt prøven i en testsituasjon og har hatt like betingelser og rammer under testsituasjonen. Den eneste informasjonen jeg har hatt tilgang på om informantene er hvilket rammeverksnivå tekstbesvarelsen deres har blitt vurdert til. En variabel som ikke er direkte knyttet opp mot informantene, men som likevel påvirker

---

<sup>38</sup> Jeg har ikke informasjon om informantene har tatt andre delprøver, eller om de kun har tatt delprøve i skriftlig framstilling.

<sup>39</sup> Muntlig- og skriftlig norskprøve, og samfunnkunnskapsprøve

undersøkelsen min i stor grad, er at alle informantene har besvart de nøyaktig samme oppgavene. Dette gjør at sammenligningen av tekstbesvarelsene har et godt grunnlag.

Utvalget av informanter er til en viss grad tilfeldig. Av deltakerne som har besvart prøven og godkjent videre bruk av deres besvarelse til Kompetanse Norge, har jeg blitt gitt et utvalg av informantbesvarelser fra de tre rammeverksnivåene jeg ba Kompetanse Norge om tekster fra. Jeg har ikke informasjon om hvor mange som har blitt vurdert til de ulike nivåene, og vet derfor ikke hvor stor prosentdel av norskprøvebesvarelsene jeg har fått tilgang på.

Alle besvarelsene har blitt anonymisert av Kompetanse Norge i forkant av at jeg fikk tilgang på dem. Jeg har aldri hatt tilgang til personopplysningene til informantene. Det eneste jeg har hatt tilgang på er selve tekstbesvarelsen og nivået den har blitt vurdert til. Elementer i teksten som kunne identifisere informanten ble byttet ut med tegnet \*, samt et ord for å beskrive hva slags type informasjon som er fjernet. Dersom informanten har brukt stor forbokstav, er det brukt stor forbokstav i anonymiseringen, for eksempel \*Sted. Dersom det ikke blir brukt stor forbokstav, er det markert ved å skrive \*sted. Alt av anonymisering ble gjort av Kompetanse Norge. Informantene har fått tilfeldige titler/navn, sett bort fra at siste del kjennetegner nivået de har blitt vurdert til, for eksempel informant 43B2.

### 3.3.2 Tekstmaterialet

Hele tekstmaterialet er autentiske prøvetekster som har blitt vurdert etter gitte kriterier og vurderingsskjemaer (Kompetanse Norge, 30.05.2017). Tekstmaterialet har blitt vurdert til enten nivå A2, B1 eller B2 av erfarne sensorer. Denne vurderingen ble gjort før jeg fikk tilgang til tekstbesvarelsene. Det vil si at jeg ikke har hatt noen innvirkning på nivået som informantene har blitt vurdert til. Alle deltakerne har besvart to oppgaver, *oppgave 1* og *oppgave 2*. Under gjennomføringen av prøven har det ikke vært tillatt å bruke noen form for hjelpemidler (Kompetanse Norge, 12.05.18). Alle informantene har hatt samme tidsramme for den skriftlige framstillingen, som er på 90 minutter.<sup>40</sup> Hvor mye av denne tiden informantene

---

<sup>40</sup> Etter sommeravviklingen 2017 ble det foretatt en analyse på tidsbruken på alle prøvenivåene på delprøve i skriftlig framstilling. Her kom det fram at en del kandidater hadde behov for lengre tid på nivå B1-B2. Delprøvens varighet har derfor blitt økt fra 90 minutter til 120 minutter. Dette blir gjeldene fra og med 27. november 2017. I og med at mine informanter avla norskprøven før dette, har de ikke blitt påvirket av dette, og hadde derfor 90 minutter til rådighet. (Kompetanse Norge, 27.04.18)

har brukt, er derimot ikke opplyst. Alle informantene har besvart samme oppgavespørsmål i både *oppgave 1* og *oppgave 2*.

Informanttekstene har ikke fått plasseringen sin på rammeverksnivået etter hvor syntaktisk komplekse de er, men den er basert på en holistisk vurdering basert på kriteriene i sensorveiledningene. Syntaks (syntaktisk kompleksitet) er derfor bare ett av mange trekk som er med på å påvirke tekstens tildelte rammeverksnivå.

Tekstene jeg har fått tilgang på fra Kompetanse Norge er en del av Norskprøven gitt sommeren 2016 i avviklingen (mai/juni). NSD sine retningslinjer krever ikke at prosjektet registres hos dem ([www.nsd.uib.no](http://www.nsd.uib.no)). Jeg har gjennomført tester hos NSD. Delprøve i skriftlig framstilling består av to oppgaver, og begge oppgavene må besvares for å bli vurdert. I samtale med Kompetanse Norge har jeg fått informasjon om at *delprøve i skriftlig framstilling* fra 2016 opererer med samme informasjon som nå. Det eneste som er endret er tidsbruken deltakerne har til rådighet, som er for disse informantene var på 90 minutter. I oppgavebeskrivelsen står det: «Oppgave 1 – uttrykke egne meninger (minimum 80 ord)» og «Oppgave 2 – argumentere (250-350 ord)» (Kompetanse Norge, 2017b). Om *oppgave 2* står det videre: «Oppgave 2 har to ulike tema. Du skal bare skrive **ett** av temaene: **enten 2A eller 2B**» (2017b). Alle informantene i min oppgave har valgt samme tema i *oppgave 2*. I *Informasjon til voksne innvandrere om norskprøven* står det en mer utbrodert beskrivelse om oppgavene:

**Uttrykke egne meninger:** Kandidaten får presentert en tenkt situasjon eller problemstilling, og skal skrive om sitt syn på saken.

**Uttrykke egne meninger og argumentere:** Kandidaten får presentert en problemstilling, og skal skrive om sitt syn på saken og argumentere for det. (Kompetanse Norge, 2017, 30.05)

Oppgaveteksten til *oppgave 1* er: Du vil lage en sommerfest i borettslaget. Skriv en e-post til styret og forklar hvorfor dette er en god idé.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Oppgaveformuleringene til både *oppgave 1* og *2* har jeg fått via mailutveksling med Kompetanse Norge.

Oppgaveteksten til *oppgave 2* er: Bør vi gjøre norsk natur tryggere?

Turistnæringen i Norge fokuserer på vill, vakker og uberørt natur. De siste årene har en del turister vært utsatt for ulykker på sjøen, ved fosser og på fjelltopper i Norge. Noen mener at man i større grad bør sette opp gjerder og skilt som advarer om farer, andre mener at dette vil ødelegge naturen, og at turister må ta ansvar for seg selv.

### 3.4 Klargjøring av materialet

Alle informantbesvarelsene har blitt besvart digitalt, og det var derfor ikke nødvendig å overføre materialet til datamaskinen. Få endringer ble gjort i materialet, og alt av materialet har blitt behandlet under samme betingelser og rammer. Det vil si at jeg ikke har tatt individuelle avgjørelser for hver tekst, og at tekstene har blitt behandlet likt under samme kriterier, som jeg forklarer nedenfor. I og med at undersøkelsen min kun skal undersøke setningsbaserte ytringer, vil tekst som ikke faller inn under denne betegnelsen bli utelatt og strøket fra analysen. Dette gjelder blant annet overskrifter, fragmenter som har kommet med ved feil, setningsekvivalenter og lignende som ikke kan tilordnes en t-enhet.<sup>42</sup> I materialet dukker det blant annet opp setningsekvivalenter mellom store skilletegn, som verken kan knyttes til den foregående t-enheten eller den etterfølgende t-enheten, for eksempel «Takk på forhånd». Andre eksempler fra materialet som blir utelatt fra analysene er den standard innledningen «Hei», og den standard avslutningen «Hilsen \*Navn», som dukker opp i ulike versjoner i de fleste informanttekstene. Det er også eksempler på at ord står to ganger rett etter hverandre, og hvor det er tydelig at det ene ordet har kommet med ved en feil. I disse tilfellene vil det ene ordet bli strøket over, og utelatt fra analysen.

Det var fire tilfeller av forkortninger i materialet, to er «Dvs.», én er «etc.», og én er «osv.». To av tilfellene var i samme tekstbesvarelse. I tellingen av antall løpeord valgte jeg å telle disse forkortningene som tre løpeord, til tross for at det etter øyet bare er ett. Årsaken til dette er at jeg mener det er mer avansert å forkorte i skriftlig kompetanse, fordi det krever, eller kan kreve, at man først har behersket å skrive ut hele frasen, for eksempel «det vil si» til «dvs.». Dersom jeg hadde telt dette som ett løpeord ville det fått motsatt effekt, og det som jeg da anser som mer komplekst ville blitt regnet som mindre komplekst. Det er på den andre siden

---

<sup>42</sup> I og med at jeg ikke har kontakt med informantene må dette gjøres etter mitt eget skjønn. Jeg kan altså ikke undersøke om fragmenter har kommet med i teksten ubevisst eller ei, men må gjøre egne vurderinger på hvorfor fragmentene er med.



argument mot å gjøre det slik. Det er mulighet for at forkorting er en innøvd frase, som betyr at informanten ikke kan skrive den ut uten forkorting. Dette kan være et tegn på lavere syntaktisk kompleksitet. Mitt valg i disse tilfellene med forkorting, vil i liten grad påvirke analysen og resultatene, fordi det er veldig få tilfeller av forkortinger i tekstmaterialet.

Jeg har valgt å beholde tegnsettingsfeil, grammatiske feil, feil ordstilling, skrivefeil, særskrivingsfeil etc. Jeg har heller ikke fylt inn manglende ord, når jeg hentet ut antall løpeord fra materialet. I analysen var jeg nødt til å ta et standpunkt om hvordan særskrivingsfeil skulle behandles. Jeg har som nevnt endt med å ikke gjøre noen endringer, som betyr at ord som «snø mannen» vil bli telt som to løpeord. Dette kan forårsake at t-enhetene som blir analysert som mer komplekse fordi det blir flere løpeord per t-enhet. Dette kan videre forårsake at innlærere som behersker de norske reglene for sammensatte ord får færre løpeord per setning, og at setningene derfor blir analysert som mindre syntaktisk kompliserte. Likevel mener jeg at det er mest hensiktsmessig å analysere informanttekstene uten å gjøre store skriftlige endringer. I mine avgjørelser om tekst skal registreres som for eksempel t-enheter eller leddsetninger, har jeg tolket tekstene etter rekonstruksjonsprinsipp. Dette har likevel ingen betydning for antall løpeord i teksten, men det kan blant annet ha betydning for antall leddsetninger i en tekst. Disse prinsippene for endring i tekstmateriale kommer jeg nærmere inn på i følgende delkapittel.

### *3.4.1 Rekonstruksjonsprinsipper*

Tekstmaterialet mitt er skrevet av informanter som har norsk som andrespråk, og materialet inneholder tekster som i en del tilfeller har vært kompliserte å tolke. Særlig tekstene på begynnernivået har vært krevende å tolke. I tolkningen av informanttekstene bruker jeg derfor bestemte rekonstruksjonsprinsipper, slik at hele tekstmaterialet blir behandlet under like premisser. I og med at jeg ikke undersøker flytaspektet og delvis ikke korrekthetsaspektet innenfor CAF-tradisjonen, er det ikke behov for å rekonstruere morfologiske feil. I mitt tilfelle er det kun rekonstruksjon som gir betydning for mine analytiske enheter som aktuelle. Dersom informanten for eksempel har gjort feil i konstruksjonen av en leddsetning, kan det være vanskelig å avgjøre om det er en leddsetning eller en frase.

Berggreen og Sørland (2016), som min oppgave blant annet bygger på, bruker artikkelen Tenfjord, Hagen og Johansen (2009), som viser til ulike rekonstruksjonsprinsipper. Jeg vil

også bruke prinsipper hentet fra denne artikkelen, som hovedsakelig innebærer å velge den rekonstruksjonen av teksten som gir minst mulig endring av den originale teksten, og som i tillegg er den mest sannsynlige tolkningen.

Det første prinsippet er det pragmatiske probabilitetsprinsippet (PP-prinsippet), som Tenfjord et al. beskriver slik: «Velg den tolkningen av innholdet som er *mest sannsynlig* fra et pragmatisk synspunkt når man tar i betraktning teksten som helhet, i tillegg til den situasjonelle og kulturelle konteksten» (2009, s. 60). Det andre prinsippet heter det minimale modifikasjonsprinsippet (MM-prinsippet) som blir beskrevet slik: «Velg den rekonstruksjonen av teksten som utgjør *minst mulig endring* av originalen. Med andre ord: Velg det alternativet som medfører minst korreksjon» (s. 60).

Tenfjord et al. skriver at disse prinsippene til tider kan framstå som et dilemma, hvor det ene prinsippet vil rekonstruere på en annen måte enn det andre prinsippet (s. 60). I noen tilfeller har dette også oppstått som et dilemma for meg, og de to prinsippene har gitt ulike rekonstruksjonsmuligheter. Eksempler der rekonstruksjon har vært et behov, og hvor to eller flere rekonstruksjoner har vært mulige er:

Eksempel: *Og da er det din egen valg hvis du vil se på dem og respektere det eller vil du ikke det. (Informant 21B1, oppgave 2)*

Dette eksempelet kan rekonstrueres på ulike måter. Jeg har analysert hele denne ytringen som én t-enhet med to tilhørende leddsetninger. Den første leddsetningen «hvis du vil se på dem og respektere det» trenger ingen rekonstruksjon. Den andre sidestilte leddsetningen «eller vil du ikke det» trenger derimot det, i og med at den ikke har en subjunksjon. Analysen av teksteksempelet ovenfor følger det pragmatiske probilitetsprinsippet, som velger den tolkningen som er mest sannsynlig når hele ytringen ses på som helhet. Når man ser på teksten som helhet er et tydelig tolkningsalternativ at den siste leddsetningen er koordinert med den første leddsetningen, først og fremst fordi de er likestilte. Den andre mulige tolkningen er at «eller vil du ikke det» er en selvstendig t-enhet. Denne analysen, som i større grad følger det minimale modifikasjonsprinsippet, gir mindre endringer enn den første analysen, der «eller vil du ikke det» blir registrert som en leddsetning. Dersom jeg hadde analysert det som en selvstendig t-enhet, hadde jeg ikke «lagt til» en subjunksjon, som jeg gjør når jeg følger det pragmatiske probabilitetsprinsippet og legger til subjunksjonen «hvis».

Til tross for at dette gir mindre endringer i tolkningen av den aktuelle teksten, mener jeg at den første rekonstruksjonen er mer sannsynlig og korrekt i dette tilfellet.

Et annet eksempel fra tekstmaterialet mitt som kan rekonstrueres på ulike måter, og derfor analyseres på forskjellige måter som gir ulike tallverdier, er:

Eksempel: *Mange turistnæringen i Norge fokuserer på vill, vakker og uberørt natur, men de siste årene har vært utsatt for ulykker på sjønen, ved fosser og på fjelltopper.* (Informant 27B1, oppgave 2)

Dette eksempelet kan analyseres på to ulike måter. Jeg har valgt analysen som tolker «men de siste årene har vært utsatt for ulykker på sjønen, ved fosser og på fjelltopper» som en koordinert t-enhet med elidert subjekt. Jeg mener at det er koordinering med elidert subjekt fordi subjektet «turistnæringen» har blitt elidert i den andre koordinerte t-enheten. Dersom subjektet ikke hadde vært elidert ville det da stått: «Mange turistnæringen i Norge fokuserer på vill, vakker og uberørt natur, men de siste årene har turistnæringen vært utsatt for ulykker på sjønen, ved fosser og på fjelltopper». En annen mulighet er å analysere samme tekstsekvens som en t-enhet med ordinær koordinering, altså uten elidert subjekt. Da blir «de siste årene» subjektet i denne t-enheten, og dette blir semantisk sett en mer usannsynlig tolkning.

### 3.5 Analytiske enheter

I kapittel 2.4 viser jeg til tidligere forskning som har undersøkt syntaktisk kompleksitet, både innenfor første- og andrespråket. Jeg har hovedsakelig brukt de analytiske enhetene som Berggreen og Sørland (2016) bruker i sin studie, men under utvelgelsen av analytiske enheter har andre studier også påvirket mine valg.

I likhet med Berggreen og Sørland skal min undersøkelse hovedsakelig dekke kompleksitetsområdet innenfor CAF-tradisjonen, som betyr at flyt- og korrekthetsdimensjonene faller bort. Jeg har derimot et trekk fra korrekthetsdimensjonen. Dette er i forbindelse med at jeg har en analytisk enhet som kartlegger antall syntaktisk ukorrekte t-enheter. I denne enheten vil jeg ikke ta hensyn til språkfeil som ikke angår syntaksen. Det vil si at t-enheter som har skrivefeil, men korrekt syntaks, ikke vil bli felle inn under enheten syntaktisk ukorrekte t-enheter. De analytiske enhetene jeg har brukt i

undersøkelsen er etablerte enheter innenfor kompleksitetsaspektet i denne tradisjonen. Sett bort fra Berggreen og Sørland har derimot de fleste tidligere studiene, som jeg viser til, brukt en annen kombinasjon av analytiske enheter, eller hatt fokus på et færre antall enheter.<sup>43</sup> Likevel deler min oppgave trekk med en del andre studier, til tross for ulike kombinasjoner, og resultatene mine kan derfor sammenlignes med andre studier, både nasjonale og internasjonale.<sup>44</sup> Norris og Ortega (2009) kartlegger ulike praksiser tilknyttet analyse av syntaktisk kompleksitet, og skriver om hvilke trekk de mener at analyser bør inneholde (jf. kapittel 2.2.2). De viser til minimumskrav for målinger, som er målinger av setningsintern kompleksitet, underordning og sideordning.<sup>45</sup> Ortega har også sammenfattet de seks mest anvendte målestokkene og kategoriene for kompleksitet i tidligere forskning (2003, s. 496).<sup>46</sup> Mine utvalgte indekser omfatter to av de seks mest anvendte, som er *gjennomsnittslengde på t-enheter (mean length of t-unit)* og *gjennomsnittlig andel av leddsetninger per t-enhet (mean number of clause per T-unit)*. I tillegg vil jeg vise til løpeordsomfanget og t-enhetsomfanget i analysekapittelet. Disse vil ikke være en kompleksitetsfaktor i seg selv i denne oppgaven, men viser gjennomsnittlig antall løpeord og t-enheter i tekstene, som kan være relevant i drøftinga av andre analytiske enheter senere.

De analytiske enhetene jeg har valgt ut er *antall løpeord, antall t-enheter, antall koordinerte t-enheter, antall koordinerte t-enheter med ellipse, antall leddsetninger, maksimal substantivfrase* og *antall syntaktisk ukorrekte t-enheter*. De gir tallverdier som videre blir brukt til å lage indekser for syntaktisk kompleksitet. Indeksene er *t-enhetindeks, koordinasjonsindeks, koordinasjonsindeks med ellipse, leddsetningsindeks* og *t-enhetindeks for syntaktisk ukorrekte t-enheter*. I tillegg vil tallverdiene vise *løpeordomfanget* og

---

<sup>43</sup> Jeg har derimot ekstra analytiske enheter.

<sup>44</sup> Her vil jeg være obs på at tidligere forskning ofte er korpusbaserte og større enn min egen, som vil bli nevnt under en eventuell sammenligning. Jeg må i tillegg være obs på at noe av forskningen er gjort på morsmålsinformanter.

<sup>45</sup> Disse minimumskravene har jeg tatt hensyn til i mine undersøkelser, hvor jeg måler graden av sideordninger av t-enheter (koordinering), underordning (leddsetninger) og setningsintern kompleksitet (maksimal substantivfrase).

<sup>46</sup> *Gjennomsnittslengden på setninger, gjennomsnittslengde på t-enheter, gjennomsnittslengde på leddsetninger, gjennomsnittlig antall av t-enheter per setning, gjennomsnittlig andel av leddsetninger per t-enhet, og antall underordnede leddsetninger per leddsetning (number of dependent clauses per clause)* (2003, s. 496).<sup>46</sup>

*substantivfraseomfanget*. De ulike analytiske enhetene og indeksene skal jeg komme nærmere inn på nedenfor. I kapittel 2.3 gjorde jeg rede for aktuelle begreper jeg bruker i de analytiske enhetene, nedenfor skal jeg skrive om mine avgrensinger og hvordan jeg skal registrere enhetene. Under redegjøringen av avgrensningene mine, repeterer jeg noen av begrepsavklaringene fra kapittel 2.3 der jeg finner det nødvendig.

### 3.5.1 Løpeord

I denne kategorien blir antall løpeord registret. Løpeord som ikke er en del av en t-enhet, blir ikke talt med, og dermed strøket. Dette gjelder stort sett overskriftene i informanttekstene. Identiske ord som opptrer to ganger rett etter hverandre, og som derfor tydelig er kommet med ved en feil, blir òg strøket.

Eksempel 14: *Alle kan ta med litt ~~litt~~ mat og drikke.* (Informant 36B2, oppgave 1)

I *eksempel 14* har informanten skrevet ni løpeord, men siden to av dem er identiske, stryker jeg det ene. Løpeordantallet blir derfor åtte. Informantenes sam- og særskrivning er fulgt, og det vil si at sammensatte ord skrevet i to ord ikke blir rettet opp i (jf. kapittel 3.4). Ellers er alle ord registrert som løpeord. Antall løpeord blir brukt til å finne ut *gjennomsnittlig lengde på tekstene, gjennomsnittlig lengde på t-enheter, og gjennomsnittlig lengde på substantivfraser.*

### 3.5.2 T-enheter

I denne analytiske enheten registrerer jeg antall t-enheter. T-enhetene må oppfylle kriteriene og avgrensingene jeg har satt. Det er ikke universell enighet rundt definisjonen av t-enhet, men i denne oppgaven har jeg valgt å avgrense definisjonen til det som jeg anser som den vanligste, som gjør at t-enhet sammenfaller med begrepet helsetning. Jeg forholder meg derfor til definisjonen til Faarlund et al., som jeg gjør rede for i kapittel 2.3.2. Kort sagt må en fullstendig t-enhet/helsetning minst inneholde setningsleddene subjekt og finitt verbal (Faarlund et.al., 1997, s. 39). Innenfor denne definisjonen finnes det unntak fra kravet som sier at en t-enhet minst må inneholde subjekt og finitt verbal. Unntaket er når verbalet står i den finitte formen imperativ, hvor t-enheten i mange tilfeller mangler subjekt (Faarlund et al., 1997, s. 954). «Løp fortære!» blir derfor definert som en t-enhet, til tross for at den mangler subjekt.

Eksempel 15: *Respekter naturen og tilpass deg!* (Informant 36B2, oppgave 2)

I analysen blir *eksempel 15* registrert som to t-enheter, «Respekter naturen» og «og tilpass deg!». Imperativsetninger uten subjekt vil altså bli registrert som t-enheter i denne undersøkelsen.

T-enheter med elidert subjekt, som betyr at et gjentatt ledd strykes, blir telt som selvstendige t-enheter til tross for at de mangler subjekt. T-enheter med elidert subjekt oppstår ofte når to t-enheter koordineres innenfor samme ytring.

Eksempel 16: *Han dro til butikker og kjøpte inn matvarer til dagens middag* (mitt eksempel)

I *eksempel 16* mangler t-enheten «og kjøpte inn matvarer til dagens middag» subjekt, fordi den har identisk subjekt som t-enheten foran. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.5.3 som redegjør for koordinerte t-enheter, som jeg også skal registrere.

Vanligvis vil ikke t-enheter overskride store skilletegn, som punktum, spørsmålstegn og utropstegn. I min undersøkelse vil jeg ikke ta hensyn til store skilletegn, i og med at jeg analyserer mellomspråk. Dersom store skilletegn er satt steder hvor etterfølgende løpeord (isolerte setningsekvivalenter) har en klar sammenheng med t-enheten foran, vil dette bli registrert som en del av denne t-enheten. Dersom de isolerte setningsekvivalentene eller annet derimot ikke kan tilordnes en t-enhet vil de bli strøket fra analysen. Et eksempel fra analysen hvor løpeord isolert av store skilletegn faller sammen med t-enheten foran, er:

Eksempel 17: *Alle folk i verden bør passe på naturen. Spesielt i Norge.* (Informant 37B2, oppgave 2)

I *eksempel 17* burde punktumet vært byttet ut med et komma, det er altså en tegnsettingsfeil. I stedet for å stryke ut «Spesielt i Norge», velger jeg at det analyseres som en tilhørende del av t-enheten foran.

Under oppdelingen av t-enheter fant jeg eksempler på tekst som ikke oppfylte de generelle og allmenne t-enhetskravene. Dette har vært enheter som ikke tilhører eller utgjør egne t-enheter. Disse har jeg vurdert etter skjønn, som videre har ført til noen strykninger i tekstmaterialet. Et eksempel på noe jeg har støket er setningsekvivalenten «mat» fra «(...) mat: hvor mye å ta (...)» (Informant 14A2, oppgave 2), fordi den ikke er setningsbasert, altså at det er språklig materiale som det ikke er mulig å tilordne en t-enhet.

### 3.5.3 Koordinerte t-enheter

I denne kategorien blir det registrert antall av koordinerte t-enheter i tekstene. Her blir koordinerte t-enheter telt dersom de er involvert i koordinasjon med bruk av konjunksjon.

I norsk språk opptrer ofte koordineringer av t-enheter innenfor ytringer som er avgrenset med store skilletegn, men i en del tilfeller skjer koordinering på tvers av store skilletegn. Berggreen og Sørland vektlegger at det kan være problematisk å kvantifisere eksplisitte konjunksjoner, fordi det nødvendigvis ikke signaliserer en relasjon mellom t-enhetene, og at det kan være et forsøk på å opprettholde flyt (2016, s. 35). T-enheter som begynner med en konjunksjon etter stort skilletegn, er med andre ord ikke alltid koordinerte. I tilfellene hvor koordineringen ser ut til å gå på tvers av store skilletegn har jeg valgt å vurdere etter skjønn, for å se om det er sammenheng mellom t-enhetene eller ikke. Kulbrandstad og Kinn (2016, s. 289) skriver dette om koordinering på tvers av store skilletegn:

Det er også sideordning når helsetningene er markert som egne ytringer gjennom bruk av stort skilletegn, men er knyttet til hverandre gjennom en innledende konjunksjon i den andre helsetningen:

Nå er jula snart her. Og vi har ennå ikke kjøpt en eneste gave.

Eksempelet til Kulbrandstad og Kinn viser koordinering på tvers av store skilletegn. Jeg har ingen eksempler fra mitt tekstmateriale hvor informantene har innledende konjunksjon i t-enhet, uten at det er en sammenheng med t-enheten foran.

Eksempel 18: (...) og så noue afrikanisk folk menner at noår kan mann går på tur i fyllet eller hyttetur menr de dâmme folk. Men Norge er veldig skjent om natur. (Informant 3A2, oppgave 2)

I *eksempel 18* er den siste t-enheten innledet med konjunksjonen «Men». Eksempelet viser at det kan være vanskelig å se sammenhengen mellom t-enhetene, men jeg mener likevel at det er en sammenheng i det gitte eksempelet. Min tolkning er at informanten forsvarer «dumme folk som går på fjellet» med årsaken at Norge er veldig kjent for naturen. Jeg kunne også ha tolket det som at informanten prøver å opprettholde flyten.

I tillegg til den analytiske enheten *koordinerte t-enheter*, har jeg en analytisk enhet som kun registrerer *koordinerte t-enheter med elidert subjekt*. T-enhetene med elidert subjekt er

inkludert i den «ordinære» analytiske enheten *koordinerte t-enheter*, men i denne enheten blir alle koordinerte t-enheter uten elidert subjekt ekskludert. Årsaken til at jeg velger å inkludere denne analytiske enheten, er elidert subjekt kan tyde på en høyere syntaktisk kompleksitet, hovedsakelig fordi det blir større meningstetthet i t-enheten med elidert subjekt. Informanten har i tillegg forståelse for at identiske ledd kan strykes. Koordinerte t-enheter har i utgangspunktet vært fullstendige setningskonstruksjoner, som har blitt reduserte:

Eksempel 19: *Han var seiler og skrev om havet* (Informant 34B2, oppgave 2)

Dette er et eksempel (*eksempel 19*) hvor ytringen inneholder to koordinerte t-enheter, hvor én har elidert subjekt. «Han» er identisk subjekt i t-enhetene «Han var seiler» og «og skrev om havet», men i den siste t-enheten har subjektet blitt utelatt. Uten elidert subjekt ville ytringen sett slik ut: «Han var seiler og han skrev om havet». Jeg mener at eksempelet med elidert subjekt er mer kompleks, og krever mer kunnskap om norsk språk, sammenlignet med eksempelet uten elidert subjekt. Derfor ønsker jeg å kartlegge alle eksemplene hvor subjektet har blitt elidert i t-enheter.

T-enheter med elidert subjekt mangler som nevnt et setningsledd som i utgangspunktet er en obligatorisk del i en t-enhet. Dersom jeg hadde fulgt Hunts (1965) avgrensning fullt ut, som sier at en t-enhet må innehold subjekt og finitt verbal, ville jeg ekskludert dette trekket. Det er ulemper ved å registrere koordinerte t-enheter og koordinerte t-enheter med elidert subjekt som t-enheter (innenfor samme ytring) innenfor et kompleksitetsaspekt, hvor lengdemål står sentralt. Årsaken er at gjennomsnittlig antall løpeord per t-enhet blir lavere, fordi antall løpeord divideres med et høyere antall t-enheter. Dersom en innlærer har mange koordinerte t-enheter med elidert subjekt vil det resultere i et lavere gjennomsnitt av løpeord per t-enhet, som i et kompleksitetsaspekt kan bety lavere kompleksitet. Det som jeg da anser som mer komplekst, altså å utelate et gjentatt subjekt, gjør at en annen analytisk indeks (t-enhetindeks) kan framstå som mindre kompleks. En mulighet er å registrere koordinerte t-enheter med elidert subjekt som én t-enhet. Da ville eksempelet ovenfor inneholdt én t-enhet, og ikke to, i og med at den siste t-enheten ikke har et eksplisitt subjekt. Til tross for dette vil jeg registrere koordinerte t-enheter og koordinerte t-enheter med elidert subjekt som selvstendige t-enheter. Jeg mener at det viser hvilke kunnskaper informantene har om tekstbygging og syntaks. Jeg vil likevel ikke påstå at elidert subjekt er mer komplekst eller ei, men kartleggingen av antall koordineringer med elidert subjekt gjør mulig å vise en årsak til gjennomsnitt av løpeord per



t-enhet hos informantene. Dette vil jeg komme nærmere inn på i drøftingen, hvor jeg har alle tallverdiene fra de analytiske enhetene tilgjengelige.

#### 3.5.4 Leddsetninger

I denne analytiske enheten registreres antall leddsetninger. Leddsetninger er setninger som er innføydd i en annen setning, og som har en selvstendig funksjon som ledd i en frase (Faarlund et al, 1997, s. 41). Alle leddsetningene av ordinær type registreres, uavhengig om de er substantiviske, adjektiviske eller adverbiale. Mange av leddsetningene har underordning. I disse tilfellene teller jeg hver ny leddsetning, til tross for at leddsetningen(ene) er underordnet en annen leddsetning. Antallet av leddsetninger underordnet andre leddsetninger vil derimot ikke bli talt, til tross for at det, ifølge Berggreen og Sørland (2016, s. 44), kan være mer komplekst, i og med at leddsetningene blir dypere (jf. kapittel 2.3.3):

Eksempel 20: *Hun sa at hun ikke ville dra fordi hun føler seg dårlig* (mitt eksempel)

*Eksempel 20* inneholder én t-enhet og to leddsetninger, hvor «fordi hun føler seg dårlig» er underordnet den første leddsetningen, «at hun ikke ville dra», som fungerer som *oversetning*. I dette tilfellet kunne jeg ha redegjort for antallet av leddsetninger som er underordnet andre leddsetninger, men jeg har som nevnt valgt å se bort fra dette.

Jeg avgrenser leddsetninger til at de må inneholde finitt verbal. I t-enheten «Det var han som løp», er «som løp» en leddsetning, til tross for at setningen ikke har subjekt. I motsetning til t-enheter behøver ikke det finitte verbet i leddsetninger å stå i imperativ for å unngå regelen om subjekt. Det eneste kravet er et finitt verbal og en subjunksjon (med unntak) (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 334—345).

I mange tilfeller kan subjunksjonen i en leddsetning strykes. I *eksempel 21* har informanten utelatt subjunksjonen «at» foran «en sommerfest»:

Eksempel 21: *Jeg syntes en sommerfest er en fin måte å samle folk som bor nær hverandre* (Informant 41B2, oppgave 1)

Stryking av subjunksjonen skjer ofte når en leddsetning er underordnet en annen leddsetning, for eksempel «Jeg tror at det begynner å snø og (at) det vil bli kaldt». Her kan subjunksjonen strykes fordi den ikke behøver å bli gjentatt (Faarlund et al., 1997, s. 1055—1056). Selv om

subjunksjonen har blitt strøket vil jeg registrere det som en leddsetning, både i tilfeller hvor leddsetningen er underordnet en annen leddsetning, og i tilfeller hvor den ikke er det.

### 3.5.5 Maksimal substantivfrase

I denne analysekategorien blir den mest omfangsrike substantivfrasen bestemt ut fra hvor mange løpeord den inneholder. Substantivfrasen med flest løpeord kan gi et bilde på hvor omfangsrike substantivfraser informanten er i stand til å produsere, ut fra det jeg kan observere av språket hennes/hans. I likhet med Berggreen og Sørland (2016, s. 44) vil kjernen (substantivet) bare telles som ett løpeord, til tross for at det er sammensatt. Det betyr at dersom informanten har gjort en særskrivingsfeil, for eksempel «snø mannen», vil dette bli telt som ett løpeord, og ikke to løpeord. Dette vil også gjelde oppramsinger i tekster, som Berggreen og Sørland viser her: «Jeg ser Per og Kari og Ole og Jens» (s. 42). I dette eksemplet blir kjernen utbrodert slik at det skjer en oppramsing. Dette kan gi et feil bilde på kompleksitet, dersom hvert løpeord blir talt med. «Per og Kari og Ole» blir derfor telt som ett løpeord. Ellers i undersøkelsen vil denne kjernen i substantivfrasen bli telt som to løpeord, i og med at jeg ikke retter opp i særskrivingsfeil.

Jeg har som nevnt brukt Berggreen og Sørland (2016) som mitt utgangspunkt for valg av analytiske enheter, og velger derfor å avgrense substantivfraser på samme måte som i deres studie. Derfor vil jeg ikke medregne setningsformen adledd i substantivfrasene. Det vil si at substantivfrasen i t-enheten:

Eksempel 22: *Jeg tror at det kan finnes en løsning som alle vil bli fornøyde med*

(Informant 36B2, oppgave 2)

er «en løsning», og ikke «en løsning som alle vil bli fornøyde med». Årsaken til denne avgrensingen kommer fra Norris og Ortega (2009) som argumenterer for at ulike analytiske enheter burde holdes uavhengige av hverandre, fordi de kan føre til overflødighet (*redundancy*). Grunnen er at de måler det samme: «When such overlap is the case, it is pointless to employ them in the same study. (...) it is advisable to include only variables that represent independent traits and do not correlate highly with each other» (2009, s. 561). I og med at jeg allerede har den analytiske enheten *antall leddsetninger*, kan det bli overflødig å ha med adledd i registreringa av maksimal substantivfrase, fordi jeg allerede har et eget mål for dette. Derfor utelukker jeg adledd når jeg skal finne den maksimale substantivfrasen, slik at dette målet blir uavhengig av de andre kompleksitetsmålene. En annen årsak er ifølge

Berggreen og Sørland (2016, s. 64) at noen innlærere starter tidlig med å skrive enkle relativsetninger, uten at frasene er særlig utbygd. Dersom jeg hadde inkludert adledd kunne disse innlærerne fått et høyt kompleksitetsnivå, sammenlignet med hva hen egentlig kan. Når jeg ekskluderer adledd får jeg et mer fokusert bilde på hvordan informantene gradvis bygger substantivfrasene ut (2016, s. 64). Siden jeg utelukker adledd når jeg registrerer den maksimale substantivfrasen i teksten, kan det medføre at substantivfraser som kunne vært maksimal substantivfrase i en informanttekst, ikke blir det.

Eksempel 23: *mer og mer folk som vil ha det samme bildet som resten* (Informant 32B2, oppgave 2)

Dersom jeg hadde inkludert adledd hadde *eksempel 23* vært den maksimale substantivfrasen i denne informantteksten. Siden jeg utelukker adledd blir derimot *eksempel 24* den maksimale substantivfrasen i informantteksten:

Eksempel 24: *veldig mange vakre steder i dette landet* (Informant 32B2, oppgave 2)

Dette betyr at den maksimale substantivfrasen i denne informantteksten er på syv løpeord, og ikke 12 løpeord. Informantens utbygning av substantivfraser kunne altså framstått mer kompleks dersom adledd ble inkludert. Siden jeg har en egen indeks som viser leddsetningsomfang, så mener jeg at bruken av adledd (relativsetninger) blir kartlagt likevel.

### 3.5.6 Syntaktisk ukorrekte t-enheter

I kapittel 2.2.2 viser jeg til Larsen-Freeman og Storm (1977) som mener at antall feilfrie t-enheter er en indeks som er gunstig når man undersøker utvikling. Disse t-enhetene må være fullstendig feilfrie, og dersom t-enhetene har én skrivefeil vil den ikke bli registrert. Min analytiske enhet, *syntaktisk ukorrekte t-enheter*, er inspirert av enheten til Larsen-Freeman og Storm, men fokuserer kun på syntaks. Korrekt syntaks vil i denne undersøkelsen kun kartlegge om leddstillingen er korrekt og om alle obligatoriske ledd er med i t-enhetene. Jeg registrerer alle t-enheter med ukorrekt syntaks, hvor leddstillingen er feil, eller hvor obligatoriske ledd er utelatt. T-enheter med skrivefeil, men med korrekt syntaks, vil derfor ikke bli registrert.

Eksempel 25: *Jeg har lyst til å lage en sommerfest i boretslaget.* (Informant 31B2 oppgave 1)

I *Eksempel 25* er syntaksen korrekt, men den har skrivefeil i «boretslaget». T-enheten vil likevel bli registrert som en syntaktisk korrekt t-enhet.

Eksempel 26: *Likevel andre syntes at dette kan ødelegge naturen og at turister må ta ansvar for seg selv. (Informant 27B1, oppgave 2)*

I *eksempel 26* er det ett tilfelle av syntaksfeil, hvor informanter har to ledd foran det finite verbet «syntes». Informanten følger derfor ikke norsk V2-regel (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 353).

Eksempel 27: *Det betyr at mennesker har ikke så mye muligheter til å bli kjent med hverandre (Informant 35B2, oppgave 1)*

I *eksempel 27* er det ett tilfelle av syntaksfeil. Negasjonen «ikke» står i en leddsetning, og regelen er at negasjonen «ikke» (setningsadverbial) normalt står i midtfeltet, og skal plasseres før det finite verbet i leddsetninger, fordi det er en B-setning (Faarlund et al., 1997, s. 808, Golden et al., 1998, s. 186). I *eksempel 27* er negasjonen plassert etter det finite verbet, som ville vært korrekt dersom negasjonen var i en t-enhet/helsetning, som ville sett lik ut: «Mennesker har ikke så mye muligheter til å bli kjent med hverandre». Syntaksen er altså ikke korrekt i *eksempel 26* og *eksempel 27*, og disse teksteksempelene vil derfor bli regnet som syntaktisk ukorrekte t-enheter.<sup>47</sup> Antall syntaktisk ukorrekte t-enheter viser bare antallet av t-enheter som har syntaktiske feil. T-enhetene blir registrert uavhengig om den har én eller flere syntaksfeil.<sup>48</sup> Jeg kartlegger altså ikke om t-enheten har flere syntaktiske feil.

### 3.5.7 Indekser og omfang

Etter at alle tallverdiene fra de analytiske enhetene er hentet inn, blir tallverdiene brukt videre til å lage seks indekser for syntaktisk kompleksitet, som videre skal brukes til den deskriptive og inferensielle statistikken.

*T-enhetindeks*: Denne indeksen er et uttrykk for gjennomsnittlig antall løpeord per t-enhet. Dette uttrykker hvor lange t-enhetene gjennomsnittlig er, som videre kan være en indikator på hvor omfattende og innholdsrike t-enhetene er (Berggreen & Sørland, 2016, s. 44). T-enhetsindeksen er et forholdstall mellom antall t-enheter og antall løpeord i teksten.

---

<sup>47</sup> I muntlig språk kan *eksempel 27* være syntaktisk korrekt. Eksempelet er tatt fra en skriftlig delprøve, og jeg mener derfor at det er mest gunstig å vurdere korrektheten ut fra *kun* skriftlige språkregler.

<sup>48</sup> Dersom én t-enhet inneholder flere feil blir ikke dette telt flere ganger. En t-enhet er i denne analytiske enheten syntaktisk ukorrekt uavhengig om den har én eller flere feil. Det vi ser at graden av syntaktiske feil inni t-enhetene vil variere blant informanttekstene.

*Koordinasjonsindeks I og II:* Jeg har to ulike koordinasjonsindekser i min analyse. Den første koordinasjonsindeksen (I) er et vanlig mål innenfor CAF-tradisjonen (Berggreen & Sørland, 2016, s. 35). De koordinerte t-enhetene i denne indeksen er både «ordinære» koordinerte t-enheter (med subjekt) og koordinerte t-enheter med elidert subjekt. Koordinasjonsindeks II har jeg ikke funnet eksempler på i tidligere forskning, men den er en videreføring av koordinasjonsindeks I. *Antall koordinerte t-enheter, antall koordinerte t-enheter med elidert subjekt, og antall t-enheter* gir råtallene som skal brukes i indeksene. Den første indeksen, koordinasjonsindeks I, viser gjennomsnittet av koordinerte t-enheter per t-enhet i tekstene, og er et forholdstall mellom koordinerte t-enheter og totalantallet på t-enheter i teksten. Den andre indeksen, koordinasjonsindeks II, viser gjennomsnitt av antall koordinerte t-enheter med elidert subjekt per t-enhet, og er forholdstall mellom antall koordinerte t-enheter med elidert subjekt og antall t-enheter. Tallverdiene til koordinasjonsindeks II blir kartlagt på lik måte som i koordinasjonsindeks I. Til tross for at det kun er i den siste t-enheten at subjektet blir utelatt, så blir t-enheten foran (altså t-enheten med subjekt) også registret i koordinerte t-enheter med elidert subjekt. Årsaken er at t-enheten med elidert subjekt er avhengig av t-enheten med subjekt, for at utelatelsen kan skje.

*Leddsetningsindeks:* Basert på antall leddsetninger lager jeg en leddsetningsindeks ved å dividere antall leddsetninger med antall t-enheter. Denne indeksen er et uttrykk for hvor mange leddsetninger hver t-enhet i en tekst gjennomsnittlig er bygget ut med.

*Substantivfraseomfang:* Tallverdiene hentet fra den analytiske enheten *maksimal substantivfrase* blir brukt videre til å regne ut substantivfraseomfanget, som viser det gjennomsnittlige løpeordantallet i maksimal substantivfrase. Dette gjennomsnittet gir ikke uttrykk for hele bredden som informantene har når de bygger ut substantivfraser. Målet med denne indeksen er å vise hva jeg, på grunnlag av teksten, kan regne med er den mest utbygde substantivfrasen innlæreren er i stand til å produsere.

*Syntaktisk ukorrekte t-enheter, indeks:* Indeksen uttrykker et gjennomsnittlig antall av syntaktisk ukorrekte t-enheter per t-enhet, og er et forholdstall mellom antall syntaktisk ukorrekte t-enheter og antall t-enheter.

### 3.6 Validitet og reliabilitet

Valg av metode, og mine avgrensinger innenfor både tekstmateriale og metode gir rom for diskusjon rundt undersøkelsens validitet. Validiteten til undersøkelser dreier seg hovedsakelig om undersøkelsene skaffer til veie innsikt som er relevant for problemstillingen som undersøkelsen har tenkt å belyse. Innenfor CAF-tradisjonen har validiteten ofte vært oppe til diskusjon, som jeg gjør noe rede for i kapittel 2.2. Jeg skal nå drøfte validiteten og reliabiliteten til mine valg av metoder og avgrensninger.

#### 3.6.1 Validitet tilknyttet avgrensinger og metode

Med mitt materiale på 45 informanttekster hvor hver informant har skrevet to tekster hver, har analysemulighetene vært mange. For at undersøkelsen min skal passe inn i en masteroppgaves rammer, har jeg vært nødt til å avgrense, både innenfor metode, analytiske enheter og indekser. Valg og avgrensinger gjør at validiteten til min undersøkelse kan diskuteres. Noen av punktene jeg drøfter i dette delkapittelet skal jeg komme tilbake til i drøftingen, når funnene fra analysen er presentert.

Først og fremst har jeg avgrenset undersøkelsen betraktelig ved å kun fokusere på kompleksitetsdimensjonen, med et unntak som gjelder korrekthetsdimensjonen. Det betyr at jeg hovedsakelig vil utelukke korrekthets- og flytdimensjonen, som medfører at jeg blant annet skal se bort fra morfologiske feil og skrivefeil i undersøkelsen min. Videre i avgrensningen har jeg valgt ut diverse indikatorer, som er ulike antall- og lengdemål, med den hensikt at indikatorene alene eller til sammen kan vise noe som er typisk for ulike rammeverksnivåer, og videre være representativt for nivået i den videre undersøkelsen og drøftingen (Johannessen et al, 2004, s. 60).<sup>49</sup> Jeg har gjort disse valgene med tidligere forskning som utgangspunkt. Antall- og lengdemålene jeg har valgt har også avgrensninger. Dette gjør at for eksempel antall t-enheter kunne blitt annerledes dersom jeg hadde valgt en annen avgrensning, for eksempel at to koordinerte helsetninger med elidert subjekt regnes som én t-

---

<sup>49</sup> Det er ikke mulig å undersøke «alt» i en undersøkelse, derfor må man velge ut en eller flere indikatorer som har til hensikt å kunne angi noe som er representativt for fenomenet som skal undersøkes (Johannessen et al. 2004, s. 60). Å velge ut indikatorer blir en del av operasjonaliseringsprosessen til en undersøkelse, som dreier seg om å være målrettet under avgrensningen av fokuset. Et utgangspunkt for en operasjonalisering kan for eksempel være en teori/metode (i mitt tilfelle CAF) (2004, s. 60)

enhet. I kapittel 2.2.2 viser jeg at det har blitt og blir stilt spørsmål om fokus på ett aspekt innenfor CAF er dekkende nok for å beskrive ferdighetene til språkinnlærere. Dette betyr ikke at kompleksitetsaspektet skal brukes til å beskrive for eksempel rettskriving til en innlærer, men om det er hensiktsmessig å utelukke rettskrivingen til innlæreren når den syntaktiske kompleksiteten undersøkes. Dersom man utelukker dette korrekthetsaspektet, som jeg hovedsakelig har gjort, kan en t-enhet bli karakterisert som kompleks til tross for at den inneholder svært mange morfologiske feil. I og med at jeg har gjort disse avgrensningene er det noe jeg må ha i baktankene når jeg skal drøfte kompleksiteten, i og med at mine analyser bare utforsker et lite område av språket. Et eksempel på dette er:

Eksempel: *I min mening, det er viktig at styret ta noe ansvar til å planlegge aktiviteter som kan hjelpe å ha en vennlig miljø mellom naboene.*  
(25B1, oppgave 1)

Jeg har analysert dette tekstutdraget som at den inneholder én t-enhet og to leddsetninger, som tyder på en ganske kompleks syntaks på grunn av utbygningene.<sup>50</sup> Denne ytringen inneholder derimot en god del feil: feil preposisjonsbruk i tre tilfeller, feil plassering av formelt subjekt, feil form av verbet «å ta», feil bruk av determinativ.<sup>51</sup> Jeg mener likevel at dette ikke har store konsekvenser for validiteten til min undersøkelse, fordi problemstillingen og forskningsspørsmålene mine tydelig viser at det er syntaktisk kompleksitet som skal undersøkes. Jeg hevder med andre ord ikke at en informant har høy andel av korrekt språkbruk (bla. morfologi), til tross for at jeg sier at informanten har høy syntaktisk kompleksitet. Målet mitt, *antall syntaktisk ukorrekte t-enheter*, kan derimot gi et lite innblikk i hvordan utvikling av syntaktisk kompleksitet skjer i samspill med utvikling av korrekthet.

Mye av diskusjonen rundt validiteten til metodene innenfor CAF-tradisjonen kommer blant annet fra uenighetene om antall leddsetninger kan vise at en tekstsekvens er kompleks eller ikke. Eksemplet jeg viser ovenfor, hvor en setning blir ansett som kompleks til tross for mange feil, er en av årsakene til dette. I tidligere forskning blir uenighetene rundt

---

<sup>50</sup> T-enhet: «I min mening, det er viktig at styret ta noe ansvar til å planlegge aktiviteter som kan hjelpe å ha en vennlig miljø mellom naboene.» Leddsætning 1: «at styret ta noe ansvar til å planlegge aktiviteter», leddsætning 2: «som kan hjelpe å ha en vennlig miljø mellom naboene»

<sup>51</sup> Det står et annet ledd fremst i setningen, «I min mening». I motsetning til en nøytral ordstilling hvor subjektet står foran verbalet, skal subjektet (formelt subjekt) stå bak verbalet.

fremgangsmåtene synlig når forskere bruker svært mange ulike målenheter mellom seg, når de skal undersøke den syntaktiske kompleksiteten. Noen forskere velger å gå i dybden på kun ett trekk, for eksempel leddsetninger, mens andre velger bort dybdeaspektet og velger ut flere trekk. Eksempler på dybdeforskning på syntaktisk kompleksitet finner man hos Ravid og Berman (2010) som fokuserer på et trekk, som er utbygning av substantivfraser (noun phrases). Fokus på spesifikke trekk gir muligheten til å gå i dybden, og Ravid og Berman undersøker ikke bare utbygningen av nominalfraser, men også bl.a. nominalfrasenes semantikk. Ravid og Berman, og mange andre forskere, bruker korpuser i sin forskning og har derfor tilgang til store mengder data. Dette fører til at fokus på spesifikke syntaktiske ferdigheter er hensiktsmessig. Jeg har i likhet med Berggreen og Sørland (2016) valgt å undersøke syntaktisk kompleksitet med et ønske om å se på bredden. I stedet for å gå i dybden av et trekk, for eksempel nominalfraser, har jeg valgt ut flere analytiske enheter, som ser på t-enhetslende, underordning, ulike trekk av koordinering, utbygning av substantivfraser og ukorrekt syntaks. Dette fører til at jeg blant annet utelukker aspekt innenfor hvordan informantene bygger opp leddsetningene sine. Om informantene bruker substantiviske, adjektiviske eller adverbiale leddsetninger er noe undersøkelsen min ikke dekker. Andre aspekt jeg utelukker er graden av underordning. Jeg tror derimot at fokus på flere språklige trekk, altså en multidimensjonal undersøkelse, kan påvise syntaktisk kompleksitet og gi et oversiktlig bilde og vise gode tendenser hos ulike grupper.

Videre retter en del kritikk av CAF-tradisjonen seg mot at det kan være store forskjeller mellom et individ- og gruppenivå, fordi språklæringsprosesser er individuelle (Larsen-Freeman, 2006, Norris & Ortega, 2009). Gjennomsnittet i en gruppe beskriver nødvendigvis ikke de individuelle innlærerne, som vil si at ulike indeksene på gruppenivå kan være lite representative for enkeltinnlærerne. Dette betyr videre at den uavhengige variabelen, Rammeverksnivå, kan skjule forskjeller innad i gruppen. Dersom man ser på språkutvikling som en lineær prosess, hvor innlærere har like prosesser og lærer ting i lik rekkefølge, kan målinger av informantene på gruppenivå gi et dekkende nok bilde. Jeg mener derimot at språklæring er en dynamisk prosess, som utelukker at utviklingen blant innlærere er lineær, og som forventer at det vil være individuelle forskjeller mellom innlærere innenfor samme rammeverksnivå. Når jeg undersøker syntaktisk kompleksitet innenfor de ulike rammeverksnivåene, vil jeg derfor gjøre rede for standardavvik, minimum og maksimum mål, og variasjonsbredde. Jeg skal i tillegg teste signifikansen. Dette vil belyse forskjeller og/eller



likheter innenfor nivåene, og jeg kan se om dataene er representative for rammeverksnivåene eller ikke.

### *3.6.2 Validitet tilknyttet materiale*

Mitt tekstmateriale, som er grunnlaget for hele analysen, fører med seg begrensninger, blant annet med tanke på informasjonen jeg har om informantene. Som nevnt har jeg ikke informasjon som sier noe om hvilket kjønn, hvilken alder, morsmål osv. som informantene har. Det eneste jeg har informasjon om er hvilket rammeverksnivå informantteksten har blitt vurdert til av sensorer. Ravid og Berman (2010) hadde blant annet morsmål som uavhengig variabel når de undersøker nominalfraser hos morsmålsbrukere av engelsk og hebraisk. Andre eksempler er Berggreen og Sørland (2016) som brukte eksponeringstid mot norsk som uavhengig variabel, mens Eli Moe (2012) i likhet med meg bruker rammeverksnivå som uavhengig variabel. Validiteten dreier seg som nevnt om undersøkelsen kan skaffe til veie relevant innsikt som undersøkelsen vil belyse. Jeg ser at informasjon om blant annet eksponeringstid mot norsk kunne vært relevant, siden jeg gjør et kvasi-lengdesnitt studie der jeg ser på utvikling av syntaktisk kompleksitet. Eksponeringstiden til informantene kunne gitt relevant innsikt, og dette (og andre manglende informasjon om faktorer) kan svekke validiteten til undersøkelsen min. Likevel mener jeg at validiteten i min undersøkelse er dekkende for det jeg undersøker, til tross for at jeg ikke har informasjon om informantene.

Mange av undersøkelsene innenfor CAF-tradisjonen, blant annet Berggreen og Sørland (2016) og Moe (2012), bruker korpus, som betyr tilgang på store mengder tekst. Jeg valgte å utelukke korpus fordi jeg ville prioritere at alle informantene har svart på samme oppgaver. Tenfjord et al. (2017, s. 4) skriver at ASK-korpuset består av tekstmateriale som er skrevet ut fra ulike oppgavetekster, og at dette er et trekk som problematiserer sammenligningsgrunnlaget til ASK-tekster. I min undersøkelse er alt tekstmaterialet besvarelser på den samme oppgaveteksten, som jeg mener gir et veldig godt grunnlag for sammenligning av informanttekster. I og med at mitt tekstmateriale er lite i størrelse sammenlignet med undersøkelser som bruker korpus, ville spredningen av ulike morsmål trolig blitt veldig tilfeldig, og jeg mener derfor at denne variabelen (og andre variabler) ikke er gunstige å inkludere. Min oppgave vil derfor undersøke trekk som går på tvers av morsmål, alder, eksponeringstid mot norsk osv.

Innenfor andrespråksforskning er det vanlig å ha en kontrollgruppe som har norsk som morsmål. Morsmålsgruppen ville da ha svart på de samme tekstopp gavene som informantene med norsk som andrespråk. I og med at jeg undersøker den syntaktiske kompleksiteten mellom ulike rammeverksnivåer, ser jeg ikke at en kontrollgruppe kan gi mer informasjon. I tillegg kommer alt materialet fra en autentisk prøvesituasjon. Tekstmateriale fra en kontrollgruppe ville ikke vært fra en autentisk prøvesituasjon, og deres svar ville derfor ikke skjedd under de samme betingelsene. Tenfjord et al. (2017, s. 4) skriver at autentiske- og avgjørende prøver, er gode å bruke som materiale fordi man kan regne med at de reflekterer skriverens beste forsøk på å skrive gode tekster.<sup>52</sup>

### *3.6.3 Relabilitet*

Relabilitet er ifølge Kvale og Brinkmann «En forskningsrapports konsistens og pålitelighet; intra- og intersubjektiv relabilitet henviser til om et resultat kan gjentas på andre tidspunkt og av andre forskere ved hjelp av den samme metoden» (2009, s. 325). Jeg mener at resultatene mine kan etterprøves dersom man bruker det samme tekstmaterialet jeg har brukt. Siden forskjellige innlærere av norsk som tar Norskprøven aldri vil gi identiske tekstbesvarelser, så vil man ikke få identiske tallverdier igjen, dersom man undersøker tekstmateriale som andre informanter har skrevet. Alle analysene jeg har gjort av tekstmaterialet mitt har blitt gjennomgått av min veileder, Ann-Kristin Helland Gujord. Det vil si at i tillegg til at jeg har gjennomgått mine egne analyser flere ganger, har det blitt sjekket av én ekstra person. Alt i alt var det veldig få uenigheter rundt mine analyser, og til sammen gjorde jeg 4 endringer i analysene mine blant tekstene på nivå B2, 7 endringer i analysene mine på nivå B1, og 4 endringer av analysene mine på nivå A2. Til sammen gjorde jeg altså 15 endringer i analysene mine etter samtale med veileder.

### **Oppsummering**

I dette kapittelet har jeg vist hva mine kvantitative og kvalitative metoder inneholder. Jeg har presentert tekstmaterialet og informantene, og gjort rede for hvilke rekonstruksjonsprinsipper jeg har brukt i analysen. Videre har jeg presentert mine analytiske enheter og indekser, og vist hvilke avgrensinger jeg forholder meg til. Til slutt har jeg drøftet validiteten og relabiliteten til undersøkelsen min.

---

<sup>52</sup> Tenfjord et al. har skrevet dette med tanke på ASK-Korpuset, men siden mitt tekstmateriale er fra lik prøvesituasjon, så mener jeg at det er overførbart til min studie.

## Kapittel 4 Analyse av resultat og funn

I dette kapittelet skal jeg legge frem resultatene av analysen. Jeg skal presentere resultatene av en analytisk enhet om gangen. I framstillingen av resultatene skal jeg både vise sentrale tendenser (gjennomsnitt) og gi innblikk i variasjonen (standardavvik, minimum/maksimum og variasjonsbredde). I hver analytisk enhet skal jeg presentere resultatene til de ulike ferdighetsnivåene. Jeg viser først til *total (oppgave 1 og 2 sammenlagt)*, og deretter til *oppgave 1* og *2* separat. Jeg viser til utviklingen ved å sammenligne resultatene fra de tre ulike nivåene. Jeg skal også vise resultatene fra signifikanstestene, som viser om resultatene kan generaliseres utover mitt datasett eller ikke.

### 4.1 Løpeordomfang

Løpeordomfang vil si hvor mange ord en tekst totalt inneholder, etter at eventuell irrelevant språklig materiale er fjernet (jf. kapittel 3.5.1). Løpeordomfang er ikke et kompleksitetsmål i seg selv, men det vil likevel være et relevant mål fordi det kan belyse andre kompleksitetsmål, og fordi antall løpeord er sentralt når andre kompleksitetsmål skal utregnes (jf. kapittel 2.4.2).

Tabell 2: Løpeordomfang

Løpeordomfang									
	A2			B1			B2		
	1	2	total	1	2	total	1	2	total
<b>Gj. snitt</b>	109,07	299,07	408,13	125,73	304,07	429,80	130,20	318,07	448,27
<b>Standardavv.</b>	26,60	48,00	58,19	32,95	48,67	61,63	48,33	56,05	98,20
<b>Minimum</b>	80,00	214,00	294,00	81,00	249,00	341,00	88,00	264,00	359,00
<b>Maksimum</b>	177,00	379,00	483,00	215,00	424,00	530,00	249,00	496,00	745,00
<b>Variasjonsbr.</b>	97,00	165,00	189,00	134,00	175,00	189,00	161,00	232,00	386,00

B2-tekstene har i *total* det høyeste gjennomsnittet (448,27), mens A2-tekstene har det laveste gjennomsnittet (408,13). Dette betyr at informantene gjennomsnittlig skriver lengre tekster desto høyere rammeverksnivå de er vurdert til. Standardavviket er på den andre siden en del høyere i nivå B2 (98,20), sammenlignet med både nivå A1 (58,19) og B1 (61,63). Variasjonsbredden i B2-tekstene er veldig høy sammenlignet med tekstene på de andre

nivåene, som skyldes at maksimumteksten ligger langt over gjennomsnittet, og at minimumsteksten ligger langt under. Blant tekstene på de to andre nivåene er maksimumtekstene også et stykke over gjennomsnittet, og minimumstekstene er godt stykke under. I *oppgave 1* har informantene gjennomsnittlig en del flere løpeord i tekstene på nivå B1 (125,73) og B2 (130,20), sammenlignet med tekstene på nivå A2 (109,97). Det samme gjelder i *oppgave 2*. Standardavvikene øker desto høyere rammeverksnivå tekstene er på, både i *oppgave 1* og *2*. Variasjonsbredden er relativt lik i A2- og B1-tekstene, men er høyere blant B2-tekstene. Variasjonene som standardavviket og variasjonsbredden viser, særlig blant B2-tekstene, antyder at det er synlige forskjeller på tekstlengde blant informantene innad i nivåene. Gjennomsnittet av antall løpeord gir derfor ikke et dekkende bilde av alle tekstene på samme nivå, og det viser at tekstlengde ikke er et godt kompleksitetsmål i seg selv.

## 4.2 T-enhetsomfang

T-enhetsomfanget som presenteres i *Tabell 3* er et uttrykk for antallet t-enheter i tekstene. Denne indeksen viser hvor mange t-enheter tekstene gjennomsnittlig har. I likhet med løpeordomfanget, er ikke t-enhetsomfanget et kompleksitetsmål i seg selv. Årsaken er at antall t-enheter i en tekst i seg selv sier lite om kompleksiteten, men antallet kan være hensiktsmessig i kommenteringen av andre indekser. Jeg velger å presentere tallverdiene fordi de kan være relevante når jeg skal drøfte de andre kompleksitetsnivåene, fordi det gir et inntrykk av tekstene. I likhet med løpeordomfanget skal jeg ikke gjøre signifikanstesting.

*Tabell 3: T-enhetsomfang*

T-enhetsomfang									
	A2			B1			B2		
	1	2	total	1	2	total	1	2	total
<b>Gj. snitt</b>	11,20	26,73	37,93	10,87	23,00	33,87	10,53	23,33	33,90
<b>Standardavv.</b>	2,54	5,35	6,42	3,81	6,51	8,74	4,70	6,00	10,10
<b>Minimum</b>	8,00	19,00	28,00	6,00	11,00	18,00	6,00	16,00	22,00
<b>Maksimum</b>	16,00	37,00	49,00	19,00	36,00	50,00	23,00	35,00	58,00
<b>Variasjonsbr.</b>	8,00	18,00	21,00	13,00	25,00	32,00	17,00	19,00	36,00

Informantene på nivå A2 har *totalt* et gjennomsnitt på 37,93 t-enheter i tekstene, og et standardavvik på 6,42. Blant informantene på nivå B1 er det totale gjennomsnittet på 33,87, og standardavviket er på 8,74. Informantene på nivå B2 har gjennomsnittlig 33,90 t-enheter i tekstene, og standardavviket er på 10,10. Gjennomsnittet og variasjonene i B1- og B2-tekstene er ganske likt. Det vil si at informantene har et ganske likt antall av t-enheter i tekstene, og at variasjonen innad i nivåene er forholdsvis like. A2-tekstene har derimot et noe høyere gjennomsnitt, samtidig som variasjonsbredden og standardavviket er lavere enn tekstene på de to andre nivåene (særlig sammenlignet med B2-tekstene), som tyder på mindre variasjon innad i nivået. I løpeordfanget (jf. kapittel 4.1) ser vi derimot at informantene i nivå A2 gjennomsnittlig har færre løpeord i besvarelsene sine, sammenlignet med de andre nivåene. Med et fokus på kun løpeord- og t-enhetsomfanget kan det derfor virke som om informantene i nivå A2 har kortere tekster med kortere og flere t-enheter. Det kan også være et tegn på at informantene har flere koordinerte t-enheter i de laveste nivåene. T-enhetsindeksen som jeg skal se på nedenfor kan vise tendenser på dette.

### 4.3 T-enhetsindeks

T-enhetsindeksen som presenteres i *Tabell 4* er et uttrykk for lengden på t-enheten. Denne indeksen viser hvor mange løpeord det gjennomsnittlig er per t-enhet.

*Tabell 4: T-enhetsindeks*

T-enhetsindeks									
	A2			B1			B2		
	1	2	total	1	2	total	1	2	total
<b>Gj. snitt</b>	9,95	11,54	10,99	12,14	13,95	13,19	12,93	14,02	13,65
<b>Standardavv.</b>	2,28	2,68	2,16	2,51	3,28	2,34	3,03	2,44	2,20
<b>Minimum</b>	7,27	7,93	7,74	8,83	10,28	10,44	8,78	11,19	10,31
<b>Maksimum</b>	15,00	16,68	14,72	17,29	22,64	18,94	20,89	18,25	17,27
<b>Variasjonsbr.</b>	7,73	8,75	6,98	8,46	12,36	8,50	12,11	7,06	6,96

I *total* stiger gjennomsnittet fra A2 (10,99), til B1 (13,19), til B2 (13,65). Standardavvikene er lavest blant A2 (2,16) og B2-tekstene (2,20), og noe høyere blant B1-tekstene (2,34), som også har den høyeste variasjonsbredden (8,50). I *oppgave 1* har tekstene på nivå A2 den

laveste gjennomsnittlige lengden på t-enhetene (9,95 løpeord), deretter kommer B1-tekstene (12,14), og B2-tekstene har høyest gjennomsnitt (12,93). Standardavvikene er forholdsvis like mellom tekstene på ulike nivåer i *oppgave 1*. Minimumene er relativt like på alle nivåene, men maksimumet stiger en del fra nivå A2 (15,00) til B1 (17,29), til B2 (20,89). Kort sagt stiger gjennomsnittet desto høyere nivå, og variasjonsmålene stiger noe med gjennomsnittet. I *oppgave 2* øker også gjennomsnittet desto høyere nivå, i likhet med *oppgave 1*. Standardavviket er derimot høyest blant B1-tekstene i *oppgave 2*, som også har en del høyere variasjonsbredde enn de andre nivåene. Forskjellene mellom B1- og B2-tekster er ikke store, men standardavvikene og variasjonsbreddene er litt lavere blant B2-tekstene (med unntak av *oppgave 1*). Standardavviket og variasjonsbredden er nesten lik i nivå A1 og B2, men nivå B2 har både en høyere tallverdi i minimumteksten og i maksimumteksten.

I kapittel 4.2 ga jeg en kommentar til *Tabell 2*, som inneholdt en antakelse hvor jeg ut fra *løpeordomfanget* og *t-enhetsomfanget* kunne tolke at A2-tekstene ville ha lavest gjennomsnitt i *t-enhetsindeksen*. Tallverdiene ovenfor viser at gjennomsnittlig t-enhetslengde stiger i takt med nivåene, både i *oppgave 1*, *2* og i *total*. Observasjonen min fra kapittel 4.2, kan derfor få støtte i denne indeksen – jo færre løpeord og jo flere t-enheter, desto korte t-enheter.

Resultatet av testingen med Mann Whitney U viser at det er en signifikant forskjell i t-enhetslengde mellom A2 og B1-tekster skrevet til *oppgave 1* ( $U = 60.0$ ,  $z = -2.179$ ,  $p = 0.029$  (signifikans)), *oppgave 2* ( $U = 59.0$ ,  $z = -2.220$ ,  $p = 0.026$  (signifikans)) og *totalt* ( $U = 55.0$ ,  $z = -2.387$ ,  $p = 0.017$  (høy signifikans)). Mellom A2- og B2- tekster viser den statistiske analysen at det er signifikant forskjell i tekster skrevet til *oppgave 1* ( $U = 42.5$ ,  $z = -2.905$ ,  $p = 0.004$  (høy signifikans)), *oppgave 2* ( $U = 50.5$ ,  $z = -2.572$ ,  $p = 0.010$  (høy signifikans)) og *totalt* ( $U = 44.0$ ,  $z = -2.842$ ,  $p = 0.004$  (høy signifikans)). Det er kort sagt signifikante forskjeller i lengden på t-enheter i tekster på A2-nivå og tekster på B1-nivå og B2-nivå. Tekster på B1- og B2-tekster er ikke signifikant forskjellig fra hverandre i lengde på t-enheter.

#### **4.4 Koordinasjonsindeks I**

Koordinasjonsindeksene som presenteres i *Tabell 5* er et uttrykk for hvor stor andel av t-enhetene som er koordinerte. Indeksen er et forholdstall mellom antall koordinerte t-enheter

og antall t-enheter. I denne indeksen er både «ordinære» koordinerte t-enheter og koordinerte t-enheter med elidert subjekt, inkludert.

Tabell 5: Koordinasjonsindeks I

Koordinasjonsindeks I									
	A2			B1			B2		
	1	2	total	1	2	total	1	2	total
<b>Gj. snitt</b>	0,47	0,41	0,44	0,39	0,50	0,48	0,43	0,35	0,38
<b>Standardavv.</b>	0,30	0,20	0,17	0,27	0,16	0,17	0,21	0,11	0,09
<b>Minimum</b>	0,00	0,10	0,13	0,00	0,28	0,24	0,00	0,17	0,24
<b>Maksimum</b>	0,90	0,82	0,84	1,00	0,88	0,92	0,67	0,57	0,51
<b>Variasjonsbr.</b>	0,90	0,72	0,78	1,00	0,60	0,68	0,67	0,40	0,27

Totalt skiller informantene i nivå B1 seg ut som gruppen med høyest gjennomsnitt av t-enheter med koordinering (0,48). Informantene på nivå A2 har et litt lavere gjennomsnitt (0,44). Standardavviket og variasjonsbredden er omtrent lik, men B1 har høyere tallverdier i både informantteksten med lavest andel koordinerte t-enheter (0,24) og i informantteksten med høyest andel (0,92). Informantene på nivå A2 og B1 har med andre ord t-enheter med koordinasjon gjennomsnittlig i litt under halvparten av t-enhetene sine. Informantene på nivå B2 har et lavere gjennomsnitt av t-enheter med koordinering, sammenlignet med nivå A1 og A2. Informanten på nivå B2 med høyeste andel t-enheter med koordinering er på 0,51, som betyr at halvparten av t-enhetene har koordinering. Maksimumet i B2 er mye lavere enn i de to andre nivåene.

I oppgave 1 har tekstene på nivå A2 (0,47) det høyeste gjennomsnittet av koordinerte t-enheter per t-enhet. B1-tekstene (0,39) har det laveste gjennomsnittet, og B2-tekstene (0,43) plasserer seg midt mellom de andre nivåene. Standardavviket synker desto høyere nivå. Alle nivåene har tekster uten koordinerte t-enheter i oppgave 1. Ut fra dataene mine ser jeg blant A2-tekstene at det er to informanter som har null koordinerte t-enheter i oppgave 1,<sup>53</sup> det

<sup>53</sup> Disse informantene har derimot begge en del koordinering i oppgave 2, og årsaken til at informantene ikke bruker koordinering i t-enhetene kan derfor ikke begrunnes med at de ikke behersker dette trekket.

samme gjelder B1-tekstene, og blant B2-tekstene er det én informant. Alle nivåene har informanter som skiller seg ut med høy koordineringsgrad, men maksimum-teksten er en del lavere på nivå B2. Maksimum og minimum i alle nivåene viser at de inneholder tekster som avviker mye fra gjennomsnittet. I *oppgave 2* har tekstene på nivå B1 (0,50) det høyeste gjennomsnittet av koordinerte t-enheter per t-enhet. B2-tekstene (0,35) har det laveste gjennomsnittet, og A2-tekstene (0,41) plasserer seg midt mellom de andre nivåene. Standardavvikene og variasjonsbredden synker desto høyere nivå. Alle informantene har koordinerte t-enheter i *oppgave 2*, men minimum og maksimum i alle nivåene viser at det er forskjeller innad i nivåene. Både standardavviket og variasjonsbredden er derimot lavere på alle nivåene i *oppgave 2* sammenlignet med *oppgave 1*.

Resultatet av testingen med Mann Whitney U viser at det er signifikant forskjell i antall koordinerte t-enheter mellom B1- og B2-tekster i *oppgave 2* ( $U = 45.5$ ,  $z = -2.781$ ,  $p = 0.005$  (signifikans)). Det er ikke signifikante forskjeller mellom antallet av koordinerte t-enheter mellom noen av de andre nivåene.

#### 4.5 Koordinasjonsindeks II

Koordinasjonsindeksene som presenteres i *Tabell 6* er ut uttrykk for hvor stor andel av t-enhetene som er koordinerte og som også har elidert subjekt. Indeksen er forholdstall mellom antall koordinerte t-enheter med elidert subjekt og antall t-enheter. At en koordinert t-enhet har elidert subjekt betyr at et gjentatt ledd utelates, i dette tilfellet subjektet.

*Tabell 6: Koordinasjonsindeks II*

Koordinasjonsindeks II									
	A2			B1			B2		
	1	2	total	1	2	total	1	2	total
<b>Gj. snitt</b>	0,09	0,11	0,11	0,06	0,08	0,08	0,09	0,04	0,06
<b>Standardavv.</b>	0,17	0,07	0,08	0,10	0,09	0,06	0,14	0,05	0,06
<b>Minimum</b>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Maksimum</b>	0,60	0,21	0,34	0,29	0,24	0,19	0,44	0,16	0,19
<b>Variasjonsbr.</b>	0,60	0,21	0,34	0,29	0,24	0,19	0,44	0,16	0,19



Denne indeksen har som forventet mye lavere tallverdier, i og med at den ikke har med ordinære t-enheter med koordinasjon. Informantene på nivå A2 (0,11) har et høyere gjennomsnitt av koordinerte t-enheter med elidert subjekt *totalt* enn både nivå B1 (0,08) og B2 (0,06). Sammenlignet med B2-tekster har A2-tekster nesten dobbelt så mange tilfeller, men standardavviket i nivå A2 (0,08) er større enn de andre nivåene. Alle nivåene har informanter som ikke bruker koordinerte t-enheter med ellipse (*totalt*). I nivå A2 er det én informant som ikke har koordinerte t-enheter med elidert subjekt, i B1 er det fem, og i B2 er det seks. Det er viktig å se disse tallverdiene i sammenheng med tallverdiene i den andre koordineringsindeksen, presentert i *Tabell 4*, hvor tallverdiene fra denne indeksen også inngår. I og med at nivå B2 har mindre koordinering sammenlignet med de andre nivåene, er det ikke overraskende at B2 har lavest tallverdier også i denne indeksen. Til tross for at nivå B1 har høyere gjennomsnitt i koordinasjonsindeks I, har nivå A2 høyere gjennomsnitt i koordinasjonsindeksen II. Det vil si at en markant del av t-enhetene som har koordinering, har elidert subjekt hos A2-tekstene.

Gjennomsnittet i *oppgave 1* er likt i A2- og B2-tekstene (0,09), og noe lavere i B1-tekstene (0,06). Standardavviket er høyest i A2-tekstene (0,17), og mindre i B2 (0,14) og lavest i B1 (0,10). I *oppgave 2* har fremdeles A2-tekstene høyest gjennomsnitt (0,11), mens gjennomsnittet blant B2-tekstene synker (0,04), i motsetning til gjennomsnittet i B1-tekstene som øker (0,08). I *oppgave 2* synker standardavvikene på alle nivåene.

Resultatet av testingen med Mann Whitney U viser at det er en forskjell i antall koordinerte t-enheter med elidert subjekt mellom A2 og B2-tekster skrevet til *oppgave 2* ( $U = 54.0$ ,  $z = -2.469$ ,  $p = 0.014$  (høy signifikans)), og i *total* ( $U = 58.0$ ,  $z = -2.288$ ,  $p = 0.022$  (signifikans)). Det er verken signifikante forskjeller mellom verdiene i A2- og B1-tekster, eller i B1- og B2-tekster.

#### **4.6 Leddsetningsindeks**

Leddsetningsindeksen som presenteres i *Tabell 7* er et uttrykk for hvor stor andel av t-enhetene som inneholder leddsetninger. Leddsetningsindeksen er et forholdstall mellom antall leddsetninger og antall t-enheter.

*Tabell 7: Leddsetningsindeks*

Leddsetningsindeks									
	A2			B1			B2		
	1	2	total	1	2	total	1	2	total
<b>Gj. snitt</b>	0,43	0,61	0,55	0,67	0,87	0,79	0,61	0,77	0,72
<b>Standardavv.</b>	0,26	0,34	0,25	0,30	0,28	0,24	0,23	0,26	0,20
<b>Minimum</b>	0,13	0,23	0,27	0,19	0,50	0,44	0,33	0,43	0,49
<b>Maksimum</b>	0,85	1,45	0,97	1,00	1,55	1,33	1,29	1,25	1,14
<b>Variasjonsbr.</b>	0,72	1,22	0,70	0,81	1,05	0,89	0,96	0,82	0,65

I *total* har A2-informantene gjennomsnittlig en del lavere tallverdi sammenlignet med nivå B1 og B2 i antallet av leddsetninger per t-enhet. Teksten med lavest antall av leddsetninger per t-enhet på nivå A2 (0,27) har en tydelig lavere tallverdi sammenlignet med B1 (0,44) og B2 (0,49). Nivå B1 har det høyeste gjennomsnittet av leddsetninger per t-enhet (0,79). Det er derimot ikke mye høyere enn nivå B2 (0,72), som har minimumsteksten med høyest tallverdi (0,49). Blant B2-tekstene har altså ingen av informantene en andel av leddsetninger per t-enhet som er under 0,49. Dvs. at så å si alle B2-informantene har leddsetning i (nesten) annenhver t-enhet. Variasjonsbredden er høyest i nivå B1 (0,89), mens standardavviket er høyest i nivå A2 (0,25). Ut fra disse målene, ser det ut som om nivå B2 har minst variasjon. Alle nivåene har derimot minimumstekster som ligger et stykke under gjennomsnittet, og maksimumstekster som ligger godt over gjennomsnittet. Dette tyder på at det er en del variasjon blant informantene på alle nivåene. Gjennomsnittet av antall leddsetninger er høyere i *oppgave 2* sammenlignet med *oppgave 1*, på alle nivåene. Det samme er standardavvikene, særlig hos A2-tekstene (0,26 i *oppgave 1*, og 0,34 i *oppgave 2*). Avviket er derimot ikke høyere i *oppgave 2* blant B2-tekstene.

Resultatet av testingen med Mann Whitney U viser at det er signifikant forskjell i antall leddsetninger mellom A2 og B1-tekster skrevet til *oppgave 1* ( $U = 58.5$ ,  $z = -2.243$ ,  $p = 0.025$  (signifikans)), i *oppgave 2* ( $U = 58.5$ ,  $z = -2.242$ ,  $p = 0.025$  (signifikans)) og *totalt* ( $U = 59,0$ ,  $z = -2.219$ ,  $p = 0.026$  (signifikans)). Mellom A2- og B2- tekster viser den statistiske analysen at det er signifikant forskjell i tekster skrevet til *oppgave 1* ( $U = 66.0$ ,  $z = -1.931$ ,  $p = 0.053$  (signifikans)), tendenser i *oppgave 2* ( $U = 69,0$ ,  $z = -1.806$ ,  $p = 0.071$  (lav signifikans)) og *totalt* ( $U = 62,0$ ,  $z = -2.096$ ,  $p = 0.036$  (signifikans)). Det er kort sagt signifikante forskjeller

mellom antall leddsetninger i tekster på A2-nivå og tekster på B1-nivå og B2-nivå. Tekster på B1- og B2-tekster er ikke signifikant forskjellig fra hverandre i antall leddsetninger.

#### 4.7 Substantivfraseomfang

Substantivfraseomfanget som presenteres i *Tabell 8* gir uttrykk for hvor lang den maksimale substantivfrasen gjennomsnittlig er i tekstene. Det er kun den maksimale (flestepløpeord) substantivfrasen som er hentet ut fra hver tekst. Disse frasene blir «representanter» for hvor mye informantene kan bygge ut substantivfrasene, og ikke for hvor mange substantivfraser tekstene inneholder. Gjennomsnittet er et forholdstall mellom de maksimale substantivfrasene fra alle tekstene og det totale antallet av tekstbesvarelser. Gjennomsnittet viser gjennomsnittlig antall løpeord i den maksimale substantivfrasen. Jeg har valgt å ikke slå sammen *oppgave 1* og *oppgave 2* i en total, slik jeg har gjort i de andre målingene. Jeg har derimot laget en egen indeks for *definitiv* maksimal substantivfrase (*maks*). Prosedyren er den samme, men her har jeg hentet ut den maksimale substantivfrasen til informantene, uavhengig av oppgave. Den representerer ikke en total slik jeg har gjort i de øvrige indeksene.

*Tabell 8: Substantivfraseomfang*

Substantivfraseomfang									
	A2			B1			B2		
	1	2	Maks	1	2	Maks	1	2	Maks
<b>Gj. snitt</b>	4,00	4,60	5,13	4,67	6,00	6,53	5,13	6,27	6,73
<b>Standardavv.</b>	1,41	1,84	1,68	1,76	2,45	2,36	1,13	2,02	1,67
<b>Minimum</b>	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00
<b>Maksimum</b>	7,00	9,00	9,00	9,00	10,00	10,00	7,00	10,00	10,00
<b>Variasjonsbr.</b>	5,00	7,00	6,00	6,00	7,00	6,00	3,00	7,00	6,00

Tallverdiene under *Maks* er basert på maksimal substantivfrase, uavhengig hvilken oppgavebesvarelse den stammer fra. Det er derfor dette tallet som viser den «ordentlige» maksimale substantivfrasen. A2 har et gjennomsnitt på 5,13 løpeord i maks. substantivfrase, B1 har 6,53, og B2 har 6,73. Standardavviket og variasjonsbredden er høyest i B1-tekstene (2,36 og 7,00). Variasjonsmålene er en del lavere blant A2- og B2-tekstene, og tallverdiene er omtrent like. I og med at gjennomsnittet på antall løpeord stiger desto høyere rammeverksnivå

informantene har blitt vurdert til, ser det ut som om informantene følger en utvikling hvor frasene blir mer utbygd desto høyere rammeverksnivå

Gjennomsnittene for alle nivåene er høyere i *oppgave 2* sammenlignet med *oppgave 1*. Uavhengig av oppgave har B2-tekstene det høyeste gjennomsnittet av løpeord i maksimal substantivfrase, etterfulgt av B1-tekstene, og til slutt A2-tekstene. Standardavvikene er høyest hos B1-informantene, både i *oppgave 1* og *2*. På alle nivåene er standardavvikene høyest i *oppgave 2*. Variasjonsbredden er ganske lik mellom nivåene i begge oppgavene, og er høyest i *oppgave 2* for alle nivåene. Alle informantene kan bygge ut en substantivfrase med minst tre løpeord og maks 10 løpeord.

Resultatet av testingen med Mann Whitney U viser at det er en signifikant forskjell i lengde på maksimal substantivfrase mellom A2 og B1-tekster skrevet til *oppgave 2* ( $U = 75.5$ ,  $z = -1.556$ ,  $p = 0.120$  (lav signifikans)). Mellom A2- og B2- tekster viser den statistiske analysen at det er signifikant forskjell i tekster skrevet til *oppgave 1* ( $U = 54.5$ ,  $z = -2.468$ ,  $p = 0.014$  (signifikans)), i *oppgave 2* ( $U = 59.5$ ,  $z = -2.228$ ,  $p = 0.026$  (signifikans)) og *i maks* ( $U = 53.0$ ,  $z = -2.513$ ,  $p = 0.012$  (signifikans)). Det er altså signifikante forskjeller i lengden på maksimal substantivfrase i tekster på A2-nivå og B2-nivå, og i noen tilfeller mellom A2- og B1-tekster. På B1- og B2-tekster er ikke signifikant forskjellig fra hverandre i lengde på maksimal substantivfrase.

#### **4.8 Syntaktisk ukorrekte t-enheter, indeks**

Indeksen som presenteres i *Tabell 9* gir uttrykk for hvor stor andel av t-enhetene som er syntaktisk ukorrekte. Indeksen er et forholdstall mellom antall syntaktisk ukorrekte t-enheter og antall t-enheter.

Tabell 9: Syntaktisk ukorrekte t-enheter, indeks

Syntaktisk ukorrekte t-enheter, indeks									
	A2			B1			B2		
	1	2	total	1	2	total	1	2	total
Gj. snitt	0,29	0,42	0,38	0,18	0,28	0,24	0,05	0,05	0,05
Standardavv.	0,16	0,17	0,15	0,16	0,11	0,11	0,09	0,06	0,05
Minimum	0,08	0,04	0,06	0,00	0,11	0,07	0,00	0,00	0,00
Maksimum	0,60	0,65	0,56	0,50	0,48	0,47	0,31	0,21	0,14
Varisjonsbr.	0,52	0,61	0,50	0,50	0,37	0,40	0,31	0,21	0,14

Denne analytiske enheten har gjennomgående signifikante forskjeller. I *total* har A2-tekster igjen det høyeste gjennomsnittet (0,38) av syntaktisk ukorrekte t-enheter, B1-tekstene har nest høyest (0,24), og B2-tekstene (0,05) har et betydelig lavere gjennomsnitt sammenlignet med både A2 og B1. Det viser at antallet av syntaktisk ukorrekte t-enheter synker desto høyere nivå tekstene er vurdert til. Det synker spesielt mye fra nivå B1 til B2. Standardavviket er høyest blant A2-tekstene (0,15), og relativt likt på nivå B1 (0,11). Avviket er lavest på nivå B2 (0,05). Det er bare tekster på nivå B2 som har eksempler på informanter helt uten syntaktisk ukorrekte t-enheter i tekstene (5 stk., se vedlegg nr. 1), og tallene jeg har vist til ovenfor viser at det er store forskjeller mellom tekstene på ulike rammeverksnivåer.

I *oppgave 1* har A2-tekstene det høyeste gjennomsnittet av syntaktiske ukorrekte t-enheter (0,29), B1-tekstene det nest høyeste (0,18), og B2-tekstene det laveste (0,05). Standardavvikene er like blant A1- og B1-tekstene (0,16), og lavest blant B2-tekstene (0,09). I *oppgave 2* stiger gjennomsnittet blant A2- (0,42) og B1-tekstene (0,28), men holder seg stabilt blant B2-tekstene (0,05). Standardavvikene er forholdsvis like som i *oppgave 1*. Ingen av informantene på nivå A2 har produsert tekst uten syntaktiske feil (se vedlegg nr. 1). Blant B2-tekstene har ingen av informantene syntaktisk feilfrie tekster i *oppgave 2*, men et nærmere ettersyn i materialet viser at fire informanter har skrevet tekster uten syntaktiske feil i *oppgave 1*. Blant B2-tekstene, hvor andelen syntaktisk ukorrekte t-enheter er svært lav, har elleve av 15 informanter skrevet syntaktisk feilfrie tekster i *oppgave 1*. I *oppgave 2* har seks av de 15 informantene skrevet tekster uten syntaktiske feil, og *totalt* har fem informanter skrevet teksten uten syntaktiske feil. Ingen informanter på nivå A2 eller B1 har totalt skrevet tekster uten syntaktiske feil.

Resultatene av testinga med Mann Whitney U viser at det er signifikante forskjeller mellom alle tallene fra A2, B1 og B2.<sup>54</sup> Testingen viser at det er forskjeller i antall syntaktisk ukorrekte t-enheter mellom A2 og B1-tekster skrevet til *oppgave 1* ( $U = 71.5$ ,  $z = -1.704$ ,  $p = 0,68$  (signifikans)), *oppgave 2* ( $U = 52.0$ ,  $z = -2.511$ ,  $p = 0.012$  (høy signifikans)) og *totalt* ( $U = 51,0$ ,  $z = -2.554$ ,  $p = 0.011$  (høy signifikans)). Mellom A2- og B2- tekster viser den statistiske analysen at det er forskjell i tekster skrevet til *oppgave 1* ( $U = 18,0$ ,  $z = -4.020$ ,  $p = 0.000$  (svært høy signifikans)), *oppgave 2* ( $U = 8.0$ ,  $z = -4.354$ ,  $p = 0.000$  (svært høy signifikans)) og *totalt* ( $U = 7,0$ ,  $z = -4.391$ ,  $p = 0.00$  (svært høy signifikans)). Mellom B1- og B2-tekster viser den statistiske analysen at det er forskjell i tekster skrevet til *oppgave 1* ( $U = 52,5$ ,  $z = -2.662$ ,  $p = 0.008$  (høy signifikans)), *oppgave 2* ( $U = 6.0$ ,  $z = -4.437$ ,  $p = 0.000$  (svært høy signifikans)) og *totalt* ( $U = 8,5$ ,  $z = -4.326$ ,  $p = 0.000$  (svært høy signifikans)).

## Oppsummering

Indeksene og signifikant testing viser at det særlig skjer en utvikling mellom nivå A2 og de to andre nivåene, hvor det skjer en økning i kompleksitetsmålene. Det er derimot unntak. I noen tilfeller har tallverdiene «en topp» hos tekstene på nivå B1, og synker deretter ned til nivå B2. Dette gjelder *leddsetningsindeksen* og *koordinasjonsindeks I*. I *leddsetningsindeksen* er det signifikant økning (tendenser i noen tilfeller) mellom A2-B1 og A2-B2. Mellom B1 og B2 er det ikke en signifikant forskjell, og til tross for at verdiene synker ned til B2-tekstene fra B1-tekstene, er disse verdiene en del høyere enn i A2-tekstene. I *koordinasjonsindeks I* har B2-tekstene de laveste tallverdiene, og det er signifikante forskjeller (*oppgave 2*) fra B1-tekstene (høyest tallverdier).

Et annet unntak er i *koordinasjonsindeks II* og *indeksen for syntaktisk ukorrekte t-enheter* hvor A2-tekstene har de høyeste verdiene. I *koordinasjonsindeks II* har A2-tekstene de høyeste verdiene og forskjellene mellom A2- og B2-tekstene er signifikante (*oppgave 2*). I *indeksen for syntaktisk ukorrekte t-enheter* er det signifikant forskjell mellom alle tallverdiene mellom tekstene fra A2, B1 og B2 (med noen få unntak som viser tendenser til signifikans). Det er viktig å påpeke at disse indeksene, særlig *indeksen for syntaktisk ukorrekte t-enheter*, skiller seg fra de andre målene, fordi i motsetning til andre mål er en nedgang i tallverdiene regnet som positivt.

---

<sup>54</sup> Et av tallene viser tendenser på nedgang i tallene fra A2-B1.

I både *løpeordomfanget*, *t-enhetsindeksen*, *substantivfraseomfanget*, øker tallverdiene fra A2 til B1 til B2. Økningen er med andre ord forholdsvis jevn. Forskjellene er generelt minst mellom B1 og B2. I *t-enhetsindeksen* øker tallverdiene fra nivå til nivå også, men forskjellene er kun signifikante mellom A2-B1 og A2-B2, og ikke mellom B1-B2. *Substantivfraseomfanget* har kun signifikant økning fra A2-B2.

I dette kapitlet har jeg vist indeksene og tilhørende deskriptiv statistikk. Jeg har i tillegg vist resultatene fra signifikanstesting. Jeg har vist at det er forskjeller blant tekster på samme nivå, og i neste kapittel, hvor jeg gjør næranalyser, vil jeg komme nærmere inn på dette. Der vil jeg også vise til teksteksempler fra materialet mitt.

## Kapittel 5 Næranalyser

I dette kapittelet skal jeg gjøre næranalyser av utvalgte tekster. Hensikten med dette kapittelet er å illustrere tendensene som den kvantitative analysen viser, og å vise hva den individuelle variasjonen som kommer fram, innebærer. I dette kapittelet har jeg ikke en like strukturert framgangsmåte som i *kapittel 4*, og vil ikke vise eksempler fra alle nivåer innenfor de ulike målene. Jeg selekterer tekstutdrag fra enkeltinformanter for å illustrere poenger jeg mener fyller ut bildet fra *kapittel 4*. Jeg skal i tillegg vise hvordan variablene fungerer – hvilken informasjon jeg får av de ulike variablene, og hvordan de henger sammen. Eventuelle sammenhenger kommer jeg nærmere inn på i drøftingskapittelet.

### 5.1 T-enheter

I tekstmaterialet mitt er det eksempler på alt fra svært korte t-enheter til sterkt utbroderte t-enheter. Man finner eksempler på begge varianter i tekster på både nivå A2, B1 og B2. Nivå B2 har det høyeste gjennomsnittet på 13,65 løpeord per t-enhet, nivå B1 like bak med 13,19, og nivå A2 et godt stykke under på 10,99 (*Tabell 4*). Det er signifikante forskjeller mellom A2-tekster mot B1-tekster og B2-tekster.

Informant 1A2 har et gjennomsnittlig antall løpeord per t-enhet på 16,68 i oppgave 2.<sup>55</sup> T-enheten med høyest antall løpeord er (leddsetninger markert med parenteser):

Eksempel 28: *I oppsummering tror jeg (at vi kan husker (at mange mennesker (som kommer til Norge på besøk), kjenner ikke forholdet (som er her i landet))).* (Informant 1A2, oppgave 2)

T-enheten i *eksempel 28* har 25 løpeord og inneholder fire leddsetninger. Tre av leddsetningene er underordnet andre leddsetninger. Denne t-enheten har et innhold med komplekse trekk. Når jeg ser på informanten (Informant 8A2) med lavest gjennomsnitt av antall løpeord per t-enhet (7,90 løpeord, *oppgave 2*), vil den mest komplekse t-enheten se slik ut:<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> Høyeste gjennomsnitt blant tekstene på nivå A2, i oppgave 2. Informant 1A2 er også blant informantene på nivå A2 med det høyeste *totale* gjennomsnittet.

<sup>56</sup> Når antall løpeord per t-enhet er kompleksitetsmålet.



Eksempel 29: *Man i større grad bør sette opp gjerder og skilt (som advarer om fare?)*  
(Informant 8A2, oppgave 2)

T-enheten i *eksempel 29* har 14 løpeord og inneholder én leddsetning. Denne t-enheten har ingen leddsetninger som er underordnet andre leddsetninger, slik som informant 1A2 har. Resten av t-enhetene til informant 8A2 har under 14 løpeord. Sammenlignet med t-enheten til informant 1A2 har denne t-enheten lavere syntaktisk kompleksitet.

Informant 16B1 har det høyeste gjennomsnittet av antall løpeord per t-enhet på nivå B1, med et gjennomsnitt på 22,6 løpeord (*oppgave 2*).

Eksempel 30: *Det er også en del folk (som mener (at dette vil ødelegge den norske naturen (som er så naturlig og uberørt ved å sette opp gjerder og skilt, og (at turister må ta ansvar for seg selv. (Informant 16B1, oppgave 2)*

T-enheten i *eksempel 30*, som inneholder flest løpeord i teksten, har 37 løpeord og fire leddsetninger. To av leddsetningene er i tillegg koordinerte (med understrek i eksempelet) med hverandre, og to av leddsetningene er underordnet andre leddsetninger. Denne t-enheten har høy syntaktisk kompleksitet, både når underordning er kompleksitetsmål, og når t-enhetslengde er kompleksitetsmål. Informant 19B1 har lavest gjennomsnitt på nivå B1 (10,30 løpeord, *oppgave 2*). Den mest komplekse t-enheten er denne:

Eksempel 31: *(Hvis folk planlegge en tur på fjell, på sjøen eller på tur i vill natur) de må svare seg selv (er de klare for dette.<sup>57</sup> (Informant 19B1, oppgave 2)*

T-enheten i *eksempel 31* har 25 løpeord og to leddsetninger. Sammenlignet med t-enheten til informant 16B1 har denne t-enheten en vesentlig lavere grad av syntaktisk kompleksitet. Informant 19B1 har derimot høyere syntaktisk kompleksitet sammenlignet med informant 8A2, som representerer teksten med lavest gjennomsnittlige t-enhetslengde blant A2-tekstene. I tillegg har informant 19B1, informanten med lavest gjennomsnittlig t-enhetslengde på nivå

---

<sup>57</sup> Denne informanten mangler subjunksjonen «om» som skulle ha innledet den siste leddsetningen. Syntaksen er i tillegg feil. Jeg registrerer det likevel som en leddsetning. Jeg har markert leddsetningene med parenteser.

B2, samme absolutte tall (25 løpeord) som informant 1A2, som har høyest gjennomsnittlig t-enhetslengde på nivå A2.<sup>58</sup>

Informant 38B2 har det høyeste gjennomsnitt av antall løpeord per t-enhet på nivå B2, (18,3) (*oppgave 2*). Den mest komplekse (antall løpeord) t-enheten er denne:

Eksempel 32: *Istenden for flere skilter og gjerde ville jeg heller ansatte flere til å være ute og veileder folk (om hva er farlig, og (hvordan de kan unngå å bli skade osv. (Informant 38B2, oppgave 2)*

T-enheten i *eksempel 32* har 33 løpeord og to leddsetninger.<sup>59</sup> Leddsetningene er koordinerte. Informant 31B2 har det laveste gjennomsnittet på nivå B2 (11,20 løpeord, *oppgave 2*). Den mest komplekse (antall løpeord) t-enheten er denne:

Eksempel 33: *Jeg synes (at de har rett til å vite (at det er en farlig fjelltopp, foss eller noe annet i nærheten. (Informant 31B2, oppgave 2)*

T-enheten i *eksempel 33* har 21 løpeord og to leddsetninger. Sammenlignet med informant 38B2 har denne t-enheten færre komplekse trekk, når t-enhetslengde er kompleksitetsmålet. Denne t-enheten har derimot høyere syntaktisk kompleksitet sammenlignet med informanten som har lavest gjennomsnittlig t-enhetslengde på nivå A2, og forholdsvis lik syntaktisk kompleksitet som tilsvarende informant (minimumsteksten) på nivå B1. Gjennomsnittet til informant 31B2 (11,20) er en del høyere enn 19B1 (10,30 løpeord), og vesentlig høyere informant 8A2 (7,90 løpeord).

Teksteksemplene ovenfor viser både til store forskjeller på t-enhetslengde innad på nivåer, og blant tekstene på ulike nivåer. Informantene som representerer tekstene med lavest tallverdier på de ulike nivåene, har ulik grad av kompleksitet på tvers av nivåene. Det samme gjelder informantene som representerer de høyeste tallverdiene på de ulike nivåene. Til tross for at informantene deler «merkelappen» minimumstekst eller maksimumstekst, har de med andre ord ulik grad av kompleksitet på ulike nivåer.

---

<sup>58</sup> Det fins t-enheter hos andre informanter på nivå A2 som er lengre enn 25 løpeord, men disse informantene har en lavere gjennomsnittlig t-enhetslengde enn informant 1A2. Jeg mener derfor at det er gunstig at 1A2 brukes for å eksemplifisere.

<sup>59</sup> Forkortelsen «osv.» blir registret som tre løpeord. Dette redegjør jeg for i kapittel 3.4.

## 5.2 Koordinerte t-enhet og koordinerte t-enheter med elidert subjekt

Alle informantene på alle nivåene bruker en form for koordinering av t-enheter i tekstene sine. Men graden av bruk varierer mye. Nivå B2 har lavest gjennomsnitt i både koordinasjonsindeks I og II (*Tabell 5 og 6*). B1 har høyest gjennomsnitt i koordinasjonsindeks I, mens A2 har høyest gjennomsnitt av koordinerte t-enheter med elidert subjekt (koordinasjonsindeks II). Jeg skal nå trekke ut noen eksempler fra alle nivåene fra tekstene med høyest gjennomsnitt av koordinering.<sup>60</sup> Jeg påpeker igjen at flere av informantene har svært få koordinerte t-enheter. Eksemplene jeg viser belyser derfor ikke hele nivået, men forskjeller på koordinering av t-enheter på tvers av nivåene. I og med at noen informanter har svært lav grad av koordinerte t-enheter, er det ikke hensiktsmessig å vise tekstutdragene til informantene med lav koordineringsgrad.

Informant 6A2 har høyest gjennomsnitt av antall koordinerte t-enheter på nivå A2 (*Oppg. 1: 0,90, Oppg. 2: 0,82, Total: 0,84*).<sup>61</sup> I denne ytringen er det seks koordinerte t-enheter (ingen med elidert subjekt):

Eksempel 34: *Jeg mener vi må ikke ødelegge natur, selv om i siste årene vi har fått advarer om farer at noen turister mistet livet sine her i Norge, /mens et skjer i hele verden /og hvis vi bør sette opp gjerder og skilt i alle steder som turister går der det betyr vi må kjere eller kutte mange trær i skogene /og det koster mye penger for Norge å lage skilter om farlige steder her /for det er nesten hele Norge er natur/ og vi skal ødelegge natur.* (Informant 6A2, oppgave 2)<sup>62</sup>

---

<sup>60</sup> Jeg markerer koordinerte t-enheter i tekstutdragene med understrek. Ordinær understrek markerer «ordinær» koordinering, og tykk understrek markerer koordinerte t-enheter med elidert subjekt.

<sup>61</sup> Av disse er kun to av koordinasjonene med ellipse. De aller flere koordineringene i denne indeksen er altså av «ordinær» art. Informanten har det høyeste antall koordinerte t-enheter i *oppgave 2*. Kun én annen informant (i hele tekstmaterialet) har høyere prosent i *oppgave 2*. Informant 6A2 har det høyeste gjennomsnittet i totalen.

<sup>62</sup> I denne ytringen står t-enheten «mens et skjer i hele verden». «Mens» er en subjunksjon, men jeg har analysert dette innholdet til at informanten egentlig ønsker å ytre konjunksjon «men». Derfor har jeg analysert det som en t-enhet, og ikke en leddsetning.

I kapittel 3.5.2 skriver jeg at jeg ikke har tatt hensyn til store skilletegn i analysen. Det vil si at registreringen av blant annet t-enheter kan gå på tvers av punktum. Dette gjelder hovedsakelig i næranalysen også, men i dette tilfellet (informant 6A2) vil jeg kommentere *ytringen*, som er rammet inn av store skilletegn. I *teksteksempel 34* fra informant 6A2, ser man at informanten bygger ut én *ytring* med flere koordinerte t-enheter. I dette tekstutdraget på 87 løpeord starter kun én av t-enhetene med et subjekt. Resten av t-enhetene starter med en konjunksjon.

Informant 23B1 har det høyeste gjennomsnittet av antall koordinerte t-enheter i hele tekstmaterialet, ikke bare innenfor sitt nivå (*Oppg. 1: 1,0, Oppg. 2: 0,88, Total: 0,92*). Denne informanten har i likhet med informant 6A2 bare to koordinerte t-enheter med elidert subjekt (ingen av disse blir vist i teksteksemplene, se vedlegg nr.1). Koordineringene til informant 23B1 er svært ulik koordineringene til informant 6A2:

Eksempel 35: *Jeg heter \*Navn /og jeg her bodd i leighleheten 204 i 3 år nå. /Jeg trives veldig godt sosialt med naboer fra hele blokka, /og i denne sommer er en fantastisk idea til å ha en fest for alle som bor i borettslaget, synes jeg./ I min mening, det er viktig at styret ta noe ansvar til å planlegge aktiviteter som kan hjelpe å ha en vennlig miljø mellom naboene, /og til å ha en sommerfest etter dette årets dugnaden, er en mest logiske aktivitet til å klare det./ Jeg forstå at det kan koste noe penger til å gjøre det, /men likevel jeg er helt sikker at alle som bo her vil være kjempe glad med ideen. (Informant 23B1, oppgave 1)*

*Eksempel 35* har 118 løpeord, og åtte av åtte t-enheter er koordinerte med konjunksjon. I motsetning til informant 6A2, som har én *ytring*, har informant 23B1 fire *ytringer*. Hver *ytring* inneholder to t-enheter som er koordinerte med hverandre. Informant 23B1 bruker koordinering av t-enheter til å bygge ut fire *ytringer*, som resulterer i to t-enheter i hver *ytring*. Informant 6A2 bruker koordinering av t-enheter til å koble sammen t-enheter innenfor én *ytring*, som resulterer i at hver t-enhet, unntatt én, starter med en konjunksjon. De koordinerte t-enhetene til informant 6A2 kunne med fordel blitt erstattet med en oppdeling i *ytringer*, som ikke ville ført til en «oppramsing» innenfor *ytringen*.

Informant 6A2 (0,84 *total*) og 23B1 (0,92 *total*) har altså indekser som viser forholdsvis likt gjennomsnitt av antall koordinerte t-enheter. Eksemplene ovenfor viser derimot koordinering av t-enheter på ulike måter, hvor informant 6A2 har lavere syntaktisk kompleksitet i sin

koordinering av t-enhet, fordi koordineringen fører til en type «oppramsing» og en svært tung ytring. Jeg mener at eksemplene fra informant 6A2 og 23B1 tydeliggjør at indekser som viser forholdsvis like tall, nødvendigvis ikke viser hvor hensiktsmessig informantene koordinerer t-enheter. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen, kapittel 6.1.2.

Informant 13A2 (*Oppg. 1: 0,63, Oppg. 2: 0,39, Total: 0,48*) har et gjennomsnitt av antall koordinerte t-enheter som ligger litt over gjennomsnittet på 0,44 (*total*). Hen har strukturert teksten på en relativt lik måte som informant 23B1:

Eksempel 36: *Noen mennesker vet ikke andre /og de sa at det liker å få nye venner./ Det skal bli en god mulighet å vet hverandre /og kanskje det vil hjelpe dem i fremtid./ Heldigvis alle vil bli her i Juli,/ så jeg liker å ta den sjansen./* (Informant 13A2, oppgave 1)

I *eksempel 36* er det 46 løpeord, og seks t-enheter som alle er koordinerte. Informanten har en ulik inndeling av tekst sammenlignet med informant 6A2, som er vurdert til samme nivå. Informant 13A2 bygger i likhet med 23B1 ut tre ytringer med koordinerte t-enheter, og ikke én lang ytrings slik informant 6A2 har gjort. Dette viser at det er både «svak» og «sterk» bruk av koordinerte t-enheter blant tekstene på nivå A2. Dette viser igjen at en høy koordineringsgrad av t-enheter, nødvendigvis ikke betyr at språket er veldig utviklet eller hensiktsmessig.

Informantene på nivå A2 har høyest gjennomsnitt av koordinerte t-enheter med elidert subjekt (0,11), og informant 4A2 har høyest gjennomsnitt av antall koordinerte t-enheter med elidert subjekt i hele tekstmaterialet (*Oppg. 1: 0,60, Oppg. 2: 0,21, Total: 0,34*).

Eksempel 37: *Jeg har flyttet her akkurat nå/ og plannlege til å ha sommerfest i våre borettslaget./ Jeg er helt sikker at det er en god ide, fordi på det første vi kan diskutere problemer og løsninger i våre byggnyg /og kan snakke lit om renovasjon./ For det andre, alle som bor her, vil ha mulighet til å treffe hver andre./ For det tredje, skal det sikker bli gøy./ I tillegg, har jeg erfaring med sommerfest i borettslaget før/ og kan hjelpe med preparasjon./* (Informant 4A2, oppgave 1)

I *eksempel 37* viser informant 4A2 at hen behersker å utelate identiske ledd, altså subjektet. Informanten har en fornuftig inndeling av t-enheter og ytringer, som gjør at til tross for en del

koordinering av t-enheter, så framstår ikke teksten som «oppramsing», slik som det gjør i teksteksemplet hentet fra informant 6A2.

Teksteksemplene viser at det er forskjeller på antall koordinerte t-enheter på tvers av nivåer, men først og fremst viser eksemplene at koordinering av t-enheter brukes på svært ulike måter hos informantene, både på tvers av nivåer og innad. Samme tallverdier i gjennomsnittlig antall av koordineringer, kan skjule «mindre gunstige» måter å koordinere t-enheter på. Dette viser hvorfor næranalyser er viktig for å undersøke hva tallverdiene representerer.

### 5.3 Leddsetninger

Tekstene på nivå B1 har det høyeste gjennomsnittlige antallet av leddsetninger per t-enhet (0,79), B2 like bak (0,72), og nivå A2 lavest gjennomsnitt (0,55) (Tabell 7). Det er signifikante forskjeller mellom tekstene på A2- og B1-nivået (både i oppgave 1, 2 og total). Mellom A2- og B2- tekster er signifikansen lavere, men likevel er forskjellene signifikante (oppg. 1 og total, bare tendenser i oppg. 2). Mellom B1- og B2-tekstene er det ikke signifikante forskjeller. Alle informantene har produsert t-enheter med leddsetninger, i mer eller mindre grad.

Informant 16B1 har det høyeste totale gjennomsnittet på antall leddsetninger per t-enhet (Oppgave 2: 1,55, total: 1,33). Dette er et eksempel på hvordan informanten bygger ut t-enhetene med leddsetninger:

Eksempel 38: */Det er ikke få ganger vi få høre på tv og avviser (at det har vært en ulykke ut på skjøen og fjelltopper fra turister (som har druknet eller felt fra en fjelltop./ Det er mange (som mener (at staten bør sette opp gjerder og flere skilt i skogen (som advarer om farer, (da at vi kunne minket de ulykkene på en stor grad./*  
*/Det er også en del folk (som mener (at dette vil ødelegge den norske naturen (som er så naturlig og uberørt ved å sette opp gjerder og skilt, (og at turister må ta ansvar for seg selv./ (Informant 16B1, Oppgave 2)*

Den første t-enheten i eksempel 38 har 33 løpeord og er bygd ut med to leddsetninger. Neste t-enhet har 31 løpeord og fire leddsetninger. Den siste t-enheten i tekstutdraget inneholder 37 løpeord, og er bygd ut med fire leddsetninger. To av leddsetningene er koordinerte, «Det er

også en del folk (som mener (at dette vil ødelegge den norske naturen (som er så naturlig og uberørt ved å sette opp gjerder og skilt, (og at turister må ta ansvar for seg selv)). Jeg har satt strek under leddsetningene som er koordinerte. Informant 16B1 har det høyeste *totale* gjennomsnittet av løpeord per t-enhet (18,95 løpeord). Det vil si at en av forklaringene til at informant 16B1 har høy t-enhetslengde, er høyt antall leddsetninger. På den andre siden har denne informanten den korteste teksten (*oppgave 2*). Dette er derimot ikke en kompleksitetsfaktor i denne oppgaven, fordi det ofte er et mål innenfor flytaspektet i CAF-tradisjonen (Berggreen og Sørland, 2016, s. 47 og s. 64). Informanten har også det laveste antallet av t-enheter (11 stk., se vedlegg nr. 1), mens gjennomsnittet er på 23 t-enheter for tekstene på nivå B1 (*oppgave 2*) (*Tabell 3*). Den maksimale substantivfrasen for informant 16B1 har fem løpeord, som er under gjennomsnittet for tekstene på nivå B1 (6 løpeord, *oppgave 2*). Dette antyder igjen at informant 16B1 bygger ut t-enhetene først og fremst med leddsetninger.

Informant 18B1 har det laveste totale gjennomsnittet (0,44) på nivå B1. Tekstutdraget nedenfor inneholder t-enheten med flest leddsetninger (to stk.):

Eksempel 39: */Turistene er veldig viktige for hvert lands økonomi (fordi naturen er noe (som man trenger ikke å bygge./ Naturen er allerede her /og den gir oss en mulighet til å tjene penger uten store problemer./ Det mener (at staten må ta disse pengene i allefall./ Den bransjen kan i tillegg åpne mange arbeidsstillinger i de stedene (som besøkes./ (Informant 18B1, oppgave 2)*

Den første t-enheten i *eksempel 39* har 18 løpeord og inneholder to leddsetninger. I motsetning til informant 16B1 er ingen av leddsetningene sidestilt. Tekstutdraget har fem t-enheter, og tre av disse har leddsetninger. De to siste t-enhetene har én leddsetning hver. Denne informanten har derimot en ganske høy koordineringsgrad på 0,59 (både i *oppgave 2* og *totalt*). Informant 16B1 har òg en høy koordineringsgrad (0,55 *oppgave 2*, 0,56 *totalt*), men det kommer av at denne informanten kun har 11 t-enheter (*oppgave 2*). Informant 18B1 har 27 t-enheter i *oppgave 2* (se vedlegg nr. 1). Dette tyder på at informant 18B1 bygger ut teksten sin med koordinerte t-enheter, og ikke leddsetninger slik som informant 16B1. Dette viser en relativt stor forskjell på syntaktisk kompleksitet i underordning på nivå B1.

Blant tekstene på nivå A1 har informant 1A2 det høyeste gjennomsnittet av leddsetninger per t-enhet (0,97 total).

Eksempel 40: *Jeg håper (at forkjelle organisasjoner, også de (som passe på natur og beskytte naturen) er enig med mening (at bra informasjon forebygge skader på naturen. / (Hvis turister kjenner hvilke steder (er farlig) eller hvilke steder (har spesiell forhold), beskytter naturen på det samme måte som tjenester. / (Informant 1A2, oppgave 2)*

*Eksempel 40* viser hvordan indeksene kan være misvisende, fordi utdraget trenger en del rekonstruksjon for å kunne tolkes. I den første t-enheten har informanten tre leddsetninger. Denne t-enheten har en leddstilling som er korrekt. I den siste t-enheten har informanten utelatt nødvendig subjunksjon, «som» i to av leddsetningene, «er farlig (...)» og «har spesielt (...)». Dersom man ser bort fra dette behersker informanten syntaktisk kompleksitet i en ganske høy grad, fordi hen har seks leddsetninger fordelt på to t-enheter. Blant disse leddsetningene er noen av dem underordnet andre leddsetninger, og to av dem er koordinerte. Informant 1A2 har 0,97 leddsetninger per t-enhet, som betyr nesten én leddsetning per t-enhet. Denne underordningsgraden er langt over gjennomsnittet blant A2-tekstene (0,55 total). I tekstene til informant 1A2 er det flere t-enheter uten tilhørende leddsetninger, fordi noen av leddsetningene er underordnet andre leddsetninger, som *eksempel 40* viser. En underordningsgrad på nærmere 1,00 betyr derfor ikke at *hver* t-enhet har tilhørende leddsetninger. Til tross for høyt antall leddsetninger og dermed syntaktisk kompleksitet, viser likevel informanten tydelige mangler i språket. Dette belyser problematikken rundt at mål på bestemte enkelttrekk i en tekst, skal vise om teksten er syntaktisk kompleks eller ikke. Et høyt antall av leddsetninger kan tyde på høy syntaktisk kompleksitet, men det betyr ikke at syntaksen i språket er korrekt. Dette setter igjen spørsmål rundt hva et komplekst språk er, og at det ikke behøver å bety at språket er *avansert/høyt utviklet* (jf. Ortega i kapittel 2.2.2). Dette kommer jeg tilbake til i drøftningskapittelet. Informant 1A2 har gjennomsnittlig syntaktiske feil i halvparten av t-enhetene.<sup>63</sup> Sammenlignet med informantene på nivå B2, hvor ingen av informantene har en høyere andel enn 0,14 syntaktisk ukorrekte t-enheter per t-enhet, er dette veldig høyt. På den andre siden har informant 1A2 en høyere underordningsgrad enn alle informantene på nivå B2, bortsett fra to informanter. Jeg mener at dette viser hvorfor det er nødvendig med en rekke ulike analytiske enheter når man skal kartlegge den syntaktiske

---

<sup>63</sup> Syntaktisk ukorrekte t-enheter i oppgave 1: 0,43, i oppgave 2: 0,55, og totalt 0,50



kompleksiteten, og belyser i tillegg hvorfor det er svært viktig å undersøke de individuelle informantene.

Blant tekstene på nivå A2 har informant 14A2 lavest antall leddsetninger per t-enhet (0,27 i oppgave 2 og totalt).

Eksempel 41: */Mitt kort svar er nei!/ Jeg trør (at hvis prøve vi lage naturen tryggere), (vil vi ødelegge det. /Man gå ut i naturen å dra sentrumen og mye folk./ Jeg bruker norsk naturen/ og elsker det så mye. /Jeg liker naturen vakker og uberørt. /Jeg synes (at hver man må ta ansvar for seg selv mens ut på tur./ (Informant 14A2, Oppgave 2)*

*Eksempel 41* inneholder tre leddsetninger, hvor to av dem er i samme t-enhet.

Eksempel 42: */Før drar vi, ser vi på YR.no om været /og tar utetøy vi trenger/ og pakker litt mer varme klær eller mindre./ /Vi leser informasjon om området/ og snakke med folk fra området. /Det er ikke vanskelig å planlegge disse ting, bare tid og tenker. /Vi ta ansvar for våre selv/ og mest viktig, tenker vi før vi gjøre. (Informant 14A2, Oppgave 2)*

*Eksempel 42* er fra samme informant og tekst. I *eksempel 42* er det ingen leddsetninger. Informanten har derimot flere koordinerte t-enheter. Koordineringene med elidert subjekt er markert med tykk understrekk. Ordinær koordinering er markert med vanlig understrek. Informant 14A2 har gjennomsnittlig 0,41 koordinerte t-enheter totalt (0,35 i oppgave 2), informant 1A2 har gjennomsnittlig 0,50 koordinerte t-enheter totalt (0,27 i oppgave 2).<sup>64</sup> Igjen er det viktig å påpeke at informant 14A2 (37 stk.) har et betydelig høyere antall t-enheter i *oppgave 2*, sammenlignet med informant 1A2 (22 stk.) Sammenlignet med informant 1A2 har 14A2 en annen bruk av språklige trekk, og bruker koordinering som syntaktisk grep i større grad. Til tross for at informant 14A2 har en lav underordningsgrad, og en høy koordinasjonsgrad, kan graden av syntaktisk ukorrekte t-enheter vise at 14A2 har lykket

---

<sup>64</sup> De fleste koordinerte t-enhetene til informant 1A2 er i *oppgave 1*, hvor andelen er 0,86. Dette trekker det totale gjennomsnittet opp, og gir et litt skeivt bilde i sammenligningen med informant 14A2, fordi det er *oppgave 2* utdragene fra begge informantene stammer fra.

bedre enn informant 1A2.<sup>65</sup> En mulig forklaring for at informant 1A2 har flere syntaktisk ukorrekte t-enheter enn informant 14A2, kan være at den «høyere graden av syntaktisk kompleksitet» går på bekostning av korrektheten. Informant 14A2 som i mindre grad tar «sjanser» innenfor syntaktisk kompleksitet, får derfor mer korrekt språk.<sup>66</sup>

Informantene på nivå B2 har et gjennomsnitt på 0,72 leddsetninger per t-enhet (*total*). Informant 38B2 har et gjennomsnitt på 1,14 løpeord per t-enhet.

Eksempel 43: (*Hvis man skal på fjelltur*) så vet man (*at det kan være farlige stier og fjellsider*), (*og du må oppholde seg pent og har respekt for natur for å unngå ulykker.*) (Informant 38B2, *Oppgave 2*)

*Eksempel 43* viser en t-enhet som i høy grad er bygget ut med leddsetninger. Informanten har en foranstilt leddsetning, «Hvis man skal på fjelltur», og to koordinerte leddsetninger. I den siste leddsetningen har informanten utelatt den identiske subjunksjonen «at». Dette teksteksempelet viser høy syntaktisk kompleksitet, og samtidig riktig syntaks. Strykingen av den identiske subjunksjonen «at» kan ses på som tvilsom, men jeg velger å tolke den som korrekt, til tross for at det hadde vært mer passende å inkludere subjunksjonen.

Teksteksemplene ovenfor viser at informantene innad i nivåene bygger ut t-enhetene med leddsetningen i ulik grad. For noen informanter kan høy grad av underordning føre til mangler og feil i tekstene. Informantene på høyere nivåer viser at de i større grad behersker underordning, uten at det fører til mange syntaktiske feil. I tillegg har informanten på nivå B1 og B2 et større repertoar av ulike typer leddsetninger. På den andre siden viser informantene på alle nivåene at de kan skrive syntaktisk komplekse t-enheter, som de i mange tilfeller oppnår ved å tilføre leddsetninger.

#### **5.4 Maksimal substantivfrase**

Av alle informantene er den korteste maksimale substantivfrasen på to løpeord i *oppgave 1* (*Tabell 8*), se *eksempel 44*. Gjennomsnittet er på 4,6 løpeord i maksimal substantivfrase blant tekstene på nivå A2.

---

<sup>65</sup> Informant 14A2, oppgave 1: 0,33-, oppgave 2: 0,22-, og totalt: 0,24 syntaktisk ukorrekte t-enheter. Informant 1A2: oppgave 1: 0,43, oppgave 2: 0,55, total: 0,50 syntaktisk ukorrekte t-enheter

<sup>66</sup> Minner igjen på at det kun er leddstillingen i t-enheten som blir kartlagt.

Eksempel 44: *Vi trenger ikke so mye å pase på naturen enn på barna våre* (Informant 4A2, oppgave 1)

Informant 4A2 har derimot en lengre substantivfrase i *oppgave 2 (eksempel 45)*, som representerer informantens tallverdi i *maks*.

Eksempel 45: *Jeg er helt sikker at det er en god ide* (Informant 4A2, oppgave 2)

Informant 4A2 kan totalt sett bygge ut substantivfrasen som består av tre løpeord, og representerer de laveste tallverdiene i materialet. Dersom jeg hadde tatt med adledd (relativsetninger) ville den maksimale substantivfrasen inneholdt langt flere løpeord, som jeg viser i *eksempel 46*.

Eksempel 46: *Natur er en ord som kommer fra ord natural* (Informant 4A2, oppgave 2)

Den maksimale substantivfrasen ville, medregnet adledd, vært på syv løpeord (*eksempel 46*). Jeg tar med dette eksemplet for å tydeliggjøre at gjennomsnittet til A2-tekster kunne sett veldig annerledes ut dersom adledd var inkludert (jf. kapittel 3.5.5). Dette gjelder de andre nivåene også. Jeg viser i tillegg maksimal substantivfrase i begge oppgaver som belyser hvorfor oppgaveteksten er avgjørende for tallverdiene. Resultatene av dette vil jeg drøfte i kapittel 6.1.4.

Informant 5A2 har den lengste maksimale substantivfrasen på nivå A2.

Eksempel 47: *Det store tallet av fjord, fosser, innsjøen og fjelet gjør Norge et forlokkende land fra turistene.* (Informant 6A2, oppgave 1)

Den maksimale substantivfrasen vist i *eksempel 47* er «Det store tallet av fjord, fosser, innsjøen og fjelet», som består av 9 løpeord. Dette viser at det er store forskjeller på hvor mye informantene kan bygge ut substantivfrasene på nivå A2, ut fra det tekstmaterialet jeg har. Store forskjeller blant informantene er også synlig på de andre nivåene. Man kan argumentere for at denne substantivfrasen inneholder oppramsing («fjord, fosser, innsjøen og fjellet»), som Berggreen og Sørland (2016, s. 44) nevner. Jeg mener at dette er en annen type oppramsing, enn den Berggreen og Sørland viser til (s. 44), som er gunstig fordi informanten får vist mangfoldet som norsk natur har.

Tekstene på nivå B1 har en gjennomsnittlig maksimal substantivfraselengde på 6,53 løpeord (*maks*). Informant 22B1 har en maksimal substantivfrase på ti løpeord:

Eksempel 48: *Men likevel de siste årene har en del turistene vært utsatt for uliker på sjøen, ved fosser og på fjelltopper i Norge* (Informant 22B1, oppgave 2)

Informant 22B1 ligger et stykke over gjennomsnittet i maksimal substantivfrase på nivå B1. Informant 25B1 ligger på den andre siden et godt stykke under gjennomsnittet til nivå B1:

Eksempel 49: *Rett og slett det er mest naturbevist nasjon i hele verden* (Informant 25B1, oppgave 2)

Substantivfrasen i *eksempel 49*, som er en utfylling til en adjektivfrase, inneholder fire løpeord, og er i stor grad mindre bygd ut enn substantivfrasen til informant 22B1.

Tekstene på nivå B2 har det høyest gjennomsnitt på antall løpeord i maksimal substantivfrase, på 6,73 løpeord (*maks*). Informant 44B2 har 10 løpeord i sin maksimale substantivfrase:

Eksempel 50: *I de siste årene har Norge opplevd en voksende antall turister fra Norge og fra andre land*. (Informant 44B2, oppgave 2)

Informant 44B2 har en maksimal substantivfrase på ti løpeord som er et stykke over gjennomsnittet for maksimal substantivfrase i nivå B2. Både blant B1- og B2-tekster er den mest utbygde substantivfrasen på ti løpeord. Det vil si at substantivfrasene til informant 44B2 og 22B1, som jeg har vist ovenfor, er de mest komplekse substantivfrasene i tekstmaterialet.<sup>67</sup>

Informant 35B2 har den maksimale substantivfrasen med færrest antall løpeord:

Eksempel 51: *Nå for tiden er natur i Norge et veldig aktuelt tema*. (Informant 35B2, oppgave 2)

I *eksempel 51* har substantivfrasen fire løpeord, som er en del under gjennomsnittet 6,26 løpeord (*oppgave 2*) til tekstene på nivå B2. Teksteksempelene fra alle nivåene viser at det er en del variasjon mellom tekstene som er plasserte på samme rammeverksnivå, og at ingen informanter har maksimale substantivfraser på under tre løpeord (*maks*).

---

<sup>67</sup> Det finnes derimot én annen informant med ti løpeord i maks substantivfrase (Informant 20B1)

## 5.6 Syntaktisk ukorrekte t-enheter

I denne analytiske enheten er det store forskjeller mellom gjennomsnittlig antall av syntaktisk ukorrekte t-enheter på de ulike nivåene. Tekstene på nivå B2 har kun 0,05 syntaktisk ukorrekte t-enheter per t-enhet, nivå B2 har 0,24, mens tekstene på nivå A2 har 0,38 (*Tabell 9*). De andre indeksene, ikke medregnet koordinasjonsmålene, viser en økning fra tekstene på nivå A2 til nivå B2. I noen av indeksene «stopper» utviklingen i nivå B1, og stagnerer mot nivå B2. Det tyder på at i takt med økende syntaktisk kompleksitet, øker andelen av syntaktisk korrekte t-enheter blant informantene. Økt kompleksitet går dermed ikke på bekostning av syntaks i de høyere nivåene. Men, som jeg viser i kapittel 5.3 kan en årsak til høy grad av syntaktisk ukorrekte t-enheter blant tekstene på nivå A2, være økt kompleksitet (høy grad av underordning). Dette kommer jeg nærmere inn på i drøftingskapittel 6.1.5.

Blant tekstene på nivå A2 har informant 9A2 høyest gjennomsnitt av syntaktisk ukorrekte t-enheter per t-enhet, som er på 0,56 (*total*). Det vil si at over halvparten av t-enhetene er syntaktisk ukorrekte.

Eksempel 52: *Men man gå på fjelltopper kan ta være på fordi dette kan være fare og kan innføre ulykker. Myndighetene også kan fortelle eller sette grense for slik aktivitet. Man må forstå hvilken aktivitet er trygg eller farlig.*  
(Informant 9A2, oppgave 2)

Alle t-enhetene (fire stk.) i *eksempel 52* har syntaktiske feil. Tre av t-enhetene har forståelig syntaks, men t-enheten «Men man gå på fjelltopper kan ta være på fordi dette kan være fare», er vanskelig å tolke. Denne t-enheten inneholder på den andre siden feil som ikke er syntaktiske, og som bidrar til at den er vanskelig å rekonstruere. Dersom man sammenligner informant 9A2 med informanten med færrest syntaktiske feil på nivå A2 (Informant 2A2 (ikke vist med teksteksempel)), er forskjellene mellom tekstene på likt ferdighetsnivå veldig store. Det er altså store forskjeller innad i nivåene.

På nivå B1 har informant 27B1 (0,47, *total*) høyest gjennomsnitt av antall syntaktisk ukorrekte t-enheter. Dette er langt over gjennomsnittet (0,24). Nesten halvparten av t-enhetene inneholder syntaktiske feil.

Eksempel 53: *Likevel andre synes (at dette kan ødelegge naturen og (at turister må ta ansvar for seg selv./ For det første jeg synes (at Norge er veldig vakker land, (Informant 27B1, oppgave 2)*

Den første t-enheten i *eksempel 53* inneholder én syntaktisk feil. Informanten har to ledd foran verbet «synes», og følger derfor ikke V2-regelen. I neste t-enhet mangler informanten determinativet (kvantor) «et» i substantivfrasen «veldig vakker land». Dersom man sammenligner informant 27B1 og informant 9A2, som begge representerer maksimumet i hvert sitt nivå, mener jeg at informant 9A2 har tydeligere syntaktiske feil. Det er i og for seg ikke unaturlig, siden denne informant 9A2 har et mye høyere gjennomsnitt sammenlignet med 27B1. Informant 8A2 har i likhet med informant 27B1 et gjennomsnittlig antall av syntaktisk ukorrekte t-enheter per t-enhet på 0,47.

Eksempel 54: *(Hvis det er ødelege naturen) vi kan ikke leve mere i jorda./ nå har mange forskjellige vær i verden. (Informant 8A2, oppgave 2)*

De syntaktisk ukorrekte t-enhetene til informant 8A2 i *eksempel 54* inneholder flere feil enn de syntaktisk ukorrekte t-enhetene til informant 27B1 (*eksempel 53*). Det viser at en andel på 0,47 syntaktisk ukorrekte t-enheter per t-enhet, inneholder feil i varierende grad, fordi jeg ikke har talt antall syntaktiske feil i de syntaktisk ukorrekte t-enhetene. T-enhetene til informant 8A2 er i noen tilfeller vanskelige å tolke. Den første t-enheten har informanten trolig skrevet et verb «ødelege» i stedet for adjektivet (i perfektum) «ødelagt». Videre har informanten feil plassering av det finite verbalet «kan». Det er to ledd før verbet, som gjør at informanten ikke følger den norske V2-regelen. De andre feilene i denne t-enheten er ikke innenfor leddstilling, og informanten mangler ingen ledd. I neste t-enhet mangler informanten et subjekt. Tekstutdragene fra informant 8A2 og 27B1 er korte, men viser likevel at informanten på nivå A2 har mer alvorlige syntaktiske feil, sammenlignet med informanten på nivå B2, til tross for at de har like gjennomsnitt.

På nivå B2 informant 44B2 det høyeste gjennomsnittet av syntaktisk ukorrekte t-enheter per t-enhet (0,14 total). Informanten har få feil, sammenlignet med informanter på andre nivåer.

Eksempel 55: *Både planter og dyrer blir vanligvis tvunget å forandre seg sine vaner. I det verste tilfellet forsviner, dør de. (Informant 44B2, oppgave 2)*

I den første t-enheten i *eksempel 55* mangler informanten preposisjonen «til» før infinitivkonstruksjonen.

Gjennomsnittet av syntaktisk ukorrekte t-enheter synker klart fra A2-tekster til B1-tekster, til B2-tekster. Teksteksemplene ovenfor viser at det er forskjeller innad i nivåene, men de er ikke like tydelige som forskjellene på tvers av nivåene. På den andre siden viser dette kompleksitetsmålet en mangel fordi jeg ikke har undersøkt graden av syntaktiske feil innad i t-enhetene, som har blitt karakterisert som syntaktisk ukorrekte. Forskjellene mellom informanten på nivå B1 og informanten på nivå A2, som har likt gjennomsnitt, antyder dette.

### **Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg vist hvordan kompleksitetsmålene viser seg på de ulike nivåene. I tillegg har jeg vist hvordan forskjellene i kompleksitetsmålene er blant informantene på samme nivå. Jeg har også vist hvordan kompleksitetsmål med like tallverdier, for eksempel koordinering, kan representere tekster med svært ulik syntaks. I drøftingskapitlet skal jeg drøfte resultatene fra kapittel 4 og 5, og blant annet vurdere mine funn opp mot forskningsspørsmålene mine og tidligere forskning.

## Kapittel 6 Drøfting av analyseresultatene

I dette kapitlet skal jeg drøfte analyseresultatene presentert i kapittel 4 og 5. Jeg skal diskutere analyseresultatene mine i lys av problemstillingen min og forskningsspørsmålene, samt se analyseresultatene opp mot tidligere forskning (jf. kapittel 2.4) og sentral teori. Deretter vil jeg gjøre en mer frittstående drøfting hvor jeg peker på trekk fra analysen som jeg finner interessante, men som ikke er knyttet direkte opp til forskningsspørsmålene. Jeg starter med å repetere forskningsspørsmålene mine:

1. Hva kjennetegner den syntaktiske kompleksiteten i tekster plassert på ulike ferdighetsnivåer (A2, B1 og B2) i Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning, vurdering?
2. Kan man observere en utvikling i syntaktisk kompleksitet (mellom tekster) fra ferdighetsnivå til ferdighetsnivå. Hvordan ser denne utviklingen eventuelt ut?

### 6.1 Drøfting del I, problemstilling og forskningsspørsmål

#### 6.1.1 T-enhetslengde

T-enhetslengden (målt ved en t-enhetsindeks) forventet jeg ville øke mellom nivåene, først og fremst fordi mange av studiene jeg forholder meg til har økning i dette kompleksitetsmålet. Forventningene er overens med resultatene mine, men økningen mellom nivåene varierer. Tallverdiene fra kapittel 4.3 (*Tabell 4*) viser at gjennomsnittlig lengde på t-enheter stiger desto høyere nivå tekstene er vurdert til. Forskjellene mellom nivå B1 (13,19) og B2 (13,65) er små og ikke signifikant, men det er signifikant forskjell fra A2-tekstene (10,99) til både B1- og B2-tekstene. Berggreen og Sørland (2016, s. 57) skriver at kompleksitetsmål ikke kan fortsette å øke i det uendelige. Det ville ikke vært hensiktsmessig. Årsaken til at B1- og B2-tekstene har like tallverdier kan derfor forklares med at utviklingen er i ferd med å stagnere. I likhet med Moe (2012), som også har undersøkt lengden på setninger i tekster på ulike rammeverksnivåer, viser mine kvantitative (gruppe)mål at det er en stigning av antall løpeord per t-enhet fra tekstene på nivå A2 til nivå B2.<sup>68</sup> Mine tallverdier er lavere enn Moes, som har høyere gjennomsnittlig antall løpeord per setning (t-enhet) i alle nivåene. En årsak til dette kan være at vi har undersøkt tekster skrevet av forskjellige innlærere. I tillegg bruker Moe ASK-korpuset, som gjør at hennes tekstmateriale er mye større enn mitt. Resultatene til Moe

---

<sup>68</sup> Moes «setninger» sammenfaller med min begrepsforståelse av «t-enheter».



har også en jevnere økning fra nivå til nivå, sammenlignet med mine resultater, hvor forskjellene i tallverdiene mellom B1- og B2-tekstene er små. Hennes resultater har jevne signifikante forskjeller mellom nivåene (2012, s. 146). Det samme gjelder resultatene til Hawkins og Filipović (2012), som viser en jevn økning i setningslengde fra rammeverksnivå A2 til C1.

Hunts (1965, s. 141) resultater viser økning i antall løpeord per t-enhet desto eldre elevene er. Hunt forsket derimot på syntaktisk utvikling i førstespråket fra fjerde-, åttende- og tolvte klassetrinn (USA). Mine informanter er voksne og lærer et andrespråk. Resultatene til Hunt er derfor ikke direkte sammenlignbare med mine, men Hunts studie viser at antall løpeord per t-enhet kan egne seg til å vise utvikling. Hunt (s. 141—142) mener at den gjennomsnittlige t-enhetslengden øker fordi de eldre elevene skriver mer omfangsrike substantivfraser og har en økt bruk av leddsetninger. Hunt ser altså en sammenheng mellom t-enhetslengde og andre kompleksitetsmål, som jeg også observerer i min analyse. Informantene på nivå B1 og B2 har høyere gjennomsnitt av leddsetninger per t-enhet sammenlignet med nivå A2.<sup>69</sup> I tillegg øker gjennomsnittet av antall løpeord i maksimal substantivfrase mellom tekstene på ulike nivåer, og næranalysen min viser at t-enhetene med høyest syntaktisk kompleksitet ofte er bygget ut med flere leddsetninger. Det ser altså ut som det er sammenheng mellom t-enhetslengde og andre kompleksitetsmål også i min undersøkelse, som kan støttes opp mot Hunt (1965). Hos Berggreen og Sørland (2016) blir også t-enhetslengde (helsetningslengde) regnet som et godt kompleksitetsmål innenfor utvikling. De viser til utvikling over tre år i Norge, hvor helsetningslengden går jevnt oppover hos informantene (s. 49). De kollektive resultatene mine i kompleksitetsmålet *t-enhetslengde* på gruppenivå viser at målet fungerer til å (til dels) skille mellom utviklingsnivåer, og dette kan altså støttes av funn fra sentrale studier.

Resultatene fra dette kompleksitetsmålet viser en kollektiv lineær utvikling mellom tekster på ulike nivåer i likhet med andre studier, og næranalysene mine tyder på at alle informantene kan bygge ut t-enheter i ganske stor grad. Dette tilsier at alle informantene har komplekse tekster. Næranalysene mine tyder i likhet med de kollektive målene til en tendens til lineær utvikling mellom nivåene, som betyr at informantene på høyere nivåer gjennomsnittlig skriver lengre t-enheter. Næranalysene viser likevel at det er synlige forskjeller blant informantene på

---

<sup>69</sup> Tekstene på nivå B1 har derimot et høyere gjennomsnitt av antall leddsetninger per t-enhet enn tekstene på nivå B2.

samme nivå. Dette gjelder alle nivåene. Larsen-Freeman (2006) fant også kollektiv utvikling i kompleksitetsmålet t-enhetslengde i sin studie, i likhet med Berggreen og Sørland (2016), som viser lineær utvikling.<sup>70</sup> I undersøkningen av de enkelte informantene fant hun derimot mange variasjoner (2006, s. 600) (jf. kap. 2.4). Dette stemmer overens med mine data hvor jeg blant annet ser at flere av informantene på nivå A2 har en gjennomsnittlig t-enhetslengde som ligger over gjennomsnittet til B2-tekstene, og at noen B2-informanter har gjennomsnitt som er lavere enn gjennomsnittet til A2-tekstene. Dette ser jeg på alle nivåene, som jeg viser i næranalysen (jf. kap. 5.1).

### 6.1.2 Koordinasjon

I motsetning til andre kompleksitetsmål i undersøkelsen, hvor jeg forventet en økning i tallverdiene mellom nivåene, så hadde jeg andre forventninger til koordinasjonsmålene. Tidligere studier og CAF-litteratur påpeker at dette syntaktiske grepet er noe innlærere lærer tidlig i språklæringsprosessen. Bardovi-Harling (1992), Hunt (1965), Norris og Ortega (2009) er blant dem som vektlegger at koordinering av t-enheter i høyere grad er synlig hos elever/innlærere på lavere nivåer/alder. Norris og Ortega (jf. kapittel 2.2.2) inndeler syntaktisk kompleksitet i tre (ferdighets)nivåer, hvor det første er koordinering, (2) underordning, og (3) utbygging av fraser (2009, s. 562—563). I og med at jeg undersøker tekster fra tre ulike nivåer, forventet jeg å finne mest koordinering blant tekstene på det laveste nivået –A2. Dette stemmer overens med resultatene i koordinasjonsindeks II (koordinerte t-enheter med elidert subjekt), og delvis med koordinasjonsindeks I (koordinerte t-enheter med og uten elidert subjekt). Gjennomsnittet i koordinasjonsindeks I (*total*) (*Tabell 5*) starter relativt høyt blant informantene på nivå A2 (0,44), og stiger til tekstene på nivå B1 (0,48). Blant B2-tekstene (0,38) synker gjennomsnittet en del, og er lavere enn A2-tekstene. Det er signifikante forskjeller i *oppgave 2* mellom B1- og B2-tekster. I koordinasjonsindeks II (*Tabell 6*) har A2-tekster det høyeste gjennomsnittet i *total* (0,11), fulgt av B1-tekster (0,08), og til slutt B2-tekster (0,06). Det er bare signifikant forskjell i tallverdiene mellom A2- til B2-tekstene (*oppgave 2* og *total*).

B1-tekstene har høyest gjennomsnitt av koordinerte t-enheter, og tekstene på nivå B2 har som forventet lavest antall. Berggreen og Sørland (2016, s. 49—50) forventet også at

---

<sup>70</sup> Fem kinesiske innlærere av engelsk skrev samme tekstoppgave fire ganger over en periode på seks måneder (hver sjettede uke) (Larsen-Freeman, 2006, s. 596)

koordinasjonsgraden skulle bli høyere blant informantene tidligere i løpet, og at den deretter falt. Resultatene deres viser derimot at koordinasjonsgraden øker gradvis, og at elevene bruker mye koordinasjon i hele løpet (s. 50). En av årsakene til dette kan ifølge Berggreen og Sørland være at koordinasjonstallene avspeiler elevenes unge alder, og ikke deres andrespråksferdigheter (s. 50), som kan forklares i lys av Hunt (1965) som hevder at unge elever koordinerer t-enheter i større grad enn eldre elever. I og med at min studie har voksne informanter, er det derfor ikke unaturlig at informantene på nivå B2 har liten grad av koordinerte t-enheter. Ut fra tidligere studier forventet jeg derimot at A2-tekstene skulle ha den høyeste koordinasjonsgraden, men det er B1-tekstene som har den høyeste graden. Wolfe-Quintero et al. viser til et mønster, der innlærere overforbruker retoriske grep på et punkt i læringsprosessen, som de kaller «omega-shaped» (1998, s. 73) (jf. kap. 2.2.2). Etter denne fasen med «overforbruk» vil bruken av det syntaktiske grepet synke (s. 73). Informantene fra nivå A2 og B1 kan derfor være på «toppen» av koordineringsbruken (av t-enheter), mens informantene på nivå B2 er på vei ut av den «omegaformede» fasen i opplæringen. Dette fører derfor til en nedgang i antall koordinerte t-enheter blant B2-informantene.

Næranalysen, samt variasjonsmålene, viser at informantene bruker koordinering av t-enheter som strukturelt grep på ulike måter. Det er særlig informantene på nivå A2 som skiller seg ut. I næranalysen viser jeg hvordan en informant på nivå A2 har bygd opp en tekstsekvens med koordinerte t-enheter, og sammenligner hvordan en informant på nivå B2 har koordinert sine t-enheter (jf. kap. 5.2). Informanten på nivå A2 har korte t-enheter og teksten har et oppramsende preg. En lignende observasjon gjør Hunt (1965). Han mener at yngre språkbrukere har flere korte t-enheter, ofte med «og-er» mellom seg (jf. kap. 2.2.2). Han kaller det «Too many 'And's or not enough Periods» (1965, s. 10). Mine informanter er ikke unge innlærere, men jeg kan altså observere samme tendens i tekster i mitt materiale som er plassert på det laveste ferdighetsnivået. Det er dessuten ikke A2-informantene som har det høyeste gjennomsnittet av koordinerte t-enheter, men B1-informantene. Som nevnt viser næranalysen at B1-informanten har høy andel av koordinerte t-enheter, men dette medfører likevel ikke at tekstsekvenser har et oppramsende preg. Årsaken er at to og to t-enheter er koordinerte med hverandre, i motsetning til informantene på nivå A2 som starter hver t-enhet med en konjunksjon.

En mulig forklaring til hvorfor A2-tekstene og B1-tekstene har høy koordineringsgrad, kan være at noen av A2-informantene prøver ut koordinering som syntaktisk grep, i mer eller mindre vellykket grad. Informantene på nivå B1 har derimot bedre tak på koordinering av t-enhetene, og bruker det i større grad på korrekt måte. Informantene på nivå B2 kan derimot ha gått videre til andre syntaktiske grep, som er årsaken til at koordineringsgraden er lavere. Næranalysen, i likhet med de kollektive målene, kan derfor støttes opp mot Wolfe-Quinteros teori om «omega shaped» læringskurve (jf. kap 2.2.2).

Når det gjelder koordinering av t-enheter med elidert subjekt, har tekstene på nivå A2 det høyeste gjennomsnittet, som er en del lavere på de andre nivåene. Variasjonen er stor, særlig blant B2-tekstene, fordi tallverdiene (i *Tabell 6*) er veldig lave i utgangspunktet, mye fordi mange informanter ikke har noen koordinerte t-enheter med elidert subjekt. Tallverdiene viser en lineær nedgang fra A2 til B1, til B2, som betyr at informantene tidlig i utviklingen viser at de (noen) mestrer å utelate gjentatte ledd. Forskjellene er derimot bare signifikante mellom nivå A2 og B2 (*oppgave 2* og *total*). Selv om tekstene på nivå B1 har høyest gjennomsnitt i koordinasjonsindeks I, har A2 det høyest i koordinasjonsindeks II. Dette var noe uventet, og viser at informantene på nivå A2 bruker dette trekket i en ganske stor grad.

Årsaken til at jeg har laget en egen indeks for koordinerte t-enheter med elidert subjekt, er fordi t-enheter med elidert subjekt har blitt registrert som selvstendige t-enheter på lik linje som «ordinære» t-enheter. I og med at t-enheter med elidert subjekt mangler et obligatorisk ledd, så mangler det egentlig et setningskrav. Det er likevel korrekt å utelate dette leddet i noen tilfeller ifølge norsk ortografi, og derfor mener jeg at det bør kartlegges likt som ordinære t-enheter (Faarlund et al., 1997, s. 1143) (jf. kap. 2.3.4). Bulté og Housen viser til at noen studier følger Hunts (1965) krav om at t-enheter må inneholde et subjekt, som gjør at t-enheter med elidert subjekt ikke blir registrert som t-enheter (2012, s. 40). Siden jeg har valgt å avvike fra vanlig prosedyre i kartleggingen av t-enheter, mener jeg at det er viktig å kartlegge hvor mange tilfeller det er av koordinerte t-enheter med elidert subjekt, slik at jeg i etterkant kan se i hvor stor grad dette er gjeldende i tekstmaterialet mitt. I og med at A2-tekstene har størst andel av koordinerte t-enheter med elidert subjekt, betyr det at gjennomsnittlig t-enhetlengde blant disse informantene ville vært lengre, dersom t-enheter med elidert subjekt ikke ble registrert som selvstendige t-enheter (jf. kap. 3.5.3). Dersom jeg ikke hadde laget en egen indeks for antall koordinerte t-enheter med elidert subjekt, ville jeg ikke sett hvor stor grad dette har påvirket resultatene mine. Selv om *koordinasjonsindeks II*

ikke egner seg til å være et utviklingsmål, mye fordi tallverdiene er veldig lave, så er den gunstig å ha med i en analyse fordi den belyser hvordan t-enhetsindeksen kunne sett ut, dersom jeg ikke hadde registret t-enheter med elidert subjekt som egne t-enheter.

### 6.1.3 Leddsetning

Leddsetningsindeksen blir brukt til å måle hvor syntaktisk komplekse tekstene er, under antagelsen av at jo flere leddsetninger per t-enhet, desto mer kompleks er teksten/skriveferdighetene (jf. kap. 2.2.2). Tallverdiene (*total*, *Tabell 7*) viser høyere tall på nivå B1 (0,79) og B2 (0,72), sammenlignet med nivå A2 (0,55). Det er signifikant økning fra A2- til B1-tekstene, og mellom A2- og B2-tekstene (ikke i *oppgave 2*). Det er en liten nedgang fra B1- til B2-tekstene, men den er ikke signifikant og kan ikke generaliseres utover dette datasettet. Innad i alle nivåene er det en del variasjon, men den synker fra A2-tekstene til B2-tekstene hvor både standardavviket og variasjonsbredden er lavest. På et gruppenivå er det altså en utvikling fra A2-tekster til B1/B2-tekster. Moe (2012, s. 147) viser at antall leddsetninger per helsetning har signifikant økning mellom hvert rammeverksnivå. Dette skiller seg dermed en del fra mine resultater. Sammenlignet med Moes studier viser ikke min undersøkelse en like lineær utvikling. På den andre siden har nivå B2 (*totalt*) den høyeste minimum-tallverdien. Det vil si at ingen tekster på nivå B2 har en lavere underordningsgrad enn 0,49 leddsetninger per t-enhet. Hos B1-tekstene er dette minimumet på 0,44, og hos A2-tekstene på 0,27. Antall leddsetninger per t-enhet kan derfor ha stabilisert seg noe blant B2-tekstene, som og fører til mindre forskjeller blant informantene, sammenlignet med A2- og B1-tekstene.

Berggreen og Sørland (2016, s. 59) viser at målinger av underordning er et særlig komplekst område, og peker på at noen studier viser at disse målingene ikke utvikler seg lineært. På den andre siden er det en rekke studier som viser økt underordningsgrad mellom klassetrinn/nivåer (s. 86). Wolfe-Quintero et. al. viser til studier som ikke finner i lineær utvikling i dette kompleksitetsmålet, og viser at det er vanlig å påpeke at innlærerspråk beveger seg fra å bruke (i størst grad) koordinering til underordning, og deretter reduserer underordningsgraden og bygger ut frasene (Wolfe-Quintero et al., 1998, s. 73). Dette viser at det er sammenheng mellom flere av kompleksitetsmålene, og at de må ses på i sammenheng med hverandre. Norrby og Håkansson er blant dem som viser til forskjeller mellom informantene når det gjelder utvikling i underordningsgrad, og viser at to av fire informanter

har en nedgang i underordningsgraden i *tekst to* (6 måneder fra tekst 1) (2007) (jf. kap 2.4.4). Jeg ser også en nedgang mellom B1- og B2-tekstene, men denne forskjeller er ikke signifikant. Forskjellen i mitt funn kan derfor bare regnes som gjeldene for dette konkrete datasettet og kan dermed bare være en tilfeldighet.

Tendensene som de kvantitative målinger viser, uavhengig av nivå, antyder at alle informantene har syntaktisk trekk som er komplekse. Alle informantene har leddsetninger i tekstene i mer eller mindre grad, og gjennomsnittene for alle nivåene er ganske høye. A2-tekstene som har det laveste gjennomsnittet (*total*), viser at informantene i gjennomsnitt har tilhørende leddsetninger i over halvparten av t-enhetene. Jeg mener at dette er en indikasjon på kompleks struktur. Siden informantene på nivå A2 har høye verdier, mener jeg at stagneringen mellom nivå B1 og B2 kan forklares med at utviklingskurven på underordningsgraden allerede er høy på nivå A2. Berggreen og Sørland (2016, s. 57) skriver at lengdemål på syntaktisk utvikling ikke kan stige i det uendelige, og at verdiene vil flate ut til en normalverdi. En tolkning av underordningsgraden som har nedgang fra tekstene på nivå B1 til B2, kan derfor være at utviklingen er i ferd med å stagnere på dette området.

Larsen-Freemans kollektive resultater viser økning i antall leddsetninger, men utviklingen blant enkeltinformantene viser ulike resultater. Noen av informantene har sterk, og forholdsvis jevn utvikling over seks måneder, mens andre har nedgang (s. 599—600). Mine næranalyser av underordningsgraden har noe liknende tendenser. Enkelte informanter på nivå A2 har høy underordningsgrad (blant annet informant 1A2), som er på høyde med informantene med høyest underordningsgrad på nivå B1 og B2. Andre informanter på nivå A2 har lav underordningsgrad (informant 14A2), som er langt under «minimumstekstene» blant de andre nivåene. Det samme gjelder de andre nivåene. Jeg mener likevel at en utvikling mellom A2-tekstene og B1- og B2-tekstene er synlig, blant annet fordi «minimumstekstene» innenfor hvert nivå er svært ulike. Resultatene på gruppenivå er derfor ganske overførbare til de individuelle informantene.

#### 6.1.4 Maksimal substantivfrase

Hunt skriver at t-enhetene kan bygges ut på to ulike måter (jf. kapittel 2.2.2). Den ene er utbygging av fraser. Hunt hevder at dersom skribenten skal avansere fra underordning, må hen lære å redusere og å bygge sammen leddsetninger i større grad (1966, s. 738). Videre

skriver han at «twelfth graders» (tilsvarer ca. Vgs2) som har et høyt språklig nivå sammenlignet med jevnaldrende, ikke har flere leddsetninger enn «vanlige» «twelfth graders». De skriver derimot lengre leddsetninger (s. 738). En forklaring bak dette kan være at de mer utbroderte substantivfraser inni leddsetningene. Resultatene mine viser at den maksimale substantivfrasen øker fra nivå A2 til B1, til B2. Tallverdiene er relativt like mellom tekstene på nivå B1- og B2, men B2 har litt høyere verdier. Signifikanttestingen viser at det kun er signifikante økning mellom tekstene på nivå A2 og B2, dette gjelder både i *oppgave 1* og *2*, og i *maks*. Økningene fra nivå til nivå, er relativt like i *oppgave 1*, *2* og *maks*. I *maks* er standardavviket en del høyere blant B1-tekstene, sammenlignet med A1- og B2-tekstene. Alle informantene er i stand til å bygge ut substantivfraser med minst tre løpeord.

Det er en gjennomgående en del avvik fra gjennomsnittet på alle nivåene i dette kompleksitetsmålet. Det viser næranalysen også. Mine resultater har paralleller til både Berggreen og Sørland (2016) og Ravid og Berman (2010). Ravid og Berman forsket som nevnt på førstespråkselever, men kartla trekk ved substantivfrasene (jf. kapittel 2.4.4), som mitt kompleksitetsmål ikke dekker. Jeg mener likevel at deres resultater som viser at lengden på substantivfraser øker desto eldre elevene er, støtter mine resultater og antagelse om at lengre maksimal substantivfrase desto høyere nivå. Resultatene til Berggreen og Sørland (2016, s. 52) viser en kompleksitetsutvikling over årene, og de hevder derfor at maksimal substantivfrase egner seg som utviklingsindikator. På den andre siden vektlegger Berggreen og Sørland at det er en del variasjon, som jeg også viser til i næranalysen. Et eksempel på dette er forskjellene mellom informant 22B1 og 25B1 (jf. kapittel 5.4), hvor førstnevnte ligger langt over gjennomsnittet og sistnevnte langt under. Dette ser man også blant tekstene på de andre nivåene.

Substantivfraseomfanget har som mål å vise i hvor stor grad informantene kan bygge ut fraser. Jeg har som nevnt kun registrert substantivfrasen med høyest antall løpeord i hver tekstbesvarelse, som vil vise graden informanten kan bygge ut frasene på. Berggreen og Sørland som også bruker dette kompleksitetsmålet, diskuterer om dette målet fungerer (2016, s 57). De skriver at substantivfrasemål kan ha et diagnostisk potensiale ved grunnleggende andrespråklæring, men at kompleksitetsmålet maksimal substantivfrase, bare viser hva en innlærer kan på sitt beste. Dette gjør at målet i liten grad undersøker den generelle utbyggingen av substantivfraser blant innlærerne (s. 57). Det kan dermed diskuteres om dette er en god indikator på kompleksitet, og om en burde ha registrert alle substantivfrasene i

teksten, og videre presentert et gjennomsnitt av substantivfraselengden for hver informant og på gruppenivå. Et annet spørsmål ved dette kompleksitetsmålet er om maksimal substantivfrase burde inkludert adledd (jf. kap. 3.5.5). Berggreen og Sørland argumenterer for denne avgrensingen med at kompleksitetsmål i samme undersøkelse burde være uavhengige av hverandre (2016, s. 64). Siden de har (og jeg) et eget mål for leddsetninger, velger de derfor å ekskludere adledd fra maksimal substantivfrase. I tillegg hevder de at innlærere/elever fort plukker opp relativsetninger, som kan skjule innlærerens *egentlige* evne til å bygge ut fraser (s. 64). Berggreen og Sørland (mener likevel at hensikten til dette målet fungerer til å si noe om maksimumsnivå i tekstproduksjon (s. 51 og 62). I min næranalyse ser jeg at tallverdiene hadde blitt annerledes dersom adledd hadde vært inkludert (jf. kap. 5.4). Jeg tror likevel, i likhet med Berggreen og Sørland, at målet er godt nok til å vise tendenser, så lenge jeg er oppmerksom på hva den utelukker.

#### 6.1.5 Syntaktisk ukorrekte t-enheter

Dette kompleksitetsmålet viser andelen av syntaktisk ukorrekte t-enheter per t-enhet. Som jeg viser i kapittel 3.5.6, undersøker jeg kun syntaks som dreier seg om leddstilling og manglende ledd. I utgangspunktet var ikke dette et mål jeg skulle inkludere i min studie. Først og fremst fordi jeg bare skulle forholde meg til kompleksitetsdimensjonen, og ikke korrekthetsdimensjonen, som jeg mener at dette målet kan plasseres under. Årsaken til at jeg likevel har inkludert målet, er at det kan belyse språklige trekk som de øvrige kompleksitetsmålene ikke viser, blant annet om innlærerne ikke klarer å bruke kunnskapen om leddsetninger på korrekt måte. Under registreringen av de ulike analytiske enhetene som inngår i kompleksitetsdimensjonen, merket jeg at det var trekk disse målingene ikke fanget opp. Noen informanter på nivå A2 har for eksempel en veldig høy underordningsgrad, som kan måle seg med informanter med høy underordningsgrad på nivå B2. Blant enkelte informanter på nivå A2 viser det seg derimot at de ikke mestret underordning fullt ut, og at det ofte resulterer i manglende ledd og feil leddstilling. Dette så jeg mindre av blant informantene på nivå B2. Andelen av syntaktisk ukorrekte t-enheter per t-enhet kan gi informasjon om dette, og kan også belyse hvorfor begrepet *kompleksitet* er vanskelig å definere og avgrense (se kapittel 6.2.4).

Det er klar nedgang i antall syntaktisk ukorrekte t-enhet fra tekstene på nivå A2 til B1, og fra B1 til B2 (se *Tabell 9*). Det er signifikante forskjeller i antallet mellom alle nivåene.



Sentrålmålene viser at informantene på nivå B1 har en relativt stor andel av syntaktisk ukorrekte t-enheter. Næranalysen viser derimot at t-enhetene (Informant 9A2 og 8A2) til A2-informanter har en større tetthet av syntaktiske feil i t-enhetene, sammenlignet med t-enhetene til B1-informantene (Informant 27B1). Om en t-enhet inneholder én eller flere syntaktiske feil blir ikke registrert. En t-enhet er altså «like ukorrekte» uavhengig av hvor mange feil den inneholder. Dersom jeg hadde registrert dette hadde jeg kartlagt «problemet» jeg viser til mellom A2- og B1-tekster. Uavhengig av dette er nedgangen av syntaktiske feil likevel tydelig, som viser at dette (korrekthet)målet kan fungere som utviklingsindikator.

Norrby og Håkonsson (jf. kapittel 2.4.4) undersøker strukturene og syntaktisk kompleksitet til fire informanter, og lager tre hypoteser for hvilke strategier innlærere bruker: (1) Innlærere bruker strukturer tilpasset deres nivå på grammatiske ferdigheter, som betyr at innlærere på lave språknivåer bruker enkle strukturer. (2) Innlærere bruker et språk på et kompleksitetsnivå som ikke samsvarer med deres grammatiske ferdigheter, innlæreren bruker altså strukturer som hun/han ikke fullt behersker. (3) En annen mulighet er at innlæreren unngår kompleksitet og unngår utfordringer (2007, s. 46). Resultatene til Norrby og Håkonsson (s. 65) viser at innlæreren med høyest andel komplekse trekk, som i dette tilfellet er t-enhetslengde og underordningsgrad, prøver ut et mer komplekst språk enn hva hen kan behandle grammatisk. En av årsakene til at tekstene på nivå A2 har en høy andel syntaktisk ukorrekte t-enheter per t-enhet, kan forklares med hypotesene og funnene til Norrby og Håkonsson (2007): Tekstene på nivå A2 har lavere tallverdier i leddsetningsindeksen, t-enhetindeksen, og substantivfraseomfanget sammenlignet med de to andre nivåene, men tallverdiene er likevel ganske høye, som tyder på kompleksitet, samtidig som analysen viser at mange av t-enhetene inneholder syntaktiske avvik fra målspråket. Selve bruken av komplekse strukturer kan derfor ha ført til høy andel syntaktisk ukorrekte t-enheter, fordi informantene ikke klarer å bruke kunnskapen om blant annet underordning i denne konkrete situasjonen. Blant B1-tekstene kan man se lignende tendenser, til tross for at teksteksemplene fra næranalysen viser at tettheten av syntaktiske feil i t-enheten går ned. Andelen syntaktisk ukorrekte t-enheter er en del lavere enn informantene på nivå A2, men fremdeles tydelig større enn andelen blant B2-tekstene. Dette kan antyde at disse informantene, slik som informantene på nivå A2, ikke klarer å bruke de samme komplekse strukturen i denne situasjonen. Jeg kan derimot ikke vite om de har kunnskapen til det eller ikke.

Tekstene på nivå B2 har en svært lav andel av syntaktisk ukorrekte t-enheter per t-enhet. I tillegg har tekstene høye tallverdier i de andre i kompleksitetsmålene (unntatt koordinering). Ovenfor skriver jeg at til tross for at B2-tekstene har høyere tallverdier enn nivå A2-tekstene i mange av kompleksitetsmålingene, og i noen tilfeller B2-tekstene, så er ikke forskjellene mellom dem påfallende store (til tross for signifikans). For å nevne et konkret eksempel viser sentralmålene i *Tabell 9* at forskjellene mellom gjennomsnittlig underordningsgrad på 0,55 blant A2-tekstene og 0,72 blant B2-tekstene (*total*) er forholdsvis stor, og forskjellene er signifikante. Variasjonsmålene og næranalysene viser derimot at noen av A2-informantene ligger langt over gjennomsnittlig underordningsgrad for sitt nivå. Blant B2-informantene har noen av informantene en gjennomsnittlig underordningsgrad som ligger langt under gjennomsnittet. Det vil si at noen av informantene på nivå A2 og B2 har relativt like tallverdier. Informantene på nivå B2 har derimot et gjennomsnitt på 0,05 syntaktisk ukorrekte t-enheter per t-enhet. Dette tyder på at B2-informantene behersker bruken av komplekse strukturer, vesentlig bedre enn A2-informantene. Hos B2-informantene går altså ikke bruken av komplekse strukturer på bekostning av syntaktisk korrekthet, slik det kan tyde på at det gjør på de andre nivåene. De bruker strukturer som er tilpasset deres ferdigheter, slik som den første hypotesen til Norrby og Håkonsson sier (2007, s. 46).

#### *6.1.6 Oppsummering og konklusjon*

Forskningsspørsmålene mine spør om hva som kjennetegner den syntaktiske kompleksiteten på de ulike ferdighetsnivåene, og om man kan observere utvikling i syntaktisk kompleksitet mellom ferdighetsnivåene. Ut fra tallverdier, indekser og næranalyse av de ulike kompleksitetsmålene, kan jeg hente ut informasjon som kan vise tendenser på hva som kjennetegner tekster på ulike ferdighetsnivåer. Undersøkelsene kan vise en tendens på hvordan en tekst på et ferdighetsnivå kan se ut. Beskrivelsene jeg skal vise er kun basert på mine egne analyser og funn.

Informantene på nivå A2 skriver kortere tekster og har kortere t-enheter, sammenlignet med informantene på høyere nivåer. En av årsakene kan være at disse informantene har færre leddsetninger og korte substantivfraser. I tillegg koordinerer A2-informantene i stor grad t-enhetene sine. I og med at mange informanter koordinerer t-enheter i høy grad, har mange av informantene elidert subjektet i noen av de koordinerte t-enhetene. Koordineringen av t-enhetene gjør at noen av informantene skriver tekster med et oppramsende preg, som ofte

kjennetegner innlærere på lave nivåer/aldere. Informantene på nivå A2 skriver i stor grad t-enheter som inneholder syntaktiske feil i leddstillingen og/eller har manglende setningsledd. Dette antyder at informantene kan ha kunnskap om komplekse strukturer, men at de ikke klarer å bruke kunnskapen i denne testsituasjonen. Det kan videre bety at mange av informantene på nivå A2 bruker komplekse strukturer på bekostning av syntaktisk korrekthet, og i noen tilfeller skriver informanten t-enheter som er vanskelig å tolke. Det er derimot en del variasjoner mellom informantene på nivået, og de ulike målingene går opp og ned blant ulike informanter.

Informantene på nivå B1 skriver t-enheter som i stor grad er bygget ut med leddsetninger, og kan i ganske stor grad bygge ut substantivfraser. Dette fører til at t-enhetene har god lengde, til tross for at informantene i stor grad koordinerer t-enhetene. Selv om informantene koordinerer mange av t-enhetene, har ikke tekstene et oppramsende preg. Informantene skriver en del t-enheter med syntaktisk feil, og viser at de i noen tilfeller ikke klarer å bruke kunnskapen om komplekse strukturer korrekt i denne situasjonen. Feilene er derimot ikke veldig alvorlige, som gjør at t-enhetene er greit forståelige. I likhet med nivå A2 er det en del synlige variasjoner mellom informantene på nivå B1.

Informantene på nivå B2 skriver t-enheter som i stor grad er bygget ut med leddsetninger. Alle informantene har leddsetninger i (nesten) av halvparten av t-enhetene sine eller mer, og mange av dem kan bygge ut substantivfrasene i ganske høy grad. Informantene koordinerer t-enhetene i ganske liten grad, og opprettholder derfor flyten i teksten på andre måter, blant annet ved å bygge ut t-enheter. Informantene skriver t-enheter som i svært høy grad har korrekt leddstilling og har med alle obligatoriske ledd. Det betyr at informantene i høy grad kan bruke komplekse strukturer uten at det går på bekostning av syntaktisk korrekthet. I likhet med nivå A2 og B1 er det en del variasjon mellom informantene på nivå B2.

Jeg mener at resultatene mine kan ses delvis i lys av Norris og Ortega (2009) tre nivåer for utviklingen av syntaktiske strukturer (jf. kap. 2.2.2). Informantene på ferdighetsnivå A2 bruker en del koordinering mellom t-enhetene, har færre leddsetninger og bygger ut substantivfraser i mindre grad (sett ut fra maksimal substantivfrase). T-enhetene er kortere sammenlignet med høyere nivåer. Dette stemmer ganske godt overens med nivå 1(i) som Norris og Ortega viser til (2009, s. 562). På den andre siden har disse informantene mange leddsetninger i tekstene sine, til tross for lavere andel enn informanter på øvrige nivåer. De

har derimot mye feil i leddstillingen, som tyder på at de ikke klarer å bruke kunnskapene sine i denne situasjonen. Informantene på nivå B1 har også mye koordinering i tekstene sine, men har mye underordning og kan bygge ut ganske lange substantivfraser. Dette stemmer ganske godt overens med Norris og Ortegas nivå 2 (ii), som viser at innlærere på dette ferdighetsnivået har videreutviklet til å bruke underordning. Som nevnt brukte informantene på nivå A2 også mye underordning, men den mindre andelen av ukorrekt leddstilling og manglende ledd kan være et tegn på at B1-informantene klarer å bruke kunnskapene sine bedre i denne testsituasjonen. Andelen av syntaktiske feil tyder likevel på at informantene på dette ferdighetsnivået ikke klarer å bruke kunnskapene sine om blant annet underordning fullt ut, som medfører en del feil. Informantene på nivå B2 bruker koordinering som syntaktisk grep i mindre grad enn informantene på lavere ferdighetsnivåer. De bruker derimot ikke mer underordning, og substantivfrasene er ikke særlig mer utbygde sammenlignet med B1-informantene (ikke signifikant). Jeg vil derfor ikke påstå at funnene mine på dette ferdighetsnivået kan sammenlignes med Norris og Ortegas nivå 3 (iii) (s. 562—563). Mine kompleksitetsmål måler i liten grad (sett bort fra maksimal substantivfrase) trekk som er typiske i dette nivået (ifølge Norris og Ortega). På den andre siden klarer B2-informantene å bruke kunnskapene sine om komplekse strukturer på en mer korrekt måte enn informantene på lavere nivåer. Til tross for at forskjellene i kompleksitetsmålene ikke er veldig store, og ofte ikke signifikante, mellom B2- og B1-informantene, kan man derfor likevel se en utvikling.

De ulike målingene viser i varierende grad om forskjellene mellom nivåene er signifikante eller ikke, som vil si at noen av målingene ikke kan generaliseres ut over mitt eget tekstmateriale. Det er kun tallverdiene i antall syntaktisk ukorrekte t-enheter som har signifikante forskjeller fra nivå til nivå, som er det ene målet som tilhører korrekthetsdimensjonen. Det vil si at ingen av kompleksitetsmålene har jevne signifikante forskjeller.<sup>71</sup> Dette betyr ikke at funnene er lite informative. Pallotti skriver at mange forskere søker etter de beste målene for å identifisere språkferdigheter, og at målingene som viser mest variasjon mellom subjekter over tid, oppgaver, vurdering etc., ofte er målingene som blir sett på som best (2009, s. 590). Pallotti mener at dette fokuset er feil: «However, a measure can be scientifically valid and informative even if it does not show any difference among groups or subjects.» (s. 590). Det vil si at dersom et mål ikke endrer seg signifikant over tid, så

---

<sup>71</sup> Antall syntaktisk ukorrekte t-enheter er et mål som plasseres i korrekthetsdimensjonen.

innebærer ikke dette at målet er dårlig. Det kan derimot vise at dette språklige trekket faktisk ikke endrer seg mye mellom subjektene, og at dette er normalen (s. 591). Det vil si at til tross for at antall leddsetninger ikke har signifikante forskjeller mellom nivå B1 og B2, så betyr ikke dette at målet er lite informativt. Årsaken til små forskjeller kan være at forskjellene stopper å endre seg på dette punktet, og det er også er informativt funn.

Jeg konkluderer med at det er varierende tendenser til utvikling mellom de tre ferdighetsnivåene, og at de forskjellige målingene av kompleksitet viser ulike grader av utvikling. I likhet med Berggreen og Sørland (2016, s. 55) mener jeg at de ulike målingene på utvikling ikke kan ses på som en samlet indikator på utvikling, men at man må se på én og én måling om gangen, og dermed konkludere ut fra én og én måling om gangen. I tillegg er det viktig å se sammenhengene mellom målingene. Videre er det mye variasjon blant informantene på samme ferdighetsnivå, som problematiser kollektive mål på utvikling. Ut fra næranalyse og variasjonsmål vil jeg videre konkludere med at de kollektive målingene av ferdighetsnivåene ikke burde ses på som absolutte beskrivelser av et nivå, fordi variasjonene mellom informantene på samme nivå er synlige. De kollektive målingene av ferdighetsnivåene viser på den andre siden tendenser til utvikling, men i varierende grad.

## **6.2 Drøfting del II**

Ovenfor har jeg vist hvordan jeg tolker resultatene når det gjelder forskningsspørsmålene mine, hva som kjennetegner tekstene på de ulike rammeverksnivåene, og hvordan sammenhengen og eventuelle signifikante forskjeller er. Jeg vil nå gjøre en mer frittstående drøfting, der jeg trekker fram resultater fra analysen jeg finner særlig interessante. Denne drøftingen er stort sett uavhengig av forskningsspørsmålene, og vil ikke være like dypgående som drøftingen i del I.

### *6.2.1 Kan resultatene mine gjenspeiles i det Rammeverket skriver om syntaks på de ulike rammeverksnivåene?*

Moe (2012) hadde som mål å karakterisere setningene til innlærere på rammeverksnivåene A2, B1 og B2. Deretter formulerte hun nivåspesifikke kjennetegn for norsk, og kunne deretter validere Rammeverkets beskrivelser av de språklige ferdighetene på de ulike rammeverksnivåene (s. 137). I min studie er rammeverksnivåene brukt for å kontrollere for ferdighetsnivå og som grunnlag for å utføre en kvasi-longitudinell undersøkelse av syntaktisk

kompleksitet. Selv om jeg ikke har hatt som mål å validere rammeverket, vil jeg se mine resultater opp mot Moes valideringsprosjekt. Moe sin studie viser at A2-tekster ofte inneholder komplekse setninger, og at nesten alle A2-tekstene inneholder leddsetninger. Videre viser studien at B1-tekster ikke kjennetegnes som «enkle, greie sammenhengende tekster etc.», og at B1-innlærere kan skrive relativt lange setninger med en del underordning (s. 156). B2-tekstene i studien har også høyere kompleksitet sammenlignet med det Rammeverket beskriver (s. 157). I kapittel 2.5.2 gjør jeg rede for hvordan Rammeverket og læreplanen beskriver de syntaktiske språkferdighetene til nivå A2, B1 og B2. Her kommer det fram at Rammeverket og læreplanen har en forventning om at syntaksen blir mer kompleks, men det er tydelig at forventningene, særlig for nivå A2, er lave. Beskrivelsene for nivå B2 er derimot noe mer presise. I likhet med Moes (2012) studie, mener jeg at mine resultater viser at informantene behersker et mer komplekst språk, enn det Rammeverket og læreplanen beskriver. Til tross for at det er individuelle forskjeller mellom tekstene på samme rammeverksnivå, mener jeg at så si alle informantene viser tegn på komplekst språk og -strukturer. Alle informantene har leddsetninger i tekstene, og viser at de behersker ulike kategorier av leddsetninger (dette har jeg ikke registrert kvantitativt, men næranalyser og ellers overblikk på tekstene antyder dette). Beskrivelsene i Rammeverket og læreplanen ser derimot ikke på syntaks som et trekk uavhengig av andre trekk, slik jeg hovedsakelig har gjort. Beskrivelsen av nivå A2, «innlæreren har begrenset kontroll med enkle grammatiske strukturer (...)» antyder dette. Sett i lys av mitt kompleksitetsmål, *antall syntaktisk ukorrekte t-enheter*, kan dette stemme. Årsaken er at nivå A2 har en stor andel syntaktisk ukorrekte t-enheter, som kan bety at innlæreren har begrenset kontroll med grammatiske strukturer. Strukturene disse informantene bruker er likevel ikke «enkel», slik det blir beskrevet i læreplanen.

### 6.2.2 Forskjeller mellom oppgave 1 og 2

Alle informantene har besvart to tekstopp-gaver på de 90 minuttene de kunne disponere. Oppgavetekstene forventer et relativt kort svar i *oppgave 1*, og et lengre i *oppgave 2* (jf. kap. 3.3.2). Jevnt over er det høyere tallverdier i *oppgave 2* (med unntak), som nok er teksten som egner seg best til å utforske kompleksitetsmålene. Jeg mener likevel at det er viktig å inkludere *oppgave 1* i analysen, fordi jeg ikke har kontroll på hvordan informantene har brukt den tilgjengelige tiden, og fordi det gir meg et større datagrunnlag. Videre valgte jeg og ikke summere sammen tallverdiene fra de to oppgavene fra start, og viser tallverdiene både separat

og summert sammen. Årsaken til dette er at jeg ønsket å vise verdiene for hver oppgave både separat og summert sammen, er fordi forskjellene i tekstsjanger kan bety noe for den syntaktiske kompleksiteten. *Oppgave 1* innebærer å hovedsakelig uttrykke egne meninger og *Oppgave 2* innebærer å hovedsakelig argumentere (jf. kap. 3.3.2). I resultatdelen har jeg kommentert totalen av de to oppgavene, men også verdiene av *oppgave 1* og *2*. Dette gir kontroll over de to besvarelsene, men jeg har ikke gjort en systematisk undersøkelse av variabelen *tekstsjanger*, slik som Berggreen og Sørland (2016) har gjort. Kort oppsummert ser Berggreen og Sørland, ut fra deres resultater og testing av signifikans, at det er tendenser til jevn utvikling som omfatter hele tekstproduksjonen til elevene (fortellende og sakprosatexter) (2016, s. 53—54), til tross for at de ser noen forskjeller mellom besvarelsene med ulike sjangere. Jeg har ikke undersøkt tekstsjanger systematisk, men tallverdiene fra *oppgave 1* og *2* gir et innblikk i eventuelle forskjeller mellom to teksttypebesvarelser. Tallverdiene fra *oppgave 1* og *2* har ulike størrelser, men viser like tendenser – altså at det er en utvikling som viser økning innenfor flere av målingene, og at utviklingen i andre målinger viser en nedgang fra lavere til høyere nivåer. Testingen av signifikans viser derimot at det oftere er signifikante forskjeller i tallverdiene mellom nivåene i *oppgave 2* sammenlignet med *oppgave 1*. Det viser at lengre tekster, og muligens noen tekstsjangre, er å foretrekke i studier av syntaktisk kompleksitet, og belyser i tillegg at det er viktig å ha kontroll på oppgaven tekstbesvarelser svarer på når man skal undersøke syntaktisk kompleksitet.

### 6.2.3 Dynamisk vs. lineær utvikling

I likhet med Berggreen og Sørland (2016) viser mine resultater en til dels lineær utvikling blant tekstene fra nivå A2 til B1, til B2 (med unntak av koordineringsgraden). Forskjellene er som nevnt ikke like store fra B1-tekstene til B2-tekstene, og i underordningsgraden synker tallverdiene fra B1 til B2. Det vil derfor være bedre å argumentere for en lineær utvikling på gruppenivå mellom A2-informantene og B-informantene (B1 og B2). Denne lineære utviklingen viser at de ulike kompleksitetsmålene, samt det ene korrekthetsmålet, er godt egnet til å gjøre rede for utvikling.

Næranalysene viser også at det er forskjeller mellom tekstene på ulike nivåer. Disse analysene antyder også at det er store forskjeller blant informantene på like nivåer. Dette synliggjør at de kollektive resultatene, altså resultatene til et spesifikt ferdighetsnivå, ikke er direkte overførbare til enkeltinformantene innenfor nivået. Næranalysene av kompleksitetsmålene

tyder på at det er store forskjeller blant informantene på like nivåer. Dette har særlig Larsen-Freeman (2006) problematisert. Hun mener derimot at variasjonen blant innlærere nødvendigvis ikke er et tegn på en innlærer sliter med språket: Variation and fluctuation are important characteristics of dynamic systems and should not be dismissed as measurement error». (2006, s. 593). Dette betyr at dersom en informant skiller seg negativt ut fra resten av gruppen hen tilhører vil ikke dette nødvendigvis bety at denne informanten har et mindre utviklet språk. Informanten kan ha mer komplekse språkferdigheter innenfor for eksempel morfologi, som kan ha ført til at den syntaktiske kompleksiteten er lavere. Videre skriver Larsen-Freeman dette:

Individual developmental paths, then, each with all its variation, may be quite different from one another, even though in a 'grand sweep' view, these developmental paths appear quite similar. One consequence of this is that generalizations about learning are elusive and not likely to hold regardless of individual differences. Some of the individual differences naturally follow from the fact that individuals tend to actively select and manipulate the context in which they function (2006, s. 594).

Jeg mener at kvantitative målinger på et ferdighetsnivå er gode nok til å vise tendenser av syntaktisk kompleksitet, men at disse målingene kan være bedre når det er større avstand mellom ferdighetsnivåene. Det vil si at ferdighetsnivåene B1 og B2 i noen kompleksitetsmål er for nære hverandre, slik at det blir vanskelig å sammenligne dem. Jeg mener også at min studie, og de tidligere studiene jeg har vist til, viser at det å også inkludere kvalitative metoder er viktig for å få fram den individuelle variasjonen. Det er metoder som egner seg til å kunne belyse hvordan enkeltinformantene følger til dels egne utviklingsløyper. Jeg vil samtidig ikke hevde at min næranalyse beskriver språkferdighetene til hver enkelt informant i en veldig høy grad. Jeg har kun sett på noen av tekstene, og kun fokusert på spesifikke trekk i tekstene. På den andre siden mener jeg at min undersøkelse, som er multidimensjonal slik som Norris og Ortega vektlegger (jf. kapittel 2.2.2), har bidratt til at jeg har fått et relativt godt bilde på hvordan syntaktisk kompleksitet utvikler seg. Kort oppsummert viser resultatene mine at gjennomsnittet i kompleksitetsmålene endrer seg mellom nivåene, men siden språklæring er en dynamisk prosess er de individuelle forskjellene og variasjonen synlig.

#### *6.2.4 Hva er egentlig kompleksitet? Sett i lys av min studie*



Jeg har tidligere i oppgaven vist til ulike definisjoner av begrepet *kompleks/kompleksitet* (jf. kapittel 2.2.1). Det blir blant annet beskrevet som noe «vanskelig og kognitivt utfordrende», og noe som er «oppnådd senere/utviklet senere». Andre definisjoner er mer målbare. Berggreen og Sørland (2016) beskriver kompleksitet i skriftlig arbeid som «økende evne til å bruke et større repertoar av strukturelle ressurser med større variasjon» (2016, s. 33), og Bulté og Housen skriver dette kompleksitet:

complexity refers to a property of quality of a phenomenon of entity in terms of (1) the number and the nature of the discrete components that the entity consists of, and (2) the number and the nature of the relationships between the constituent components (2012, s. 12).

Definisjonene til Berggreen og Sørland og Bulté og Housen sier at kompleksitet ikke bare kan speiles i et *antall*, men også at man behersker det man utøver. Dersom jeg fokuserer på definisjonen til Berggreen og Sørland når en tolker funnene mine,<sup>72</sup> kan jeg se at utviklingen av kompleksiteten vokser mellom nivåene, når man ser på de kollektive resultatene til et nivå. Den syntaktiske kompleksiteten øker fordi informantene har høyere tallverdier desto høyere nivå. Dersom høye tallverdier alene avgjør kompleksiteten, mener jeg at det er noe som ikke fanges opp. Årsaken til dette er at informantene på nivå A2 også høye tallverdier i kompleksitetsmålingene, og «bruker et større repertoar av strukturelle ressurser», til tross for at de har lavere tallverdier enn informantene på nivå B1- og B2. Korrekthetsmålet *syntaktisk ukorrekte t-enheter* viser derimot at A2-informantene har flere feil enn B1-informantene, og særlig B2-informantene. De kollektive målene viser derfor lite til hvordan informantene har en «økende evne» i å anvende språktrekket som Berggreen og Sørland nevner, eller til kvaliteten i bruken av trekkene som Bulté og Housen skriver om. Dersom informantene ikke har «evnen» til å bruke de strukturelle ressursene som tekstene deres inneholder, og dersom de ikke behersker å bruke et «vanskelig og kognitivt utfordrende» språk, viser språket deres da kompleksitet? Hvis man fokuserer på korrekthetsmålet kan man argumentere for at A2-informantene (kollektivt) har et mindre komplekst språk, fordi de mangler en del ferdigheter for å bruke strukturelle ressurser korrekt. Informantene på nivå B2, som gjennomsnittlig har en liten andel syntaktisk ukorrekte t-enheter, har derimot i større grad «evnen» til å bruke de

---

<sup>72</sup> Berggreen og Sørland skriver eksplisitt og klart at de kun fokuserer på kompleksitetsdimensjonen i sin undersøkelse, og utelukker flyt- og korrekthetsdimensjonen (2016, s. 32).

strukturelle ressursene (som underordning), og man kan derfor argumentere for at disse informantene har et språk med komplekse strukturer. Dersom *antallet* av de ulike kompleksitetsmålene alene er det som avgjør om språket er komplekst eller ikke, kan man argumentere for at nesten alle informantene har et språk med høy syntaktisk kompleksitet. Dersom man inkluderer korrekthetsmålet vil argumentasjonen se annerledes ut.

#### 6.2.5 *Fungerer det å holde de tre dimensjonene innenfor CAF- kompleksitet, korrekthet og flyt – adskilt?*

I teori- og metodekapittelet viser jeg at jeg hovedsakelig fokuserer på kompleksitetsdimensjonen innenfor CAF-tradisjonen. Mine analytiske enheter/indekser/omfang er hentet fra sentrale studier innenfor kompleksitetsdimensjonen, sett bort fra *syntaktisk ukorrekte t-enheter*. Denne målingen tilhører korrekthetsdimensjonen. Jeg mener at mine resultater viser at det kan være gunstig å kun bruke kompleksitetsmål i undersøkelser, så lenge man er klar på at *hva* kompleksitet definerer, slik jeg viser til ovenfor (jf. kap. 6.2.4). For eksempel at kompleksitet handler om mengden og mangfoldet av strukturelle ressurser man bruker, og ikke *hvor godt* man klarer å bruke dem (bruke dem korrekt). På den andre siden mener jeg at det er hensiktsmessig å ha et nyansert blikk på kompleksitet. Dette tror jeg at korrekthetsmålet mitt, *antall syntaktisk ukorrekte t-enheter*, kan bidra med. Det er med på å belyse andre sider av kompleksitet, og bidrar til å vise at tallverdier kan skjule ulike ferdigheter innenfor syntaktisk kompleksitet. Dersom man ser på dette som en viktig faktor, så mener jeg at det ikke er gunstig å holde dimensjonene i CAF totalt adskilt.

Wolfe-Quintero et al. er blant dem som anbefaler at utviklingsstudier bør inneholde alle CAF-dimensjonene (jf. kap. 2.2.2). De mener at alle sidene i utviklingen påvirker hverandre, og at det derfor er gunstig å inkludere alle dimensjonene i undersøkelsene (1998, s. 125). Larsen-Freeman (2006, s. 592—593) skriver at språk er komplekst, og at utvikling ikke kan bli gjort rede for innenfor et språkområde (for eksempel underordning). Årsaken er at kompleksitet, korrekthet og flyt, er avhengige av hverandre, men utvikler seg ikke symmetrisk. Det kan derfor være problematisk å argumentere for utvikling hos en informant dersom man bare fokuserer på kompleksitet, fordi det nødvendigvis ikke har skjedd en utvikling innenfor flytdimensjonen. Jeg tror at utvikling fanges best opp dersom alle dimensjonene er inkludert i undersøkelsen. Slike undersøkelser er på den andre siden svært krevende, og jeg tror derfor at

en avgrensning til én CAF-dimensjon kan være greit, dersom man er klar på hva undersøkelsen *ikke* viser og hva slags utvikling avgrensingen kan vise til.

### **Oppsummering, drøfting del II**

Ovenfor har jeg vist til trekk fra undersøkelsen min som ikke er direkte tilknyttet forskningsspørsmålene mine, men som jeg likevel finner interessante, og som jeg derfor ønsket å kommentere. Drøftingen går ikke i dybden, og dreier seg hovedsakelig om variabler som ikke har vært hovedfokus i studiet. I delkapitlene ovenfor har jeg ikke konkludert, men belyst faktorer som trolig har påvirket min studie i større eller mindre grad, og som er viktige å nevne i tilknytning til validiteten til studiet.

## Kapittel 7 Avslutning

Formålet til denne masteroppgaven har vært å undersøke syntaktisk kompleksitet i tekster på ulike ferdighetsnivåer. Jeg har formulert to forskningsspørsmål som har som mål å kartlegge hva som kjennetegner den syntaktiske kompleksiteten i tekstene på ulike ferdighetsnivåer, og deretter se om man kan observere en utvikling i syntaktisk kompleksitet mellom nivåene. Basert på tidligere studier, særlig Berggreen og Sørland (2016), og sentral teori fra CAF-tradisjonen valgte jeg metoder som kunne kartlegge dette. Disse metodene bestod av både kvantitative og kvalitative undersøkelser.

Funnene mine kan i stor grad knyttes opp mot tidligere forskning på syntaktisk kompleksitet, både innenfor første- og andrespråksforskningen. Resultatene på gruppenivå viser tendenser til lik utvikling som andre studier har avdekket. Mange av studiene har i tillegg vektlagt individuelle forskjeller blant innlærere. Mine variasjonsmål og næranalyse avdekker også at målene varierer blant informantene, som støtter mine antagelser om at språklæring er en dynamisk prosess. Likevel tror jeg at tendenser på gruppenivåer kan være til hjelp for å se de store linjene. Videre viser funnene at alle informantene har skrevet tekster som tyder på høy syntaktisk kompleksitet, når antallet av spesifikke syntaktiske trekk er kompleksitetsmålet. På den andre siden avdekker jeg at det er stor forskjell mellom tekstene på de ulike nivåene, når det gjelder hvor vellykket informantene har benyttet de syntaktiske trekkene i tekstene. Informantene som har blitt vurdert til høyt nivå, t.d. nivå B2, klarer i høy grad å strukturere leddene i teksten korrekt. Det gjør i mindre grad informantene på de lavere nivåene.

Til tross for at jeg ikke har gått i dybden av et språklig trekk, så mener jeg at undersøkelsene mine er gode til å vise tendenser om hvordan syntaktisk kompleksitet utvikler seg. Undersøkelsene av flere syntaktiske trekk gir et nyansert bilde på utviklingen i et tekstutvalg, hvor jeg har forsøkt å beskrive utviklingen gjennom en sammenligning av tekster på ulike ferdighetsnivåer. Jeg mener at undersøkelsen min gir et godt utgangspunkt for videre forskning av spesifikke språklige trekk, fordi den kan vise hvilke trekk som er gunstige å undersøke videre. I likhet med tidligere forskning, som i stor grad hevder av koordinering er mest aktuelt på lavere språknivåer/ynge elever, tror jeg at undersøkelser som kartlegger antallet av koordinerte t-enheter ikke er like gunstig på høyere nivåer. På høyere nivåer kan det være bedre å undersøke koordinering av andre ledd, for eksempel leddsetninger og fraser. Jeg syntes at resultatene innenfor underordning er særlig interessante. Tallverdiene viser at

alle nivåene har høyt gjennomsnittlig antall av leddsetninger. Undersøkelsen min viser derimot ikke *hvilke* typer leddsetninger informantene bruker. Videre hadde det derfor vært interessant å undersøke andelen av substantiviske, adjektiviske og adverbiale leddsetninger i tekstmaterialet, for å utforske om det er tegn til forskjeller mellom tekstene på ulike nivåer. Kort oppsummert er svakheten til dette studiet forårsaket av styrken til studiet. Dypere undersøkelser av spesifikke syntaktiske trekk har ikke blitt prioritert på grunn av min prioritering av å ha en multidimensjonal undersøkelse, som jeg mener gir en god oversikt for en rekke syntaktiske tendenser i materialet.

## Litteraturliste

- Berggreen, H., Tenfjord, K. (1999). *Andrespråkslæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berggreen, H., Sørland, K. (2016). Syntaktisk kompleksitet i et skriftlig innlærerspråkmateriale. *NOA norsk som andrespråk*, årg. 31, nr. 1-2 (s. 31-75). Oslo: Novus forlag.
- Berggreen, H., Sørland, K., Alver, V. R. (2012). *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bulté, B., Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. I Housen, Alex et. al. (Red.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA* (s. 21-46). Amsterdam: Benjamins Publishing Company.
- Bulté, B., Housen, A. (2014). Conceptualizing and measuring short-term changes in L2 writing complexity. *Journal of Second Language writing*, årg. 26 (s. 42-65).
- Carlsen, C. (2012). Omtale av artiklene i antologien. I Carlsen, Cecilie (red.). *Norsk profil, Det felles europeiske rammeverket spesifisert for norsk. Et første steg*. Oslo: Novus Forlag.
- Cooper, T.C (1976). Measuring Written Syntactic Patterns of Second Language Learners of German. *The Journal of Educational Research*, årg. 69, nr. 5 (s. 176-183). University of Georgia.
- Dahlum, D. (2014, 29. juni). Avhengig Variabel. I *Store norske leksikon*. Hentet 14. januar 2018 fra [https://snl.no/avhengig\\_variabel](https://snl.no/avhengig_variabel)
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics, Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford Applied Linguistics.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Faarlund, J. T., Lie, S., Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Golden, A., Jarvis, S., Tenfjord, K. (2017). *Crosslinguistic Influence and Distinctive Patterns of Language Learning: Findings and Insights from a Learner Corpus* (Second Language Acquisition). Multilingual Matters.
- Golden, A., MacDonald, K., Ryen, E. (1998). *Norsk som fremmedspråk, grammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Grønmo, S. (2010). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gujord, A.K.H. (2012). Tempus og rammeverksnivå. I C. Carlsen (red.) *Norsk Profil – Det felles europeiske rammeverket spesifisert for norsk. Et første steg*. Oslo: Novus forlag.
- Gujord, A.K.H. (2013). *Grammatical encoding of past time in L2 Norwegian: The roles of L1 influence and verb semantics*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Hagen, J. E. (1998). *Norsk grammatikk for andrespråklærere*. Oslo: Gyldendal.
- Hawkins, J. A. og Filipović, L. (2012). *Criterion Features in L2 English, Specifying the Reference Levels of the Common European Framework*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Housen, A., Kuiken, F. (2009). Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, årg. 30, nr. 4. (s. 461-473). Oxford: Oxford University Press.
- Hunt, K (1965). Grammatical structures written at three grade levels. *NCTE Research Report No. 3*. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Hunt, K. (1966). Recent Measures in Syntactic Development. *Elementary English*, årg. 43, nr.7. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Hunt, K. (1970). Syntactic maturity in schoolchildren and adults. *Monographs of Society for Research in Child Development*, årg. 35, nr. 1. Florida: Florida State University
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (18. januar, 2017). *Timer, prøver og fritak*. Hentet 3. januar 2018 fra <https://www.imdi.no/norskopplaring/timer-prover-og-fritak/>.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., Christoffersen, L. (2004) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kompetanse Norge (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Hentet 20. august 2017 fra [https://www.kompetansenorge.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan\\_norsk\\_samfunnskunnskap\\_bm\\_web.pdf](https://www.kompetansenorge.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan_norsk_samfunnskunnskap_bm_web.pdf)
- Kompetanse Norge (2013). *Metodisk veiledning, Om læreplan og rammeverk - Om det felleseuropeiske rammeverket for språk*. Hentet 24. oktober 2017 fra [https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/kap5\\_felles\\_euro\\_rammeverk.pdf](https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/kap5_felles_euro_rammeverk.pdf)
- Kompetanse Norge (2017, 12.05). *Reglement for gjennomføring av norskprøven for voksne innvandrere*. Hentet 18. oktober 2017 fra [https://www.kompetansenorge.no/contentassets/c30218a5178a497787e9160599cc27b/b/reglement-for-gjennomforing-av-norskproven-for-voksne-innvandrere\\_12mai.pdf](https://www.kompetansenorge.no/contentassets/c30218a5178a497787e9160599cc27b/b/reglement-for-gjennomforing-av-norskproven-for-voksne-innvandrere_12mai.pdf)

- Kompetanse Norge (2017, 30.05). *Vurderingsskjema for norskprøven, delprøve i skriftlig framstilling og Forklaring til kriteriene, delprøve i skriftlig framstilling A1-A2, A2-B1 og B1-B2*. Hentet 20. august 2017 fra [https://www.kompetansenorge.no/contentassets/3e8bccee0dad40a3ab69a8b122f89d46/vurderingsskjema\\_skriftlig\\_a1\\_a2\\_b1\\_b2.2\\_bm.pdf](https://www.kompetansenorge.no/contentassets/3e8bccee0dad40a3ab69a8b122f89d46/vurderingsskjema_skriftlig_a1_a2_b1_b2.2_bm.pdf)
- Kompetanse Norge (2017, 13.09). *Norskprøven*. Hentet 15. oktober 2017 fra <https://www.kompetansenorge.no/norskprove/#ob=12805>
- Kompetanse Norge (2017b). Eksempelprøve skriftlig B1-B2. *Eksempeloppgaver Norsk*. Hentet 13. mars 2018 <https://test.flexiteexam.com/adaptit/Begin#/setup/be98a1064e524ccf014f4afebda01595>
- Kompetanse Norge (2018, 27.04). Norskprøve. *Norsk og samfunnskunnskap*. Hentet 10 mai 2018 fra <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Norskprove/#ob=9055,9067>
- Kulbrandstad, L. A., Kinn, T. (2016). *Språkets mønstre, norsk språklære med øvingsoppgaver*, 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*, 2. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen-Freeman, D., Storm, V. (1977). The Construction of a Second Language Acquisition Index of Development. *Language Learning* årg. 27, nr. 1. (s. 123-134).
- Larsen-Freeman, D. (2006). The Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners of English. *Applied Linguistics*, årg. 27, nr. 4. (s. 590-619). Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M., Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*, utgave 4. Oxford: Oxford University Press.
- Lovdata (2012). *Forskrift om læreplan for voksne innvandrere*. Hentet 25. september fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-04-19-358/KAPITTEL\\_3-10#KAPITTEL\\_3-10](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-04-19-358/KAPITTEL_3-10#KAPITTEL_3-10)
- Moe, E. (2012). Syntaktisk kompleksitet og rammeverksnivå. I Carlsen, Cecilie (red.). *Norsk profil, Det felles europeiske rammeverket spesifisert for norsk. Et første steg*. Oslo: Novus Forlag.
- Nordanger, V. (2017). *The encoding of definiteness in L2 Norwegian*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Norrby, C., Håkansson, G. (2007). The interaction of complexity and grammatical



- prosessability: The case of Swedish as a foreign language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, årg. 45 (s. 45-68).
- Norris, J. M., Ortega, L. (2009). Towards an Organic Approach to Investigating CAF in Instructed SLA: The Case of Complexity. *Applied Linguistics*, årg. 40, nr. 4 (s. 555-578) Oxford: Oxford University Press.
- Ortega, L. (2003). Syntactic Complexity Measures and their Relationship to L2 Proficiency: A Research Synthesis of College-level L2 Writing. *Applied Linguistics*, årg. 24, nr. 4 (s. 492-518). Oxford: Oxford University Press.
- Pallotti, G. (2009). CAF: Defining, Refining and Differentiating Constructs. *Applied Linguistics*, årg. 30, nr. 4 (s. 490-601). Oxford: Oxford University Press.
- Rambøll (februar 2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* (Sluttrapport). Hentet 21. april 2018 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Ravid, D., og Berman, R. A. (2010). Developing Noun Phrase Complexity at School Age: A Text-Embedded Cross-Linguistic Analysis. *First Language*, årg. 30, nr. 1 (s. 3-26). Sage Publishing.
- Robinson, P. (2001). Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework. *Applied Linguistics*, årg. 22, nr. 1 (s. 27-57) Oxford: Oxford University Press.
- Rowntree, D. (1981). *Statistics Without Tears, An Introduction for Non-Mathematicians*. London: Penguin Books.
- Selj, E. (2008). Minoritetselevene, språket og skolen. I E. Selj og E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen – Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Tenfjord, K., Hagen, J. O., Johansen, H. (2009). Norsk andrespråkskorpus (ASK) – design og metodiske forutsetninger. *NOA norsk som andrespråk*, årg. 25 nr. 1 (s. 52—81). Oslo: Novus forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning, vurdering*. Hentet 10. august 2017 fra [https://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR\\_Rammeverk\\_sept\\_2011\\_web.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR_Rammeverk_sept_2011_web.pdf?epslanguage=no)
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., Kim, H-Y. (1998). *Second Language Development: Measures of Fluency, Accuracy and Complexity*. Mānoa: Second Language Teaching & Curriculum Center.

# Vedlegg

## Vedlegg nr. 1: Absolutte tallverdier for informantene

### Forklaringer på forkortelser:

Inf.	—	Informant
Koordinerte T.	—	Koordinerte t-enheter
KoordElidT.	—	Koordinerte t-enheter med elidert subjekt
Subst.frase.	—	Maksimal substantivfrase
Ukorrekt T.	—	Syntaktisk ukorrekte t-enheter
1.	—	Oppgave 1
2.	—	Oppgave 2
T.	—	Total
M.	—	Maks

Inf.	Nivå	Løpeord			T-enhet			Koordinerte T			KoordElidT			Leddsetning			Subst.frase			Ukorrekt T		
		1	2	T	1	2	T	1	2	T	1	2	T	1	2	T	1	2	M	1	2	T
1A2	A2	105	367	472	14	22	36	12	6	18	0	4	4	3	32	35	3	4	4	6	12	18
2A2	A2	177	306	483	13	29	42	0	9	9	0	4	4	11	11	22	6	6	6	1	5	6
3A2	A2	112	273	385	12	31	43	6	20	26	2	2	4	6	7	13	4	3	4	6	17	23
4A2	A2	97	243	340	10	19	29	6	9	15	6	4	10	4	19	23	3	2	3	3	8,00	11
5A2	A2	120	290	410	8	20	28	0	12	12	0	4	4	6	17	23	5	9	9	2	9	11
6A2	A2	123	348	471	10	22	32	9	18	27	2	0	2	8	21	29	3	5	5	6	11	17
7A2	A2	127	312	439	15	31	46	9	10	19	4	0	4	3	12	15	4	6	6	2	11	13
8A2	A2	80	214	294	11	27	38	8	13	21	0	4	4	2	9	11	3	4	4	5	13	18
9A2	A2	85	379	464	8	35	43	0	23	23	0	4	4	1	16	17	2	5	5	3	21	24
10A2	A2	88	252	340	10	21	31	2	2	4	0	0	0	2	11	13	3	4	4	1	9	10
11A2	A2	92	361	453	8	26	34	4	10	14	0	2	2	6	22	28	4	3	4	1	1	2
12A2	A2	83	272	355	9	27	36	4	6	10	0	2	2	4	13	17	3	3	3	2	12	14
13A2	A2	143	281	424	16	28	44	10	11	21	0	4	4	9	17	26	4	7	7	3	13	16
14A2	A2	116	307	423	12	37	49	7	13	20	2	7	9	3	10	13	7	5	7	4	8	12
15A2	A2	88	281	369	12	26	38	7	4	11	0	4	4	2	10	12	6	3	6	3	17	20
16B1	B1	92	249	341	7	11	18	4	6	10	0	0	0	7	17	24	4	5	5	0	2	2
17B1	B1	105	253	358	8	13	21	2	4	6	2	0	2	8	17	25	4	8	8	0	4	4
18B1	B1	133	300	433	14	27	41	8	16	24	2	2	4	4	14	18	9	6	9	0	3	3

Inf.	Nivå	Løpeord			T-enhet			Koordinerte T			KoordElidT			Leddsetning			Subst.frase			Ukorrekt T		
19B1	B1	152	370	522	14	36	50	6	17	23	2	2	4	5	18	23	5	5	5	4	9	13
20B1	B1	100	275	375	7	19	26	2	8	10	2	2	4	6	15	21	4	10	10	1	8	9
21B1	B1	142	287	429	16	20	36	10	11	21	2	0	2	3	20	23	7	9	9	3	3	6
22B1	B1	121	304	425	7	25	32	0	15	15	0	6	6	7	17	24	4	10	10	1	7	8
23B1	B1	118	251	369	8	17	25	8	15	23	0	2	2	7	13	20	4	4	4	3	8	11
24B1	B1	215	288	503	19	21	40	11	14	25	0	0	0	13	21	34	7	8	8	3	6	9
25B1	B1	126	304	430	11	28	39	6	14	20	0	6	6	8	19	27	3	4	4	2	7	9
26B1	B1	81	276	357	6	22	28	0	9	9	0	0	0	4	16	20	3	4	4	3	6	9
27B1	B1	148	288	436	13	25	38	2	7	9	0	4	4	10	23	33	5	3	5	6	12	18
28B1	B1	106	424	530	12	30	42	3	16	19	0	5	5	3	25	28	3	8	8	0	7	7
29B1	B1	146	346	492	10	27	37	2	8	10	0	0	0	10	25	35	3	4	4	2	4	6
30B1	B1	101	346	447	11	24	35	5	12	17	0	0	0	4	19	23	5	4	5	1	8	9
31B2	B2	158	347	505	18	31	49	10	15	25	0	2	2	7	17	24	4	5	5	0	0	0
32B2	B2	92	296	388	6	17	23	4	4	8	0	0	0	5	18	23	4	5	5	0	0	0
33B2	B2	97	300	397	9	23	32	4	4	8	0	2	2	6	10	16	7	7	7	0	1	1
34B2	B2	114	303	417	10	21	31	4	8	12	0	2	2	5	17	22	5	7	7	0	0	0
35B2	B2	198	336	534	13	28	41	2	8	10	0	2	2	7	13	20	4	4	4	4	0	4
36B2	B2	188	301	489	9	24	33	2	10	12	2	4	6	4	24	28	5	5	5	0	0	0
37B2	B2	150	329	479	13	29	42	2	10	12	0	0	0	7	20	27	4	7	7	0	1	1
38B2	B2	88	292	380	6	16	22	4	7	11	0	0	0	5	20	25	7	3	7	1	2	3
39B2	B2	249	496	745	23	35	58	14	12	26	4	0	4	13	24	37	7	5	7	2	3	5
40B2	B2	106	288	394	7	16	23	4	4	8	2	0	2	4	18	22	5	9	9	1	2	3
41B2	B2	95	264	359	9	23	32	4	6	10	4	2	6	3	14	17	6	7	7	0	1	1
42B2	B2	97	344	441	7	21	28	0	12	12	0	0	0	4	21	25	4	8	8	0	2	2
43B2	B2	113	332	445	11	25	36	4	10	14	2	2	4	5	19	24	5	4	5	0	0	0
44B2	B2	116	272	388	10	19	29	6	4	10	0	0	0	6	14	20	5	10	10	0	4	4
45B2	B2	92	271	363	7	21	28	4	10	14	0	0	0	9	9	18	5	8	8	0	1	1

## Vedlegg nr.2



Ida Marie Moklef Sørensen  
Att.  
Adresse  
Postnr. STED

Vår ref:  
Vår dato:

Deres ref:  
Deres dato:

Besvarelser fra norskprøven delprøve i skriftlig framstilling nivå A2 og B1 til masteroppgave

Jeg viser til henvendelse 12.09.17 fra veileder Ann Kristin Helland Gujord til masterstudent ved Universitetet i Bergen, Ida Marie Moklef Sørensen.

Vedlagt er 30 besvarelser fra delprøve i skriftlig framstilling, nivå B1-B2. 15 besvarelsene har blitt vurdert til A2 og 15 til B1 i den ordinære sensuren, og alle besvarelsene er svar på samme oppgaver.

Besvarelsene er anonymisert, men materialet må behandles konfidensielt. Elementer i teksten som kan brukes til å identifisere kandidaten er byttet ut med tegnet \*, samt et ord for å beskrive hva slags type informasjon som er fjernet. Telefonnummer er anonymisert ved å la første siffer stå og bruke tegnet \* for de andre sifrene. Dersom kandidaten har brukt stor forbokstav, er det også brukt stor forbokstav i anonymiseringen, for eksempel \*Adresse. Dersom kandidaten ikke har brukt stor forbokstav, er det markert ved å skrive \*adresse.

Vi ønsker lykke til med oppgaven og vil gjerne at du presenterer funnene for oss når oppgaven er ferdigstilt.

Med vennlig hilsen

Ingun Westlund  
seksjonsleder seksjon for norskprøver

Hanne Lauvik  
rådgiver seksjon for norskprøver

Postadresse  
Postboks 236 Sentrum  
N-0103 Oslo  
Besøksadresse  
Karl Johans gate 7, Oslo  
Rådhusgaten 2, Bergen  
postmottak@kompetansenorge.no  
kompetansenorge.no  
Telefon: 23 38 13 00  
Org.nr.: 974 788 985  
Kontonr.: 8276 01 00389

### Vedlegg nr. 3



Ida Marie Moklef Sørensen  
Att.  
Adresse  
Postnr. STED

Vår ref:  
Vår dato:

Deres ref:  
Deres dato:

Besvarelser fra norskprøven delprøve i skriftlig framstilling til masteroppgave

Jeg viser til kommunikasjon mellom Cecilie Hamnes Carlsen, faglig koordinator i seksjon for norskprøver i Kompetanse Norge, og masterstudent ved Universitetet i Bergen, Ida Marie Moklef Sørensen.

Vedlagt er 15 besvarelser fra delprøve i skriftlig framstilling, nivå B1-B2. Alle besvarelsene har blitt vurdert til B2 i den ordinære sensuren, og alle besvarelsene er svar på samme oppgaver. Dersom du ønsker flere besvarelser, vil disse måtte hentes fra andre oppgavesett.  
Besvarelsene er anonymisert, men materialet må behandles konfidensielt.

Vi ønsker lykke til med oppgaven og vil gjerne at du presenterer funnene for oss når oppgaven er ferdigstilt.

Med vennlig hilsen

Ingun Westlund  
seksjonsleder seksjon for norskprøver

Hanne Lauvik  
rådgiver seksjon for norskprøver

Postadresse  
Postboks 236 Sentrum  
N-0103 Oslo  
Besøksadresse  
Karl Johans gate 7, Oslo  
Rådhusgaten 2, Bergen  
postmottak@kompetansenorge.no  
kompetansenorge.no  
Telefon: 23 38 13 00  
Org.nr.: 974 788 985  
Kontonr.: 8276 01 00389

## Sammendrag

Tittel: «Utvikling av syntaktisk kompleksitet i tekster skrevet av voksne andrespråksinnlærere» skrevet av Ida Marie Sørensen.

Denne masteroppgaven er skrevet innenfor fagfeltet norsk som andrespråk og undersøker syntaktisk kompleksitet i tekster på ulike ferdighetsnivåer (A2, B1 og B2) i *Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning, vurdering*. Formålet er å undersøke om det er utvikling i syntaktisk kompleksitet mellom tekstene på ulike nivåer. Sammenligningen bygger på både kvantitative og kvalitative undersøkelser. Den kvantitative undersøkelsen består av registrering av analytiske enheter, indekser og deskriptiv- og inferensiell statistikk. Den kvalitative undersøkelsen er en næranalyse av utvalgte tekster. Kombinasjonen av disse undersøkelsene gir informasjon om variasjon og forskjeller både innad og på tvers i tekstmaterialet på de ulike ferdighetsnivåene.

Oppgaven bygger på teori fra kompleksitet-, korrekthet- og flyttradisjonen (CAF) og sentrale studier om syntaktisk kompleksitet, og studiet til Berggreen og Sørland (2016) står veldig sentralt i denne oppgaven. Ut fra teori og tidligere studier har jeg valgt ut variabler som jeg registrerer i materialet, som viser den syntaktiske kompleksiteten i tekstene. Variablene er analytiske enheter som kartlegger t-enhetslengde, koordinering, leddsetninger, fraseutbygging og andelen av syntaktisk ukorrekte t-enheter. Forskjeller og/eller likheter mellom tekstene på ulike nivåer kan vise tendenser til hvordan utviklingen av syntaktisk kompleksitet er.

Analysene viser en delvis lineær utvikling i noen av målingene, særlig t-enhetslengde, substantivfraseomfang og underordningsgrad, som stiger mellom tekstene på nivå A2 til B1, til B2. I tillegg viser analysene en delvis lineær utvikling i målingene antall syntaktisk ukorrekte t-enheter og koordinering, hvor tallverdiene synker (med unntak) desto høyere nivå. Noen av forskjellene er signifikante, men ofte kun mellom nivå A2 og B2, med unntak av syntaktisk ukorrekte t-enheter, der forskjellene er signifikante mellom hvert nivå. I de andre målingene, sett bort fra ordinær koordinering av t-enheter, er forskjellene mellom tekstene på nivå B1 og B2 små. Næranalysene og variasjonsmålene viser at det er en del forskjeller blant enkeltinformantene på likt ferdighetsnivå, men disse undersøkelsene viser i likhet med de kollektive resultatene at det er tendenser til utvikling i syntaktisk kompleksitet mellom ulike ferdighetsnivåer.

## **Abstract**

Title: «Development of syntactic complexity in texts written by adult second language learners» written by Ida Marie Sørensen.

This thesis is written within the field of Second Language Acquisition. The thesis investigates syntactic complexity in written assignments produced by learners at different Common reference levels. It compares syntactic constructs in the texts, and examines whether or not there are signs of development between student texts on level A2, B1 and B2. The comparison is based on both quantitative and qualitative surveys. The quantitative survey consists of a registration of a number of analytical units, indices, descriptive- and inferential statistics. The qualitative survey is a close reading of selected texts. The combination of surveys provides information about variations and differences both in and across the text material at the three reference levels.

The thesis is based on theory from the complexity-, accuracy- and fluency tradition (CAF) and central studies on syntactic complexity. Berggreen and Sørland's study from 2016 is central for this thesis. Based on theory and previous studies I have chosen analytical constructs that I register in the text material, which describe the syntactic complexity of the texts. I investigate the length of T-units and maximal noun phrases, amount of coordination and subordination, and the amount of syntactically incorrect T-units. Differences and/or similarities between the text at different levels can show development in syntactic complexity.

The survey shows a partial linear development in some of the measurements, especially the T-unit length, noun phrase length and the number of subordinated clauses, where the measurements increases between the texts on level A2, B1 and B2. In addition, the study show a partial linear development in the measurements of syntactically incorrect t-units and coordination, where the values decreases (with some exceptions) the higher the level. Some of the differences are significant, but often only between level A2 and B2, with the exception of the measurement of syntactically incorrect t-units, where the differences are significant between each level. In the other measurements, apart from «ordinary» coordination of t-units, the differences between texts on level B1 and level B2 are minor. The close reading and the measurements of variation show that there are differences among the individual learners on

the same reference levels. These measurements show, like the quantitative results, some increase in development of syntactic complexity between different levels.



## Profesjonsrelevans

Hvordan vi skal kunne ivareta det språklige og kulturelle mangfoldet i dagens skole slik at alle elever får likeverdige muligheter til utvikling og læring, er et av de viktigste samfunnsspørsmålet i vår tid (Selj, 2008, s. 14).

Dagens klasserom har et språklig og kulturelt mangfold, og det stiller krav til dem som skal møte mangfoldet. Det er derfor nødvendig at lærere som både har ansvaret for ordinær norskopplæring, og lærere som har ansvar for særskilt norskopplæring, har kunnskap og kompetanse for å møte elever med ulik språkkunnskap og bakgrunn. Rambøll (2016, s. 92) viser i sin evaluering av særskilt norskopplæring at både internasjonal og nasjonal forskning dokumenterer for at kompetanse om andrespråklæring har stor betydning for elevene.<sup>73</sup> Samme rapport gjør rede for funn som viser at en forholdsvis liten andel av lærerne har særskilt formalkompetanse på undervisning av målgruppen, som i dette tilfellet er elever med vedtak om særskilt språkopplæring (s. 92). Tilrettelegging og støtte for elevenes språklæring er svært sentralt, og dette vil ifølge Selj blir mer effektiv dersom læreren har kunnskaper om andrespråklæring og andrespråkspraksis (2012, s. 21).

Jeg mener at mangel på kompetanse om andrespråklæring i skolen og viktigheten av denne kompetansen i skolen, viser at å skrive masteroppgave innenfor norsk som andrespråk har høy profesjonsrelevans. Under arbeidet har jeg fordypet meg i hvordan trekk innenfor syntaks utvikler seg i et andrespråk. Under dette arbeidet har jeg sett at til tross for at innlærere er på samme språknivå, for eksempel nivå A2, så er det store forskjeller blant innlærerne innad i nivået. Jeg mener at denne kunnskapen kan hjelpe meg med å forstå at alle innlærere er forskjellige, og at språklæring er dynamisk. Alle har ulike språklæringsprosesser, til tross for at «overflaten» viser noe annet. Et eksempel på dette er kollektive målinger som bør brukes med omhu. Min kunnskap om utvikling gjelder særlig innlærerens utvikling av syntaktisk kompleksitet, men jeg tror at denne kunnskapen kan overføres til andre områder i språkopplæringen.

---

<sup>73</sup> Rapport beregnet til Utdanningsdirektoratet