



Universitetet i Bergen
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

**Å snakke før man tenker –
en undersøkelse av muntlig output i andrespråklæring**

NOLISP 350
Mastergradsoppgave i nordisk
Vår 2021

Live Christine Brandal Tjervåg

Forord

Tusen takk til Ingvild Nistov, som har veiledet meg gjennom hele skriveprosessen. Takk for at du alltid har hatt tro på prosjektet, og for de verdifulle tilbakemeldingene du har gitt. Din veiledning har vært uvurderlig!

Spesielt vil jeg også takke Solveig Weltzien, som hadde den opprinnelige ideen til undervisningsopplegget jeg har prøvd ut, og som har inspirert meg til å gå i gang med dette prosjektet.

En stor takk går også til alle informantene mine, som tok seg tid til å være med på datainnsamlingen.

Jeg vil også takke medlemmene i forskergruppen BLAU, som har kommet med konstruktive kommentarer underveis i prosessen. Spesielt vil jeg takke Kristine Vårdal og Elisabeth Bjugn for gode tips i utformingen av undersøkelsen, og Katrin Saarik, som har hjulpet meg med å finne fram i lydlaben.

Hilde Vikøyr Brynjulfsen og Julie Bergmann i Operasjon Målstrek: Dere har vært fantastiske motivatorer og støttespillere! Takk for de utallige timene på zoom med fagprat, inspirasjon og latter, og for at dere har lest og kommentert deler av oppgaven.

Takk til Ingrid Feline Hauge, Alexander Ludwig, Marit Lindal Perrot-Minnot og Hilde Vikøyr Brynjulfsen, som har hjulpet meg med eksempler på leddsetningskonstruksjoner på tysk, fransk og italiensk.

Tusen takk til min kjære Eirik, som alltid er tålmodig og støttende, men som også har lest deler av oppgaven med haugeblikk. Når man først må ha hjemmekontor, har du vært den aller beste å dele det med.

Bergen, juni 2021

Live Christine Brandal Tjervåg

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Tabeller og figurer.....	5
1 Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	6
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	7
1.3 Disposisjon	8
2 Teori	10
2.1 Innledning.....	10
2.2 Bruksbasert perspektiv på andrespråklæring	11
2.2.1 Et bruksbasert syn på språket	12
2.2.2 Hva er «læring» i andrespråklæring?	13
2.3 Output.....	20
2.3.1 Output på tvers av teoretiske perspektiver.....	21
2.3.2 Output som resultat eller som prosess?.....	22
2.3.3 Output som kilde til ny kunnskap	24
2.3.4 Oppsummering: Synet på output i UBL	25
2.4 Andre faktorer som kan påvirke andrespråklæring	25
2.4.1 Motivasjon som en sosial faktor	26
2.4.2 Førstespråksbakgrunn	28
2.4.3 Arbeidsminne	29
2.5. Implikasjoner for undervisning	31
2.5.1 Inputfrekvens	31
2.5.2 Tidlig automatisering og øvelse i output	32
2.5.3 Implisitt og eksplisitt undervisning.....	33
2.5.4 Mønstergjenkjenning	34
2.5.5 Tidligere intervensjonsstudier av betydning for denne undersøkelsen	34
2.5.6 Oppsummering av implikasjoner for undervisning	36
2.6. Leddsetninger med setningsadverbial	37
3 Metode.....	43
3.1 Innledning.....	43
3.2 Deltakere	43
3.2.1 Pilotgruppe	43
3.2.2 Behandlingsgruppe	44
3.2.3 Kontrollgruppe.....	45
3.3 Undersøkellesdesign	46
3.3.1 Instruksjer	47
3.3.2 Økt 1	47
3.3.3 Økt 2	48
3.3.4 Økt 3	50
3.3.5 Pilotundersøkelse.....	53
3.4 Metodiske valg	55
3.4.1 Aksjonsforskning: Læreres forskning på egen praksis	55
3.4.2 Datainnsamling: Kvantitativ eller kvalitativ metode?	56
3.4.3 Validitet	58
3.4.4 Reliabilitet	59
3.4.5 Oppsummering av metodiske valg	60
3.5 Metodiske utfordringer og begrensninger	61
3.5.1 Fysiske begrensninger	61
3.5.2 Forskerens dobbeltrolle	61
3.5.3 Pedagogiske hensyn.....	63
3.5.4 Utfordringer knyttet til validitet.....	64
3.5.5 Metodiske svakheter ved spørreskjemaet	65
4 Analyse og diskusjon.....	68

4.1 Innledning.....	68
4.1.1 Forventninger til funn i materialet	69
4.2 Tilegnelse av målkonstruksjonen	70
4.2.1 Resultater på pretesten: utgangspunkt etter økt 1	71
4.2.2 Utviklingen mellom pretesten og posttesten.....	74
4.2.3 Drøfting av andre faktorer som kan påvirke resultatene	78
4.3 Skjematisering av målkonstruksjonen	85
4.3.1 Mestring av ulike leddsetningstyper	86
4.3.2 Mønstre i innlærernes avvikende leddsetninger	92
4.3.3 Drøfting av innlærernes skjematisering av målkonstruksjonen	99
4.4 Evaluering av undervisningsopplegget.....	101
4.4.1 Læringsutbytte av undervisningsopplegget inspirert av UBL	101
4.4.2 Opplevd vanskelighetsgrad.....	102
4.4.3 Motivasjon i møte med undervisningsform	107
4.4.4 Deltakernes evaluering	109
5 Avslutning	112
5.1 Oppsummering av studien.....	112
5.2 Funn.....	112
5.3 Studiens begrensninger og videre forskning.....	115
Litteraturliste	117
Sammendrag.....	125
Abstract.....	126
Vedlegg 1: Samtykkeskjema	127
Vedlegg 2: Pretest/posttest i hovedundersøkelsen	128
Vedlegg 3: Behandling	130
Vedlegg 4: Spørreskjema.....	131
Vedlegg 5: Svar på spørreundersøkelsen – pilotgruppen	133
Vedlegg 6: Svar på spørreundersøkelsen – behandlingsgruppe	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Vedlegg 7: Leddsetninger på tysk, fransk og italiensk	134
Vedlegg 8: Registrering i RETTE.....	135

Tabeller og figurer

Figur 2.1	Enkel kognitiv modell over andrespråklæring
Tabell 2.1	Hovedregelen for ordstilling i leddsetninger (Hagen 2002)
Tabell 2.2	Ordstilling i leddsetninger, NRG (Faarlund, Lie og Vannebo, 1997)
Tabell 2.3	Ordstilling i leddsetninger hentet fra norske mediepublikasjoner
Tabell 3.1	Inkluderte og ekskluderte informanter i pilotgruppen
Tabell 3.2	Informanter i pilotgruppen
Tabell 3.3	Informanter i behandlingsgruppen
Tabell 3.4	Informanter i kontrollgruppen
Tabell 3.5	Innsamlingsøkter for behandlingsgruppen
Tabell 3.6	Innsamlingsøkter for kontrollgruppen
Tabell 3.7	Læringsaktiviteter i økt 2
Tabell 3.8	Innsamlingsøkter for pilotgruppen
Tabell 4.1	Resultater på pretesten, behandlingsgruppen
Tabell 4.2	Resultater på pretesten, pilotgruppen
Tabell 4.3	Resultater på pretesten, kontrollgruppen
Tabell 4.4	Behandlingsgruppens resultater på de muntlige testene
Tabell 4.5	Pilotgruppens resultater på de muntlige testene
Tabell 4.6	Kontrollgruppens resultater på de muntlige testene
Tabell 4.7	Tysk leddsetningskonstruksjon som sammenfaller med norsk
Tabell 4.8	Tysk leddsetningskonstruksjon som ikke sammenfaller med norsk
Tabell 4.9	Oversikt over feil sortert etter leddsetningstype og informant i behandlingsgruppen
Tabell 4.10	Andel feil fordelt på leddsetningstype i behandlingsgruppen.
Tabell 4.11	Oversikt over feil sortert etter leddsetningstype og informant i pilotgruppen.
Tabell 4.12	Andel feil fordelt på leddsetningstype i pilotgruppen
Tabell 4.13	Oversikt over feil sortert etter leddsetningstype og informant i kontrollgruppen
Tabell 4.14	Andel feil fordelt på leddsetningstype i kontrollgruppen
Tabell 4.15	Mønstre i avvikende leddsetninger, behandlingsgruppen
Tabell 4.16	Mønstre i avvikende leddsetninger, pilotgruppen
Tabell 4.17	Mønstre i avvikende leddsetninger, kontrollgruppen.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for prosjektet

I åpningskapittelet i boken som baserer seg på PhD-prosjektet hennes, spør Karin Madlener seg dette spørsmålet: Hvilke forutsetninger må være til stede for at flest innlærere i de fleste klasserom med størst sannsynlighet skal oppnå god andrespråkskompetanse på lang sikt (Madlener, 2015, s. 3)? Bakgrunnen for dette spørsmålet er andrespråksklasserommet, slik det ser ut i mange opplæringsinstitusjoner i dag, hvor innlærerne som fyller det er en svært heterogen gruppe mennesker.

Å utforske om det finnes noe som kan kalles «optimale læringsvilkår» kan høres ut som et uoppnåelig mål, men likevel er det nettopp dette som har inspirert meg til å gå i gang med dette masterprosjektet. Som lærer i norsk som andrespråk ønsker jeg å hele tiden å utvikle arbeidsmåter som er bedre tilpasset innlærerne, og på den måten hjelpe dem til å lære stadig mer. Jeg mener at en bruksbasert tilnærming til andrespråklæring kan være et hensiktsmessig teoretisk utgangspunkt for å strekke seg mot et slikt mål, noe jeg begrunner i denne masteroppgavens teorikapittel.

Madlener (2015), som også har en bruksbasert tilnærming til andrespråklæring, konsentrerer seg om det språklige inputet, altså muntlige eller skriftlige kilder til meningsfull språkbruk (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 88), i spørsmålet om optimale læringsvilkår. Hun tar for seg hvordan inputet ideelt sett bør se ut for at innlærere med ulike utgangspunkt kan nyttiggjøre seg det, men innrømmer også at godt tilpasset «forsterket input»¹ alene ikke er nok for å sikre vellykket tilegnelse av andrespråket. Både stillasbygging, tilbakemeldinger og output nevnes blant bestanddelene hun peker på som viktige i helhetlig andrespråksundervisning (2015, s. 6). Hvordan disse bestanddelene kan bistå i andrespråklæringen, i tillegg til input av god kvalitet, får imidlertid lite oppmerksomhet hos Madlener. Dette synes å være gjennomgående i flere studier innenfor bruksbaserte tilnærminger til andrespråklæring.

At input er viktig for andrespråklæring, hersker det lite tvil om i andrespråksforskningen. Hvilken betydning språket innlæreren selv produserer, output, har i læringsprosessen, er det derimot knyttet mer uenighet rundt i faglitteraturen. Teoretikere som blant andre Krashen (1985) og Pienemann (1998) ser for eksempel på output kun som et resultat av læring. Med en slik oppfatning som utgangspunkt, kommer output som forskningsobjekt i skyggen for andre

¹ Av engelsk «enhanced input». Det autentiske inputet blir tilrettelagt for pedagogiske formål på ulike måter (Madlener, 2015, s. 11)

kilder til andrespråklæring, som for eksempel egenskaper ved input. På den andre siden finner vi teoretikere som Swain (2005) og DeKeyser (1997), som regner outputet for å utgjøre en del av læringsprosessen. Bruksbaserte tilnærminger til andrespråklæring befinner seg i en slags mellomposisjon, hvor outputet kan tenkes å ha en funksjon i andrespråklæring, men hvor det foreløpig ikke har fått så mye oppmerksomhet i forskningen. Et eksempel er som nevnt Madlener (2015), som beskriver effekten av inputfrekvens i andrespråksundervisning gjennom en hel avhandling, men som kun vier ett avsnitt til hvilken effekt output kan ha (2015, s. 23)

Bakgrunnen for denne masteroppgaven springer ut fra mitt ønske om å kunne tilby mine framtidige andrespråkselever så god undervisning som mulig, forankret i teori og empirisk evidens fra andrespråksfeltet. Som jeg har påpekt ovenfor, har output i liten grad blitt forsket på i et bruksbasert perspektiv, og jeg ser derfor behovet for å rette oppmerksomheten mot output og hva det kan bidra med i andrespråklæring og -undervisning i en bruksbasert tilnærming til andrespråklæring.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne masteroppgaven har hatt et todelt mål: å bidra til å kaste lys over hvilken rolle output spiller i andrespråktilegnelse, og å prøve ut et undervisningsopplegg som bygger på pedagogiske implikasjoner av en bruksbasert tilnærming til andrespråklæring og -undervisning. I undersøkelsen studerer jeg tilegnelsen av ordstilling i leddsetninger gjennom et undervisningsopplegg der muntlig output som repetisjon står sentralt. Det er en intervensjonsstudie med et pretest–posttest design, der testresultatene til deltakerne som har gjennomført det bruksbaserte undervisningsopplegget (behandlingsgruppen) blir sammenliknet med resultatene til en kontrollgruppe. I forbindelse med posttesten svarer også behandlingsgruppen på et spørreskjema. Forskningsspørsmålene jeg ønsker å finne svar på, er følgende:

- 1) Hvordan bidrar output som muntlig repetisjon til tilegnelse av ordstilling i leddsetninger?
- 2) Hva er innlærernes oppfatninger om undervisningsopplegget som inngår i denne undersøkelsen, og hva er deres refleksjoner rundt læringsprosessen?

Undersøkelsen som gjøres i forbindelse med denne masteroppgaven har som mål å utforske sider ved læringsprosessen i norsk som andrespråk. Jeg håper å forstå denne prosessen bedre,

og hente ny kunnskap om hvilken rolle output som repetisjon har i læringen av syntaks. Den første delen av analysen (se 4.2) vil ta for seg læringsutbyttet av å delta i undervisningen som bygger på en bruksbasert modell for andrespråklæring. Her vil jeg ta for meg informantenes grad av grammatisk korrekthet i produksjonen av målkonstruksjonen. Det første forskningsspørsmålet søker å belyse nettopp dette, og jeg vil lete etter svaret i testene jeg gjennomfører med deltakerne i behandlingsgruppen og kontrollgruppen.

I tilknytning til forskningsspørsmål 1, undersøker jeg også om innlærerne kan overføre kunnskaper de har om én konstruksjon som de har øvd inn gjennom repetisjon, til en annen, liknende konstruksjon, som de ikke har fått øving i (se 4.3). Her undersøker jeg deltakernes evne til å generalisere over inputet de eksponeres for. Det er et sentralt prinsipp i UBL at andrespråksinnlærere innehar en ubevisst evne til å finne mønstre og sammenhenger i inputet de møter, slik at de kan bruke de samme mønstrene produktivt (N.Ellis, 2006; Roehr-Brackin, 2014).

Forskningsspørsmål 2 stiller jeg for å få innsikt i deltakernes egne oppfatninger om undervisningen og undersøkelsen de har tatt del i, og om forhold rundt læringsprosessen. Her vil deltakernes svar på spørreundersøkelsen være den viktigste informasjonskilden for å svare på dette forskningsspørsmålet. Svaret på forskningsspørsmål 2 bidrar sammen med innsikter som kommer fram av forskningsspørsmål 1 i evalueringen av hvordan det bruksbaserte undervisningsopplegget har fungert i praksis (se 4.4).

1.3 Disposisjon

I kapittel 2 vil jeg redegjøre for det teoretiske grunnlaget for denne masteroppgaven. Jeg ser også på hvordan ulike tilnærminger til andrespråklæring oppfatter hva output er. Jeg tar deretter for meg ulike faktorer som kan påvirke andrespråklæring, før jeg redegjør for hva som ligger til grunn for undervisningsopplegget jeg prøver ut i dette prosjektet. Til slutt tar jeg for meg målkonstruksjonen i undervisningsopplegget: Ordstilling i leddsetninger med setningsadverbial.

I kapittel 3 gir jeg en skildring av undersøkelsens design, og hvordan jeg skal gå fram for å svare på forskningsspørsmålene over (jf. 1.2). Her begrunner jeg også de metodiske valgene jeg har tatt. Til slutt vil jeg redegjøre for de etiske overveielserne jeg har gjort, og de metodiske begrensningene denne undersøkelsen har hatt.

Resultatene fra undersøkelsene blir presentert i kapittel 4. Først vil jeg legge fram hvilke forventninger jeg har til funn i materialet jeg har samlet inn. Deretter tar jeg for meg analysen av resultatene i lys av disse forventningene. Underveis i kapitlet drøfter jeg funnene mine i sammenheng med teorien presentert i kapittel 2.

Kapittel 5 er oppgavens siste kapittel, og vil inneholde en oppsummering av funnene som er gjort. I tillegg peker jeg på hvite flekker på det bruksbaserte kartet over andrespråksfeltet, som kanskje kan være til inspirasjon for videre forskning.

2 Teori

2.1 Innledning

«Andrespråklæring» er blitt et bredt og mangfoldig forskningsfelt der ulike teoretiske tilnærminger har gjort seg gjeldende. Fra slutten av 1990-tallet har særlig nyere kognitive retninger og sosiale tilnærminger fått et oppsving (Ortega, 2018). Fagfeltet har de siste årene åpnet opp for å utforske kontaktflatene mellom de ulike retningene (f.eks. «Five Graces Group», 2009; Hulstijn et al., 2014). I 2016 satte 15 forskere med bakgrunn i ulike tilnærminger til andrespråksforskning seg ned for å forsøke å finne møtepunkter for de ulike retningene. Sammen utga gruppen, som kalte seg The Douglas Fir Group, artikkelen «A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World», og artikkelen utløste motsvar og meningsutveksling på tvers av disipliner om hvordan en felles plattform for andrespråksfeltet kunne se ut (bl.a. Byrnes & Duff, 2019; Ortega, 2019, og Scarino & Liddicoat, 2016). Et slikt fugleperspektiv på forskningen, hvor man søker å samle kunnskapen som hver enkelt disiplin har utarbeidet hver for seg, kan frembringe kunnskap som overgår summen av hver enkelt disiplin (The Douglas Fir Group, 2016, s. 24).

Med et transdisiplinært utgangspunkt vil man kunne berike forskningen med en bredere og dypere forståelse av fenomenene som har kommet frem gjennom tidligere undersøkelser. Men selv med et slikt overordnet, tverrdisiplinært blikk, er det mange og store forskjeller mellom tilnærmingene som inngår i dagens andrespråksforskning. Retningene som inngår i den tverrdisiplinære plattformen utarbeidet av Douglas Fir Group (2016) har bakgrunn i 15 kognitive og sosiale forskningstradisjoner. Blant forskerne i Douglas Fir Group finner vi Swain (sosiokulturell teori²), Norton (sosial identitetsteori), Larsen-Freeman (kompleksitetsteori og dynamiske systemer), Atkinson (sosiokognitiv tilnærming), N. C. Ellis (bruksbasert tilnærming) og Hall (samtaleanalyse), for å nevne noen av de mest sentrale. Det som skiller disiplinene forskerne nevnt over representerer fra hverandre, er blant annet at de har ulike fokusområder og studieobjekter for forskningen sin. Der noen retninger tradisjonelt sett har tatt for seg språklæring som en kognitiv prosess (jf. bruksbasert lingvistikk³) holder andre søkelyset på de sosiale mekanismene som påvirker læringsprosessen (jf. sosiokulturell teori; sosial identitetsteori), eller hvordan språket brukes som et verktøy i interaksjon (jf. samtaleanalyse).

² Det er her snakk om en neo-vygotskiansk sosiokulturell tilnærming til andrespråklæring (Svendsen, 2018)

³ Se også nedenfor angående innlemmelse av sosiale perspektiver i bruksbaserte tilnærminger til andrespråklæring.

Bruksbasert lingvistikk ('usage-based linguistics', heretter UBL), er en teoretisk tilnærming med god dokumentasjon i empiriske studier (se f.eks. Roehr-Brackin, 2014; Eskildsen, 2011; 2012; 2018; Madlener, 2015) og som har tiltrukket seg mye oppmerksomhet i internasjonal andrespråksforskning de siste årene (Eskildsen, 2012; Ortega, 2015b, s. 353; Hall, 2019). I tillegg er det en teoretisk retning som stadig er i utvikling (Bybee, 2010), og som går i dialog med andre teoretiske tilnærminger for å utvide perspektivet og få et bredere grunnlag å sette føttene på («Five Graces Group», 2009; «Douglas Fir Group», 2016, osv.).

I et bruksbasert språksyn er det språkbrukernes kognitive organisering av erfaringene de gjør av språket som utgjør grammatikken (Bybee, 2008, s. 216). En bruksbasert modell er derfor tilpasset et levende og dynamisk språk, som forandrer seg i takt med menneskene som bruker det. Det gir etter min mening troverdighet til en modell for andrespråkslæring at språksynet den bygger på, speiler en gjenkjennelig virkelighet. Dette står i kontrast til generativ lingvistikk, hvor språket blir sett på som forhåndsprogrammert i en innebygd språkmodul i hjernen, som Nistov, Gustafsson & Cadierno (2018, s. 108) påpeker.

Bruksbaserte tilnærminger til andrespråkslæring peker seg også ut ved å innlemme både kognitive og sosiale perspektiv i sitt syn på andrespråkslæring. Det skaper tiltro til det teoretiske rammeverket at forskning med utgangspunkt i ulike forskningstradisjoner kan innlemmes i det store bildet, som et puslespill der ulike tilnærminger til andrespråksforskningen bidrar med hver sine brikker. Jeg vil derfor ta utgangspunkt i en bruksbasert tilnærming til andrespråkslæring som teoretisk grunnlag for denne masteroppgaven. UBL anerkjenner i dag at språklæring også er en sosial prosess (N. Ellis, 2019), og jeg vil derfor også se til funn fra forskning forankret i sosiokulturell teori, i tillegg til andre kognitive retninger, som et supplement til det bruksbaserte teorigrunnet på de områdene hvor det foreløpig ikke finnes empiri forankret i UBL. Jeg vil i de neste avsnittene greie ut om hva et bruksbasert perspektiv på andrespråkslæring innebærer.

2.2 Bruksbasert perspektiv på andrespråkslæring

Bruksbasert tilnærming til andrespråkslæring er ikke en ensartet gren av andrespråksforskningen, men snarere en samling av perspektiver med en god del fellesnevner (Tyler og Ortega, 2018, s. 5). Disse perspektivene har ulike fokusområder, og bidrar dermed til andrespråksforskningen på ulike måter. Noen eksempler er konstruksjonsgrammatikken (Goldberg, 2006), assosiativ-kognitiv tilnærming (N. Ellis,

2006), sosiokulturell teori (Swain, 2005; Lantolf, 2014), samtaleanalyse (Eskildsen og Wagner, 2015; Hall, 2019), og dynamisk bruksbasert perspektiv på andrespråklæring (De Bot, Lowie og Verspoor, 2007; Verspoor og Nguyen, 2015).

Fokusområdet for konstruksjonsgrammatikken er den mentale representasjonen av språket i form av konstruksjoner, som er symbolske språkenheter som tilordner form og innhold (eng. 'form-meaning mappings', Svensson, 2010). Dynamisk bruksbasert tilnærming ser på språklæring som dynamisk prosess, hvor alle faktorer som er relevante for språklæringen interagerer og samhandler over tid (Verspoor og Nguyen, 2015). Vygotskys sosiokulturelle teori (1978⁴) og forskning som er gjort i kjølvannet av denne (Swain, 2005) har hatt stor påvirkning på andrespråkforskningen, og bruksbaserte tilnærminger er intet unntak (N. Ellis, 2019, s. 42). I sosiokulturell teori forstår man læring og utvikling som en prosess som finner sted i deltakelse i kulturelt, lingvistisk og historisk formede kontekster gjennom samhandling med andre (Lantolf, Thorne & Poehner, 2015, s. 207). Samtaleanalysen som tilnærming til andrespråklæring («Conversational analysis-SLA», Kasper og Wagner, 2011; Eskildsen, 2011) ser på de interaksjonelle aspektene ved andrespråksinnlæring gjennom samtaleanalyse. Bruksbasert tilnærming til andrespråklæring har med andre ord plass til å romme innsikter fra perspektiver med ulike fokusområder. I de påfølgende avsnittene skal jeg ta for meg sentrale begreper og prinsipper i bruksbaserte perspektiver.

2.2.1 Et bruksbasert syn på språket

«Language and usage are like the shoreline and the sea», skriver Nick Ellis (2019, s. 46) i en oversiktsartikkel over kognitiv andrespråkforskning, hvor han viser til utviklingen innenfor kognitiv forskning generelt, men også i bruksbasert lingvistikk, henimot å også innbefatte et sosialt og kulturelt aspekt. Et bruksbasert perspektiv på andrespråklæring tar utgangspunkt i at språk og språklæring er tett knyttet til bruken av språket. Dette står i kontrast til strukturalistiske og generative tilnærminger (Diessel, 2017). Det er ingen dype, innvendige og universelle regler som skal oppdages av innlæreren, men isteden er det innlæreren som konstruerer et mellomspråk ut fra språket han eller hun blir eksponert for (Tyler & Ortega, 2018, s. 8). Å lære et språk innebærer derfor å kategorisere erfaringer man gjør med målspråket i en gitt kontekst. Språket er basert på mening, og er bygget opp av konstruksjoner heller enn regler (Goldberg, 2006). Konstruksjonene, som er symbolske språkenheter som tilordner form og innhold (eng. 'form-meaning mappings'), har ulike grader av abstrakthet og

⁴ Utgave av redigert av Cole, M, V. Jolm-Steiner, S. Scribner og E. Souberman, 1978

kompleksitet, hvor den lingvistiske formen er konvensjonelt bestemt (Svensson, 2010, s. 214). En konstruksjon kan på den måten utgjøre alt fra enkle leksikalske ord til abstrakte setninger, med eller uten faste ledd (Bybee, 2008, s. 217).

Forskning innenfor bruksbaserte perspektiver har undersøkt hvordan innlærere ubevisst gjør bruk av generelle kognitive mekanismer, som mønstergjenkjenning, abstraksjon, generalisering, osv. i læringen av et nytt språk. Mye av språklæringen er derfor regnet for å skje implisitt, det vil si uten at innlæreren selv er klar over det (N. Ellis, 2019, s. 47). Innlæreren kan på denne måten beskrives som en statistiker som er svært følsom overfor frekvens i sitt møte med det nye språket (N. Ellis, O'Donnell & Römer, 2013, s. 30). Høy frekvens fremmer læring og befestning av nye konstruksjoner i hukommelsen – jo flere ganger vi erfarer en konstruksjon, desto sterkere blir minnet vårt om det.

De ulike konstruksjonenes frekvens i språket innlæreren erfarer, påvirker den kognitive representasjonen innlæreren lager seg av hva som er konvensjonelt, og hva som ikke er det, i språket han eller hun lærer seg (Bybee, 2006). Et begrep som gjerne brukes i sammenheng med språklige konstruksjoner i bruksbasert lingvistikk, er «chunks». En chunk er en språklig konstruksjon som gjennom øvelse prosesseres som en enhet (N. Ellis, 1996; Bybee, 2008). Det er nevro-motoriske rutiner som lagres under samme «treff» i langtidsminnet (Bybee, 2008, s. 220). Ifølge N. Ellis (1996, s. 107) ligger danning av chunks til grunn for å oppnå automatisering og flyt i språket.

Når konstruksjoner har blitt frekvente nok til å assosieres sammen som chunks, begynner disse sekvensene å løsrive seg fra betydningen til ordene eller morfemene de består av (Bybee, 2011, s. 71). Joan Bybee bruker sekvensen "be going to" som eksempel på engelsk. Betydningen av dette uttrykket betyr noe annet enn det ordene det består av skulle tilsi. På norsk kan vi bruke uttrykket "det skjærer seg" som et tilsvarende eksempel, der verbet "å skjære" endrer betydning. På denne måten kan bruksbasert lingvistikk tilby forklaringer som for eksempel generativ lingvistikk ikke kan tilby (Nistov, Gustafsson & Cadierno, 2018), ettersom man i generativ lingvistikk tradisjonelt har sett på slike idiomatiske uttrykk som "utenomgrammatiske", eller som en del av leksikonet (Almohizea, 2016, s. 43).

2.2.2 Hva er «læring» i andrespråklæring?

I andrespråkforskningen har begrepet «andrespråklæring» blitt omtalt med flere ulike betegnelser. Et eksempel er Krashen, som gjør et tydelig skille mellom «læring» og

«tilegnelse» (Krashen, 1985). I nyere faglitteratur, inkludert en bruksbasert tilnærming til andrespråklæring, gjøres det ikke lenger et skille mellom «læring» og «tilegnelse» som ulike konsepter (jf. Krashen, 1985) – derimot skriver man om automatiserte ferdigheter, konsoliderte kunnskaper, og etablerte eller befestede konstruksjoner (N. Ellis, 2006; Bybee, 2008; Roehr-Brackin, 2014). Jeg ser derfor et behov for å sortere i terminologien som brukes for å snakke om læring i litteraturen innenfor bruksbasert lingvistikk. I dette underkapittelet vil jeg først gi en definisjon av begrepet «andrespråklæring» slik jeg bruker det i denne oppgaven, før jeg går nærmere inn på hvilke læringsmekanismer som anses som viktige i et bruksbasert perspektiv på andrespråklæring. Til sist vil jeg gjøre rede for ulike faktorer som kan ha innvirkning på læringsutfallet.

2.2.2.1 Definisjon av begrepet «andrespråklæring»

Retningen innen bruksbaserte tilnærminger til andrespråklæring med Nick Ellis i spissen trekker i stor grad veksler på psykolingvistisk forskning når det gjelder redegjørelser av hvordan læring skjer, og hvordan kunnskap lagres i innlærernes hukommelse (jf. N. Ellis, 2006). De samlede erfaringene språkbrukerne har av språket, der frekvente eksemplarer av inputet har større innflytelse på læringen enn lite frekvente, er en av de sentrale grunnsteinene i bruksbasert lingvistikk, (jf. 2.2.1). Repetisjoner av eksemplarer i input forsterker hukommelsessporet til dette eksemplaret (N. Ellis, 1996; 2006). Det er likevel en viss uklarhet omkring hva som inngår i begrepet *læring*, og det har vært utfordrende å finne en klar definisjon på hva det vil si at en språklig konstruksjon er «ferdiglært» ifølge en bruksbasert tilnærming til andrespråklæring. På hvilket tidspunkt i prosessen kan vi slå fast at en språklig konstruksjon er tilegnet av innlæreren?

DeKeyser's Skill Acquisition Theory (heretter SAT) har en modell som på en tydelig og oversiktlig måte tar for seg skillet mellom ulike faser i læringsprosessen (DeKeyser, 1997). I DeKeyser's modell går enhver læringsprosess gjennom tre faser, fra tilegnelsen av eksplisitt deklarativkunnskap (kunnskapen *om* en målspråksstruktur), via kontrollert proseduralkunnskap (kunnskapen *om hvordan* målspråksstrukturen skal brukes), før kunnskapen til slutt blir automatisert (Anderson, 1993, referert i DeKeyser, 1997).

Både DeKeyser og andre forskere innenfor kognitive andrespråksteorier viser gjerne til *The Power Law of Practice* (også kalt *The Power Law of Learning*) for å forklare forholdet mellom øvelse (eller frekvens) og læring (N. Ellis og Wulff, 2015; DeKeyser, 1997, 2015). I en studie fra 1997 demonstrerer DeKeyser *The Power Law of Practice*. Informantene i

studien, som øver på både resepsjon og produksjon av et kunstig språk, har god læringseffekt av de første 2–4 øktene, som varer i inntil en time hver. Resultatene stabiliserer seg etter de 2–4 første øktene, både i produksjons- og resepsjonsoppgavene. *Læring* blir hos DeKeyser definert som at reaksjonstiden og feilraten går ned (DeKeyser, 1997). DeKeyser tolker selv sine resultater fra studien som at der hvor reaksjonstiden og feilraten går bratt nedover, er det stadiet i læringen hvor kunnskapen går fra deklarativ til proseduralkunnskap.

Ifølge SAT går det ikke noe vanntett skille mellom en handling som er automatisert og en handling som ikke er automatisert, men som kan gjøres kontrollert. I stedet kan man si at en ferdighet kan være automatisert i ulik grad, der reaksjonstid og feilrate er faktorer som avgjør hvor automatisert en handling er (DeKeyser, 1997). Prosessen hvor kunnskapen automatiseres, tildeler DeKeyser den delen av kurven hvor læringseffekten flater ut: "We are reserving the term [automatization] for the latter, flatter part of the learning curve, after the steep decline due to rapid proceduralization has taken place" (DeKeyser, 2015, s. 97).

Til tross for ulikheter i oppfatningen av hvordan voksnes andrespråklæring foregår, lener sentrale forskere innenfor bruksbasert lingvistikk seg til en viss grad på synet på andrespråklæring i DeKeyser's Skill Acquisition Theory. Både N. Ellis (2006, s. 112) og Bybee (2008, s. 220) refererer til DeKeyser's terminologi i sine redegjørelser av andrespråklæring. N. Ellis og Wulff (2015) påpeker også, i likhet med DeKeyser, at læringseffekten av øvelse er størst i de tidligste stadiene av andrespråklæringen. Som teoretisk utgangspunkt for å definere begrepet «andrespråklæring» vil jeg derfor bruke DeKeyser's omtale av læring og automatisering, som beskrevet over. Læring gjenkjennes her ved at feilraten og reaksjonstiden går ned, gjennom øvelse, mens automatisering inntreffer idet læringskurven flater ut (jf. DeKeyser, 2015, s. 97).

Samtidig er det vesentlige forskjeller i hvordan SAT og UBL ser på andrespråkstilegnelse, og jeg vil derfor ikke basere meg ene og alene på DeKeyser's definisjon. I en bruksbasert tilnærming mener flere forskere at læringen ikke nødvendigvis skjer gjennom de tre fasene slik de er beskrevet i SAT, hvor læringen starter med deklarativ kunnskap, før det blir proseduralisert og til sist automatisert (Robinson, 1997, referert i Ortega, 2009, s. 102; N. Ellis, 2007; Madlener, 2015, s. 7). Som jeg redegjorde for i 2.2.1, får implisitt, ubevisst læring tildelt en stor rolle i UBL, og læringsprosessen trenger ikke nødvendigvis å starte med eksplisitt deklarativkunnskap i et bruksbasert perspektiv. Jeg mener at et bruksbasert syn på andrespråklæring kan være med på å nyansere SATs skildring av læringsprosessens tre faser,

slik at den også rommer muligheten for at innlærere kan tilegne seg andrespråket gjennom implisitte læringsprosesser.

2.2.2.2 Eksplisitte og implisitte læringsprosesser

I andrespråklitteraturen brukes forskjellige benevnelser om de ulike formene for kunnskap som DeKeyser (1997) deler inn i (jf. deklarativkunnskap, proseduralkunnskap og automatisert kunnskap), og det framstår som noe uklart hvordan disse benevnelser skal forstås i forhold til hverandre. Ortega (2009, s. 84) refererer for eksempel til «deklarativkunnskap» som «eksplisitt kunnskap», mens «proseduralkunnskap» omtales som «implisitt kunnskap». I Roehr-Brackin (2014, s. 776) og Nordanger og Tonne (2018, s. 166), omtales implisitt kunnskap imidlertid som automatisert kunnskap. Det ser likevel ut til å være enighet om en forståelse av deklarativkunnskap som eksplisitt kunnskap (Ortega, 2009; Roehr-Brackin, 2014; Nordanger & Tonne, 2018). I denne masteroppgaven vil jeg ta utgangspunkt i forståelsen av implisitt kunnskap som automatisert og ubevisst kunnskap (jf. Roehr-Brackin, 2014 og Nordanger og Tonne, 2018) som innlæreren kan bruke i språkproduksjon uten at det blir for kognitivt krevende. Motsatt forstår jeg eksplisitt kunnskap som verbaliserbar kunnskap som innlæreren er klar over og kan bruke i den bevisste konstruksjonen av meningsfulle ytringer på andrespråket sitt, om enn med mindre flyt (N. Ellis, 2005, s. 306).

Som det ble redegjort for i 2.2.2.1, tildeles implisitte læringsprosesser innenfor bruksbaserte retninger mer status i begynnerfasen av læringsprosessen enn i SAT. Bruksbaserte perspektiver ser heller på eksplisitt kunnskap (jf. deklarativkunnskap) som en støtte til de implisitte prosessene (jf. automatisering). Eksplisitt kunnskap kan komme fra eksterne kilder, for eksempel fra en lærebok eller en lærer, men kan også utledes internt hos innlæreren, for eksempel i sammenheng med selv-monitorering og situasjoner der innlæreren er bevisst sin egen læring (Roehr-Brackin, 2014, s. 776). Eksplisitt kunnskap hjelper ifølge UBL innlæreren til å legge merke til mindre saliente sider ved inputet, og bidrar til å få bukt med feilaktige overføringer fra førstespråket, noe jeg vil komme tilbake til i 2.4.2 (Roehr-Brackin, 2014; Madlener, 2015, s. 80; N. Ellis & Wulff, 2015, s. 82).

Hvor ofte en konstruksjon forekommer i inputet, inputfrekvensen, har mye å si for språklæring i et bruksbasert perspektiv (N. Ellis et al, 2013, s. 30). For hver gang vi prosesserer en konstruksjon, reduseres tiden det tar for oss å prosessere den neste gang (N. Ellis, 2002). Høyfrekvente konstruksjoner vil derfor ta kortere tid for en språkbruker å gjenkjenne i input, og vil dessuten kreve mindre av språkbrukeren i språkproduksjon.

Automatisert, implisitt kunnskap er altså et mål i andrespråklæringen, selv om veien mot målet defineres ulikt i ulike retninger innenfor andrespråklæring. I et bruksbasert syn på språklæring kan denne veien gjerne både gå gjennom eksplisitte og implisitte læringsprosesser.

Som Roehr-Brackin (2014) påpeker, har eksplisitt og implisitt læring ulike fordeler og ulemper knyttet til seg. På den ene siden gjør den eksplisitte kunnskapen om abstrakte konstruksjoner det mulig å uttrykke seg mer variert og presist, og dermed potensielt mer målspråklikt. På den andre siden kan abstrakte konstruksjoner inneholde mange åpne plasser og valgmuligheter, og kan på den måten, dersom man ikke kan gå via implisitte, automatiske prosesser, gjøre andrespråksproduksjon til en kognitivt krevende prosess. Implisitt kunnskap, som innebærer at flere prosesser foregår automatisk, kan på den måten forhindre at innlærerens kognitive kapasitet i taleøyeblikket blir overbelastet (2014, s. 800). Dette vil få implikasjoner for undervisning som bygger på prinsipper i bruksbasert tilnærming til andrespråklæring, noe jeg vil komme tilbake til 2.5.

Ifølge Roehr-Brackin (2014) kommer samspillet mellom eksplisitte og implisitte prosesser til uttrykk i det muntlige outputet til andrespråksinnlærere. I språkbrukssituasjoner som innebærer tidspress, som i muntlig tale, drar ofte innlæreren veksler på implisitte kunnskaper for å produsere outputet. Om innlæreren nøler eller korrigerer seg selv, kan dette vitne om at innlæreren overvåker sitt eget output, noe Roehr-Brackin benevner som en eksplisitt prosess (2014, s. 799).

Også Eskildsen (2012) bruker selvkorrigeringer som et verktøy i sin analyse av en innlærers andrespråksutvikling. Han skriver at “self-repair is interesting as it may offer explicit evidence that his [innlæreren i studien] negation inventory is undergoing changes” (2012, s. 361), og knytter dette til Swains (2005) outputhypotese (se 2.3.3). Eskildsen sikter sannsynligvis til det Swain kaller triggerfunksjonen, hvor outputet trigger innlæreren til å oppdage mangler eller feil i sin egen språkproduksjon.

2.2.2.3 Priming

Tidligere i kapittelet (jf. 2.2.2.1) har vi vært inne på hvordan minnene våre blir styrket gjennom aktivering, på den måten at prosessen med å reaktivere informasjon som er lagret i hukommelsen stadig går lettere og raskere for hver gang (N. Ellis, 2002, s. 152; Madlener,

2015, s. 101). Slike aktiveringer kalles priming i andrespråksterminologien, og beskrives av Diessel (2017) som "the process by which the activation of information in memory is facilitated through the previous activation of the same or related information." (2017, s. 16). Det finnes to typer priming: strukturell priming og leksikalsk priming. Leksikalsk priming refererer til effekten leksikalsk informasjon har på å aktivere annen relatert leksikalsk informasjon. Strukturell priming fungerer på omtrent samme måte, der bestemte språklige strukturer aktiveres av et nylig møte med strukturen i input. Språkbrukere har da en tendens til å bruke den primede strukturen fremfor andre strukturer som kan formidle samme innhold i egen språkproduksjon (McDonough & Trofimovich, 2015, s. 105). Ettersom tilegnelse av syntaks står i fokus for denne oppgaven, vil det først og fremst være strukturell priming jeg refererer til.

Madlener understreker at det går et skille mellom effekten priming har og den effekten frekvens har på språklæring. Hun skriver at «Priming illustrates recency effects in short-term uptake and relates, from a complementary point of view, frequency effects during input processing to language learning» (Madlener, 2015, s. 101), altså at priming kan fungere som et bindeledd mellom effekten av frekvens og språklæring. Primingen forbindes med en midlertidig «mønsteraktivering» (eng. 'pattern activation', Madlener, 2015) som trigges av «shortly previous processing» (Madlener, 2015, s. 101).

Med andre ord kan man kanskje si at priming kan styrke prosessen med å finne fram til en konstruksjon i hukommelsen midlertidig, som igjen kan bidra til å påvirke en språkkonstruksjons langsiktige lagring i hukommelsen ved at innlæreren får mer akkumulert erfaring med konstruksjonen. Litteraturen er imidlertid uklar på hvor lenge den kortsiktige effekten av priming varer, og diskursen er preget av uttrykk som «midlertidig» (N. Ellis, 2002) og «kortsiktig» (Madlener, 2015). Det kommer likevel fram at det er snakk om minutter og timer heller enn dager og uker (Baddeley, 2014, s. 83; McDonough og Trofimovich, 2015).

Vi kan også angripe spørsmålet om varigheten av primingeffekten fra en annen kant, ved å se til forskning på glemsel. Nyere forskning innenfor psykologi har forsøkt å gjenskape Ebbinghaus' eksperimenter på glemsel fra 1880-tallet (Murre & Dros, 2015). Ebbinghaus brukte nonsens-stavelser for å finne forholdet mellom hvor mye som ble husket og hvor lang tid det hadde gått siden tilegnelsen av stavelsene. Disse forsøkene resulterte i «glemselskurven» (eng. «the forgetting curve»), som tross sin høye alder har stått sin prøve

(Heller, Mack & Seitz, 1991; Baddeley, 2014; Murre & Dros, 2015). Forsøkene til Ebbinghaus viste at over halvparten av de innøvde nonsens-stavelserne var glemt allerede etter én time, men at kurven deretter flatet ut (Baddeley, 2014, s. 100).

Om vi setter den ovennevnte forskningen på glemsel i sammenheng med priming, kan det kanskje se ut som at primingeffekten har en varighet på under en time. Muligheten for at innlærernes individuelle kapasitet i arbeidsminnet kan spille inn på varigheten av primingeffekten, blir heller ikke omtalt i litteraturen jeg har funnet. Jeg anser likevel dette som sannsynlig med tanke på de individuelle forskjellene som omtales i litteraturen om arbeidsminne (se 2.4.3).

Ifølge Madlener (2015, s. 100) gjelder ikke effekten av priming kun inputprosessering, men også språkproduksjon. Gjennom priming kan språklige konstruksjoner midlertidig fremheves (eng. *boost*) og på denne måten gjøres lettere tilgjengelig for språkproduksjon (2015, s. 101). McDonough og Trofimovich (2015) har gjort en studie som støtter synet på at priming har betydning for språkproduksjon i andrespråklæring. Spesielt fremhever de betydningen av strukturell priming som output:

While the input component of priming might drive at least some detection of target structures within a priming activity, it is the production component of priming that appears to determine whether or not the structure will emerge subsequently in unprimed production. These findings thus highlight the potential value of structural priming as output activities which extend and consolidate existing structural knowledge through a gradual tuning of the language production system as a result of production experience.
(2015, s. 119)

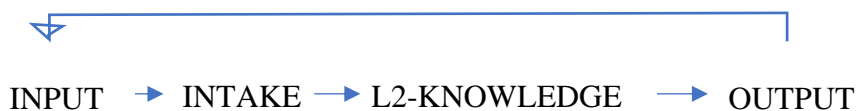
McDonough og Trofimovich sine funn tyder på at strukturell priming kan være et spesielt verdifullt verktøy for å hjelpe andrespråksinnlærere med å ta i bruk konstruksjoner som er mindre tilgjengelige i input, spesielt i starten av læringsprosessen (2015, s. 120). Det er likevel viktig å merke seg at meningsfattig terping ikke nødvendigvis har en effekt. De skriver at dersom en nybegynner i språklæringen ikke klarer å tolke sammenhengen mellom innholdet og formen i en konstruksjon, er det usikkert om konstruksjonen kan gjøres tilgjengelig for innlæreren egen, selvstendige bruk gjennom strukturell priming (2015, s. 106). Dersom innlæreren derimot fanger opp relasjonen mellom formen og innholdet i

konstruksjonen, vil det å produsere nye ytringer som en primingaktivitet, i tillegg til å styrke konstruksjonens mentale representasjon hos innlæreren, fasilitere påfølgende bruk av konstruksjonen i eget output (McDonough og Trofimovich, 2015, s. 101). På denne måten kan strukturell priming bidra til automatisering og utvikling av kognitiv flyt (Smith og Wheeldon, 2001, referert i McDonough og Trofimovich, 2015, s. 120).

2.3 Output

Bruksbasert lingvistikk har godt belegg for at andrespråklæring drives framover av inputfrekvens (N. Ellis, 2002; Ellis & Wulff, 2015; Madlener, 2015). Andre områder av andrespråksfeltet har imidlertid fått mindre oppmerksomhet; blant annet er output noe man har forsket lite på i et bruksbasert perspektiv, og som bør belyses bedre, jf. kapittel 1. Jeg ser derfor behovet for å se nærmere på hva output er og hvilke funksjoner output kan ha i et bruksbasert perspektiv på andrespråklæring.

Å utforske hvilken rolle output spiller i andrespråklæringen er et av hovedmålene for denne masteroppgaven. Selve begrepet output har i faghistorien og i ulike tilnærminger til andrespråklæring og -undervisning blitt oppfattet ulikt. Et eksempel fra Monsen og Randens (2017) lærebok i andrespråksdidaktikk kan illustrere hvordan outputets rolle i læringen kan forstås på ulike måter, alt etter øyet som ser. I denne læreboken vises det til Rod Ellis' kognitive modell for andrespråklæring (1997, s. 35, referert i Monsen og Randen, s. 26).



Figur 2.1: Enkel kognitiv modell over andrespråklæring

Modellen, Figur 2.1, viser hvordan noe av inputet blir til inntak, som igjen blir til L2-kunnskap. Innlæreren produserer output på bakgrunn av denne kunnskapen. I Rod Ellis' egen beskrivelse av modellen kan outputet innlæreren selv produserer, regnes som ny input for innlæreren. Han skriver følgende: "What a learner says or writes can also serve as samples of language of which intake can be derived" (R. Ellis, 1997, s. 35).

Monsen og Randen (2017) tolker R. Ellis' modell på en litt annen måte, og vektlegger at output kan brukes som hypotesetesting (jf. 'Output-hypotesen', Swain, 2005). De skriver at «kunnskap om andrespråket vil (...) bli prøvd ut av innlæreren som output, altså språk

produsert av innlæreren, noe som igjen vil resultere i ny input fra en samtalepartner når innlæreren inngår i språklig samhandling» (2017, s. 27). I begge disse tilfellene blir output sett på som en vesentlig del av læringsprosessen, men likevel er det tydelig at lærebokforfatterne Monsen og Randen har en annen oppfatning enn det modellens opphavsmann har av hvilken rolle output spiller i andrespråklæringen.

Eksempelet over er kun et av mange liknende eksempler på at output som fenomen på ingen måte er ferdig utforsket i andrespråkssammenheng. Jeg vil derfor se på ulike definisjoner og funksjoner av output i ulike teoretiske retninger av andrespråksforskningen, før jeg redegjør for hvilke definisjoner jeg mener er i tråd med UBL, og som vil være definisjonen jeg baserer meg på i denne masteroppgaven.

2.3.1 Output på tvers av teoretiske perspektiver

I introduksjonskapittelet til VanPatten og Williams' *Theories in Second Language Acquisition* (2015) beskrives output som det å produsere språk, altså å snakke eller skrive (2015, s. 7).

Mange teoretikere ser på språkproduksjon som en kreativ og kognitivt krevende prosess, hvor innlæreren selv må ta i bruk kunnskaper om andrespråket for å produsere ytringer (jf. Gass & Mackey, 2015). Levelts modell av taleproduksjon kan være med å gi et bilde av hvor sammensatt denne ferdigheten er (Levelt, 1994). Modellen har, ifølge Berggren & Tenfjord (1999), vært mye brukt, og tar sikte på å beskrive «den spontane produksjonen til voksne [førstespråksbrukere] med basis i et fullt utbygd språk» (Berggren & Tenfjord, 1999, s. 106). Modellen viser hvordan en ytring først blir til i *konseptualisereren*, hvor tanken som skal ytres, oppstår. Ytringen eksisterer foreløpig kun konseptuelt, og får sin språklige drakt først gjennom *formulatoren*, som omdanner det preverbale budskapet til en taleplan ved å velge ord, og grammatisk og fonologisk form. I *artikulatoren* blir taleplanen til virkelig tale (Levelt, 1994, s. 87–88). Levelt opererer altså med tre ulike stadier eller nivåer i prosessen som utgjør taleproduksjon.

En annen måte å definere output på innebærer at språkproduksjon også kan bestå av kognitivt mindre krevende prosesser, hvor innlæreren øver på ferdigproduserte ytringer og automatiserer disse som fonologiske helheter (jf. N. Ellis & Sinclair, 1996). Dette kan innebære repetisjon av språklige strukturer i form av for eksempel drilløvelser eller *recasts*, eller det kan bety utenatøving og fremføring av ferdigproduserte tekster, f.eks. sanger eller rollespill på målspråket. Et slikt syn på output innebærer ikke nødvendigvis at

språkproduksjon ikke kan være kreativ eller kognitivt krevende, men anerkjenner slike ferdigproduserte, resirkulerte andrespråksytringer som en del av outputet.

I et bruksbasert perspektiv på andrespråkslæring, omfavnes begge disse forståelsene av output. Output kan på den ene siden bestå av resirkulerte, prefabrikkerte ytringer som innlæreren har plukket opp fra de språklige omgivelsene sine (Bybee, 2008; Eskildsen, 2012; 2018; N. Ellis & Wulff, 2015). Bybee viser til at førstespråksbrukere så vel som andrespråksbrukere lener seg på ferdigproduserte ytringer som de resirkulerer i egen språkproduksjon (2008, s. 231), mens Eskildsen demonstrerer i sin studie av to andrespråksinnlærere hvordan prefabrikkerte eksemplarer fungerer som et viktig ledd i læringsprosessen (2012, s. 365). Samtidig kan output også være en kreativ og kognitivt krevende prosess, spesielt dersom andrespråksytringene bygges opp «fra bunnen» ut fra eksplisitte kunnskaper som innlæreren ikke har rukket å automatisere (Roehr-Brackin, 2014, s. 802). Etter hvert som innlæreren får mer erfaring med språkkonstruksjonene, og i større grad kan lene seg på implisitt, automatisert kunnskap, vil språkproduksjonen fremstå som stadig mindre kognitivt krevende for andrespråksbrukeren. Det bruksbaserte synet på output rommer andrespråksproduksjon slik det framtrer i ulike stadier av andrespråkslæringen, og er slik jeg ser det et godt utgangspunkt for en diskusjon omkring outputets rolle i andrespråkslæringen.

2.3.2 Output som resultat eller som prosess?

Hvilken rolle output spiller i tilegnelsen av et andrespråk, har de ulike forskningstradisjonene vidt forskjellige syn på. Et perspektiv på output ser det å snakke og skrive som et *resultat* av læring, og at output ikke nødvendigvis bidrar til læringsprosessen. Når innlærere snakker eller skriver, bruker de språk de allerede har tilegnet seg (VanPatten & Williams, 2015, s. 30). Teoretikere med denne innfallsvinkelen vil fokusere mindre på output som en del av den språklige utviklingen, og mer på andre faktorer, f.eks. egenskaper ved input, som hoveddrivkraften for læringen (Se f.eks. Håkansson, 2013; VanPatten, 2015; Madlener, 2015). Tilnærminger til andrespråkslæring som ser på output som et resultat av læring, er blant annet Krashens Monitormodell (1985) og Prosessabilitetsteorien (Pienemann, 1998).

I andre tilnærminger til andrespråkslæring blir output, i tillegg til å være et produkt av språkkunnskapene til innlæreren, også regnet som en del av læringsprosessen. Output blir da regnet som et viktig element i det å strukturere lingvistisk kunnskap og å få det til å feste seg i hukommelsen (se f.eks. N. Ellis & Sinclair, 1996; Swain, 2005 og DeKeyser, 2015). Dette

underbygges av teoretikere innenfor anvendt psykologi, hvor Bransford (1979, referert i Baddeley, 2014, s. 267) fremhever at det å bearbeide et materiale⁵ ved å produsere det selv er et effektivt verktøy som forsterker prosesseringen av materialet, og fører til at det huskes i større grad. Et eksempel fra andrespråksforskningen er N. Ellis og Sinclairs (1996) studie, som fant at output i form av repetisjon av nye ord og fraser virkelig *kan* bidra til tilegnelse av syntaks og konsolidering av disse i langtidsmminnet (N. Ellis & Sinclair, 1996).

I UBL har forskningen lenge først og fremst rettet oppmerksomheten rundt sider ved input som hoveddrivkraften bak andrespråklæringen, mens outputets bidrag til læringsprosessen, som nevnt i 2.3, til dels har kommet i skyggen for denne forskningen. Dette betyr likevel ikke at man i UBL utelukker at output kan spille en rolle i andrespråklæring. DeKeyser (1997) kritiserer retninger som undervurderer betydningen av øvelse i språkproduksjon. Han hevder at “Those who claim that linguistic competence in a second language is acquired implicitly also argue that the same knowledge, once acquired, is drawn on for both production and comprehension, making practice in production unnecessary” (DeKeyser, 1997, s. 199). Selv om mange av prosessene i språklæring regnet for å være implisitte i bruksbaserte tilnærminger på andrespråklæring, vil jeg argumentere for at man ikke ser på øvelse i språkproduksjon som unødvendig i en bruksbasert tilnærming til verken første- eller andrespråklæring, slik det kunne se ut som i sitatet fra DeKeyser (1997) over. Et eksempel på det finner vi hos Verspoor (2017), hvor læring beskrives som bruk av språket, og bruken av språket igjen fører til prosessering (2017, s. 151). Verspoor viser til et eksempel hvor en førstespråksinnlærer øver på ulike aspekter ved uttalen av ordet “water”. På denne måten blir output en del av læringsprosessen:

(...) in each new occurrence of the word he seems to practice a different subsystem, such as the different consonants and vowels presumably related to competition in attention to particular sub-systems, going from "gaga" to an almost perfect "water".
(...) In other words, the learner seems to practice different separate behaviors (pronouncing vowels, consonants, voicing, syllable stress) with ups and downs, but at the end these behaviors coalesce and the system as a whole reorganizes and the new subsystem (the new word) has emerged (Verspoor, 2017, s. 154)

⁵ Bransford (1979, referert i Baddeley, 2014) viser til et eksempel med en student som lærer statistikk.

Et annet eksempel finner vi hos Eskildsen (2012, s. 361), som følger to andrespråksinnlærere av engelsk i en langtidsstudie. Her observerer han hvordan innlæreren Valerio øver på uttale i output, men også hvordan han bruker muntlig output i selvkorrigeringer for å finjustere ytringene sine. Eskildsen setter disse observasjonene i sammenheng med Swains (2005) outputhypotese, som jeg beskriver nærmere i neste avsnitt (2.3.3). Disse eksemplene fra bruksbaserte studier gir grunnlag for å inkludere output som en viktig del av læringsprosessen.

2.3.3 Output som kilde til ny kunnskap

På hvilken måte output bidrar i læringsprosessen, har man også svært forskjellig syn på i de ulike tilnærmingene. Noen teoretiske retninger, deriblant Swains Outputhypotese (Swain, 2005), vektlegger at output har en rolle i hypotesetesting, altså at man kan bruke output for å teste om man har forstått en andrespråksregel riktig ('Inputprosessering', VanPatten, 2015; 'Output-hypotesen', Swain, 2005). Output kan også fungere som en trigger for å oppdage mangler i mellomspråket, og at innlæreren da blir mer oppmerksom på input som kan bidra til å fylle dette kunnskapshullet (Swain, 2005).

Andre teoretikere mener at output først og fremst er viktig for å automatisere språkkunnskapene og øve opp flyt ('Skill Acquisition Theory', DeKeyser, 2015). Som nevnt i 2.3 over, presenterer Rod Ellis (1997, s. 35) en modell for andrespråklæring der outputet innlæreren selv produserer kan regnes som ny input for innlæreren. Denne funksjonen ved output støttes i empiri innenfor UBL. Blant annet finner Nick Ellis evidens for at fonologisk øving, det vil si muntlig gjentakelse, av nye andrespråksytringer fremmer tilegnelse av syntaks, og motsatt; dersom den fonologiske øvingen hindres, vil dette forstyrre tilegnelsen (N. Ellis, 1996; N. Ellis & Sinclair, 1996).

Eskildsen (2012), som også diskuterer sine funn i lys av UBL, finner evidens for at output både kan ha en hypotesetestingsfunksjon (jf. Swain, 2005) og bidra til befesting av andrespråkskonstruksjoner (jf. N. Ellis, 1996) i sin langtidsstudie av to andrespråksinnlærere av engelsk. I et av opptakene i materialet hentet inn fra innlæreren Valerio, repeterer han den avvikende målspråkskonstruksjonen «you no + verb» uten å motta korrigeringer fra samtalepartnerne sine. På denne måten har outputet til innlæreren en hypotesetestingsfunksjon, ved at Valerio opplever bruken av denne konstruksjonen som vellykket (2012, s. 357). Ettersom konstruksjonen får status som vellykket på dette stadiet av læringsprosessen, fortsetter Valerio å bruke konstruksjonen åtte ganger samme dag, og

opparbeider seg på den måten en statistisk preferanse for dette mønsteret (2012, s. 358). Denne observasjonen støtter oppfatningen av at en andrespråksinnlærers eget output kan fungere som ny input (jf. Rod Ellis, 1997; N. Ellis, 1996), som inngår i den samlede erfaringen innlæreren har av andrespråket.

2.3.4 Oppsummering: Synet på output i UBL

I dette underkapittelet har jeg redegjort for ulike definisjoner av begrepet output forankret i ulike retninger av andrespråksforskningen. Selv om litteraturen innenfor UBL i liten grad har hatt fokus på output, finnes det likevel eksempler på empiri også fra dette feltet som bekrefter flere av innsiktene om output jeg har referert til i dette underkapittelet. I min gjennomgang av synet på output i et bruksbasert perspektiv har jeg funnet støtte for at output utgjør en del av læringsprosessen (N. Ellis & Sinclair, 1996⁶; Eskildsen, 2012; Roehr-Brackin, 2014), for eksempel ved at innlæreren i interaksjon med en samtalepartner kan få hjelp til å bekrefte eller avkrefte hypoteser han eller hun har om språket (Eskildsen, 2012, s. 357), men også ved å bidra til å forsterke forbindelsene mellom form og innhold i hukommelsen, og hjelpe innlæreren til å oppnå bedre flyt gjennom øvelse (N. Ellis & Sinclair, 1996; Eskildsen 2012). Output er på denne måten et produkt av hva innlæreren kan på det gitte tidspunktet, men også et springbrett for videre læring.

2.4 Andre faktorer som kan påvirke andrespråklæring

I andrespråksforskningen er det en kjensgjerning at andrespråksinnlærere oppnår ulike resultater i språklæringen sin (Dörnyei, 2005). Ifølge Dörnyei (2005) er individuelle forskjeller mellom innlærere en konsistent måte å forutsi innlærernes suksess i andrespråklæringen på. Noen innlærere kan opparbeide seg svært gode ferdigheter på andrespråket innen relativt kort tid, mens andre innlærere trenger lenger tid, og for noen stagnerer kanskje læringen på et grunnleggende nivå. Selv om frekvens har fått mye oppmerksomhet som en faktor som påvirker andrespråklæringen i bruksbaserte tilnærminger til andrespråklæring, er det ikke dermed sagt at man med en slik teoretisk forankring ser på frekvens som eneste påvirkning på språklæring (N. Ellis & Wulff, 2015). Det finnes flere faktorer som kan påvirke læringsresultatet, og The Douglas Fir Group (2016) nevner tre hovedfaktorer: tidligere språklæring, sosiale faktorer, deriblant motivasjon, og kognitive evner (2016, s. 30).

⁶ Selv om denne studien ikke er forankret i UBL på det tidspunktet den ble publisert, har N. Ellis tatt med seg tankegodset i denne studien videre (se f.eks. N. Ellis, 1996; 2001; 2002; 2006)

I dette masterprosjektet undersøker jeg de muntlige grammatikkferdighetene til 18 utenlandske studenter som deltar på et introduksjonskurs i norsk. Det kunne være aktuelt å diskutere innlærernes resultater i lys av mange ulike faktorer som kan påvirke andrespråklæring, men noen av dem, som for eksempel arbeidsminne, er vanskelige å undersøke innenfor de rammene dette masterprosjektet har. Arbeidsminne er likevel relevant for hvordan undervisningsopplegget som prøves ut i dette prosjektet er utformet. Hvordan arbeidsminne blir tatt hensyn til i dette prosjektet, vil jeg komme tilbake til i kapittel 2.5. Derimot er førstespråksbakgrunn, og til en viss grad også motivasjon, noe jeg har tilgang til å undersøke gjennom spørreskjemaet informantene mine har svart på (se vedlegg 4). Både førstespråksbakgrunn og motivasjon er på den måten mer håndgripelig, og kan inngå i diskusjonen omkring hva som kan ha påvirket informantenes resultater i undersøkelsen.

2.4.1 Motivasjon som en sosial faktor

Andrespråklæring er en emosjonelt drevet prosess (Douglas Fir Group, 2016, s. 28).

Motivasjonen til å legge ned arbeid og innsats i læringen påvirkes av hvordan L2-innlæreren evaluerer det potensielle utbyttet av å delta i ulike L2-kontekster. Motivasjon i første- og andrespråklæring kan i høy grad knyttes til grunnleggende sosiale behov, spesielt hos barn og unge (Lee et al., 2009; Schumann, 2010, referert i Douglas Fir Group, 2016, s. 28).

Meningsfull sosial interaksjon med andre gir belønning i hjernens belønningssystem, noe som igjen vil gi flere muligheter for språklæring (Douglas Fir Group, 2016, s. 28). For voksne andrespråksinnlærere er situasjonen mer sammensatt ettersom de sosiale relasjonene blir mer komplekse jo eldre man blir, samtidig som det også er flere faktorer som kan påvirke den voksne andrespråksbrukerens motivasjon til å lære et nytt språk. Innlærerne som deltar som informanter i dette masterprosjektet er utvekslingsstudenter (jf. 3.2), og kan sies å være i en *study abroad*-kontekst (Fryer & Roger, 2018). Ifølge Fryer og Roger kan *study abroad*-konteksten påvirke innlærernes motivasjon positivt ved at den trigger målrettet språklæringsatferd (2018, s. 167). Vi skal se nærmere på begrepet «motivasjon» og hva det kan innebære for voksne andrespråksinnlærere i de neste avsnittene.

I tradisjonell motivasjonspsykologi skiller man mellom indre og ytre motivasjon (Manger, 2013). Indre motivasjon handler om interesse for en aktivitet eller et emne, mens ytre motivasjon dreier seg om at aktiviteten kan være et middel for å nå et mål. I en andrespråkssammenheng kan en ytre motivator for å lære seg et andrespråk for eksempel

være det å forbedre sine muligheter på jobbmarkedet, eller å få muligheten til å komme inn på høyere utdanning. En innlærer som finner glede i selve språklæringen eller egenskaper ved andrespråket, kan på sin side sies ha indre motivasjon for språklæringen.

Lee et al. (2009) har en litt annen måte å beskrive motivasjon på. Her deles fenomenet inn i fem dimensjoner som innlæreren vurderer enhver læringskontekst ut i fra: trivsel, selvbilde og sosial rolle, potensiale for mestring, om det er nytt og spennende, og om det er nyttig med tanke på å nå innlærerens mål. Verspoor og Nguyen (2015, s. 309) trekker i tillegg inn begrepene ytre og indre ressurser⁷, og hvordan disse ressursene kan påvirke hverandre over tid og forandre innlærerens bilde av L2-læringssituasjonen. Et eksempel kan være at dersom innlæreren opplever mestring i L2-konteksten, kan dette ha en positiv innvirkning på innlærerens selvbilde og trivsel i situasjonen, som igjen kan føre til at innlærerens vilje til å delta aktivt i L2-konteksten øker. Jo mer positivt bildet av læringskonteksten framstår for innlæreren, desto mer vil innlæreren investere i den.

Dette siste, viljen til å delta aktivt i L2-kontekster og å investere i dem, nærmer seg det Norton kaller investering (eng. 'investment', Norton, 1995; 2013). Norton skiller mellom det psykologiske begrepet motivasjon og det sosiologiske begrepet investering, først og fremst for å skape avstand til et statisk motivasjonsbegrep, der identiteten til innlæreren blir sett på som noe konstant og uforanderlig. "Investment regards the learner as a social being with a complex identity that changes across time and space and is reproduced in social interaction" (Darvin & Norton, 2015, s. 37). Begrepet investering rommer altså noe av det samme som Lee et al. (2009) og Verspoor & Nguyen (2015) tillegger begrepet motivasjon, men vektlegger det kontekstuelle og flyktige i begrepet; at innlærerens vilje til å delta i språklæringssituasjoner kan variere avhengig av dynamikken i de sosiale relasjonene i læringskonteksten (Darvin & Norton, 2015, s. 37).

De ulike perspektivene på motivasjon og vilje til å legge ned arbeid i læringen bidrar på hver sin måte i forståelsen av hvilke faktorer som er med og styrer innlærernes innsats, men kanskje også *hvor* innlærerne retter sin oppmerksomhet. I denne masteroppgaven ønsker jeg å

⁷ Eksempler på ytre ressurser hos Verspoor og Nguyen er forbundet med de ytre omstendighetene, som lærerens personlighet, læringsmaterialet eller vurderingsform, mens indre ressurser blant annet kan være innlærerens selvtillit i læringssituasjonen eller ønske om å kommunisere med andre (2015, s. 309).

dra veksler på alle de ovennevnte perspektivene, og jeg ser på det som fruktbart å fylle motivasjonsbegrepet med en kombinasjon av disse innsiktene. Jeg vil fortsette å bruke termen motivasjon, men innholdet vil være knyttet til en forståelse av motivasjon som dynamisk og skiftende, og sterkt knyttet til innlærernes bilde av sin egen identitet.

2.4.2 Førstespråksbakgrunn

Det er bred enighet innenfor andrespråksforskningen om at innlærernes tidligere tilegnede lingvistiske kompetanse påvirker tilegnelsen av et nytt språk (Gujord & Ragnhildstveit, 2018). Som N. Ellis og Wulff antyder (2015, s. 82), kan innlærerens tidligere erfaringer med språklæring påvirke andrespråklæringen på ulike måter, både positivt og negativt. På den ene siden kan en innlærer som lærer et nytt språk i voksen alder bruke erfaringene sine med tidligere språklæring til å sortere i inntrykkene vedkommende får i inputet, og assosiere og sammenlikne det nye inputet med tidligere ervervede språkkunnskaper (N. Ellis og Wulff, 2015, s. 81). Språklige overføringer, eller *transfer*, inngår på denne måten som en del av den kognitive verktøykassen en andrespråksinnlærer har til rådighet i møte med andrespråket.

På den andre siden har innlæreren gjennom tilegnelsen av førstespråket blant annet også lært seg til å tolke signaler i inputet som relevante eller irrelevante etter et system som ikke nødvendigvis fungerer på samme måte som på andrespråket. Dermed kan andrespråksinnlæreren i verste fall gå glipp av viktige signaler i andrespråksinputet. Eksempler på dette kan være om en innlærer ikke har erfaring med at kommunikativ informasjon kan ligge i grammatiske bøyningsformer fra førstespråket sitt, og som derfor overser denne informasjonen i møte med et andrespråk hvor morfologien spiller en viktig rolle. N. Ellis og Wulff (2015, s. 82) kaller denne typen morsmåsoverføringer for *tillært oppmerksomhet* (eng. 'learned attention'). Signaler i inputet blir på denne måten overskygget av innlærerens tidligere erfaringer med språklæring.

Tillært oppmerksomhet kan, sammen med andre faktorer, være en del av forklaringen på hvorfor språklæringen kan gå raskt og enkelt for noen innlærere, mens andre opplever at veien mot målet tar mange krumspring og omveier (N. Ellis og Wulff, 2015, s. 83). Uten undervisning eller annen hjelp, kan språklæringen stagnere på et grunnleggende nivå, til tross for at innlæreren eksponeres for store mengder input (Bergreen og Tenfjord, 1999, s. 179). Gjennom klasseromsundervisning eller andre former for støtte kan innlæreren hjelpes til å vende oppmerksomheten sin mot signalene som ellers lett kunne blitt oversett. Likevel vil det være ulikt hva innlærerne får ut av undervisningen, og det vil derfor være naturlig at innlærere

med ulik førstespråksbakgrunn oppnår ulike resultater i språklæringen (Lightbown & Spada, 2013).

2.4.3 Arbeidsminne

Bruksbaserte tilnærminger til andrespråkslæring plasserer seg innenfor en kognitiv tradisjon av andrespråksforskningen, og har røttene sine i kognitiv psykologi (Ortega, 2015a, s. 248). Hukommelsen vår spiller en viktig rolle i alle typer læring, og spørsmål om forholdet mellom arbeidsminne, langtidsminne og læring, står sentralt. Når det gjelder språklæring, knytter Dörnyei flere kognitive egenskaper, som arbeidsminne og evne til fonologisk koding, til innlærerens kapasitet til å lære et nytt språk (Dörnyei, 2005, s. 33). I de neste avsnittene vil jeg ta for meg hvilken betydning arbeidsminnet har for læringen av et andrespråk, før jeg ser på hvordan ulik kapasitet i arbeidsminnet kan påvirke denne prosessen. I kapittel 2.5 vil jeg komme nærmere inn på hvilken måte kunnskap om arbeidsminnet kan gi implikasjoner for andrespråksundervisning, slik at undervisningen kan tilpasses ulike innlæreres behov.

Arbeidsminnet er termen som blir brukt om mekanismene som er involvert i midlertidig lagring, behandling og opprettholdelse av informasjon som trengs i kognitive operasjoner, som for eksempel språkforståelse og språkproduksjon (Miyake og Shah, 1999, s. 450, referert i Mitchell, Myles og Marsden, 2013, s. 151). Baddeleys (2014) modell for arbeidsminne inneholder to viktige komponenter: Den fonologiske løkken (eng. phonological loop) og den visuo-spatiale skisseblokken (eng. visuo-spatial sketchpad). Den fonologiske løkken sørger for midlertidig lagring av verbalt input, både muntlig og skriftlig. Den andre komponenten i Baddeleys modell, den visuo-spatiale skisseblokken, er et mellomlager for visuell og spatial informasjon. Med andre ord er den fonologiske løkken sterkt forbundet med språklig prosessering, mens den visuo-spatiale skisseblokken har blitt knyttet til kontroll og produksjon av fysisk bevegelse (Logie, 1996, s. 53). De ulike systemene kan igjen deles inn i mindre komponenter, som alle virker sammen for å gi oss muligheten til å prosessere og huske det vi nettopp har erfart (Baddeley, 2014).

Spesielt er det altså den fonologiske løkken som får oppmerksomhet i forskningen som undersøker koblingen mellom språklæring og hukommelse. Forskningen på feltet viser at individuelle forskjeller i arbeidsminnet har betydning for resultatet av andrespråkslæringen (N. Ellis & Beaton, 1993; Mitchell et al., 2013; Baddeley, 2014, s. 49). Blant annet er det funnet korrelasjon mellom et individs fonologiske korttidsminne og dets evne til å lære syntaks og vokabular (N. Ellis & Beaton, 1993; N. Ellis, 1996; 1997). Når det gjelder syntaks,

finner Baddeley at den fonologiske løkken er spesielt egnet for å holde på rekkefølgen av informasjonen som kommer inn fra inputet (2014, s. 49). Det finnes også evidens som peker mot at innlærere med større kapasitet i arbeidsminnet også har større evne til å plukke opp redundante signaler⁸ i kommunikasjonen (Sagarra, 2008, referert i Mitchell et al., 2013). Når det å forstå ytringer på andrespråket krever for mye av innlæreren, har ikke arbeidsminnet kapasitet nok til å vie oppmerksomhet til redundante morfosyntaktiske signaler i inputet.

I interaksjon og produksjon av muntlig output spiller arbeidsminnet også en viktig rolle (Révész, 2012, referert i Mitchell, Myles og Marsden, 2013, s. 154). Mackey et al. (2010, referert i Mitchell et al., 2013, s. 154) observerte at innlærere med større kapasitet i arbeidsminnet brukte lenger tid på å reflektere over sin egen output, hvor de brukte tiden på å sammenlikne det med tilbakemeldinger (eng. 'corrective feedback') de fikk gjennom interaksjon. Disse innlærerne fikk på denne måten bedre utbytte av tilbakemeldingene de fikk av samtalepartneren sin.

Arbeidsminnet har spesielt vist seg å ha innflytelse i startfasen av andrespråkspråktilegnelsen. Park et al. (2020) undersøkte på hvilken måte språkevne og fonologisk korttidsminne bidro til andrespråksinnlæreres resultater på en test som måler muntlige ferdigheter (EIT, elicited imitation test). Det fonologiske korttidsminnet så ut til å ha større betydning for innlærere med lite erfaring med andrespråket enn for mer erfarne innlærere. Dersom innlærerne bruker store ressurser i arbeidsminnet på å planlegge muntlige andrespråksytringer, er det naturlig at det vil forekomme feil i språkproduksjonen, ettersom innlæreren har mindre kapasitet tilgjengelig for å overvåke sitt eget output. Dette kan bety at automatisering av muntlige ferdigheter på andrespråket kan frigi kapasitet i arbeidsminnet, slik at den muntlige produksjonen kan foregå med bedre flyt og færre feil (Ortega, 2013, s. 84). Ulik kapasitet i arbeidsminnet blant andrespråksinnlærere kan på denne måten være en del av forklaringen på hvorfor det ser ut til å være mer krevende for noen innlærere enn for andre å anvende syntaktiske regler de har eksplisitt kunnskap om i muntlig output.

Ulik kapasitet i arbeidsminnet er med andre ord en viktig faktor for individuelle forskjeller mellom andrespråksinnlærere. Likevel peker andrespråkslitteraturen på at innlærere til tross

⁸ At et signal er redundant vil si at den samme lingvistiske informasjonen blir uttrykt på andre måter i kommunikasjonen, og kan regnes som overflødig (Berggreen og Tenfjord, 1999, s. 32). Et eksempel på redundante signaler er tempusmarkering i ytringer hvor tidspunktet for verbalhandlingen er markert med et tidsadverbial ("I går syklet jeg til skolen" vs. "I går sykler jeg til skolen").

for begrenset kapasitet i arbeidsminnet kan oppnå gode kommunikasjonsferdigheter på andrespråket. Lightbown og Spada (2013) viser til at disse innlærerne med god støtte og tilpasset undervisning også kan lykkes med språklæringen. I 2.5.2 vil jeg komme nærmere inn på hvilke implikasjoner kunnskap om arbeidsminnet kan gi for andrespråksundervisning.

2.5. Implikasjoner for undervisning

Som vi har sett tidligere i dette kapittelet, er den bruksbaserte retningen av andrespråksforskningen en mangefasettert gruppe av teoretiske tilnærminger til andrespråkslæring og –undervisning. Det finnes derfor ingen ensrettede føringer for hvordan undervisning forankret i denne teoretiske retningen bør se ut. Blant perspektivene innenfor andrespråksforskningen som kaller seg bruksbaserte, finner man områder som de ulike grenene kan forenes om, og punkter hvor de vil se i hver sin retning når det gjelder andrespråksundervisningen. I dette delkapittelet sorterer jeg i implikasjonene de ulike perspektivene innenfor bruksbasert andrespråksforskning har for andrespråksundervisningen. På bakgrunn av dette redegjør jeg for hva jeg legger til grunn for undervisningsopplegget som fungerer som behandling⁹ i dette masterprosjektet.

Målet er ikke å komme fram til et ideelt undervisningsopplegg som kan dekke alle de pedagogiske behovene en andrespråksinnlærer kan ha, men som kan fungere som et supplement til forskjellige typer opplegg med andre mål og kvaliteter. Fra den pedagogiske litteraturen (se for eksempel Klette, 2013) vet vi at variasjon i undervisningen er et av verktøyene man som lærer har for å møte de ulike innlærerne med sine individuelle faktorer (Jf. Lightbown og Spada, 2013), men også for å utvikle ulike sider av språkkompetansen til innlæreren. I denne masteroppgaven utforsker jeg et undervisningsopplegg forankret i bruksbasert teori som har som mål å fremme konsolidering av syntaks i muntlig produksjon. Dette setter noen rammer for hva jeg vektlegger i undervisningsopplegget som inngår som behandling i undersøkelsen.

2.5.1 Inputfrekvens

Et av områdene hvor de ulike bruksbaserte perspektivene møtes i synet på undervisning, er viktigheten av frekvens i inputet (jf. 2.2.2.1). Ifølge N. Ellis (2002) spiller inputfrekvensen en sentral rolle i hvordan språkkonstruksjonene fester seg i hukommelsen vår, og andrespråksinnlæreren beskrives som en statistiker som ubevisst samler inn informasjon om

⁹ Undervisningsopplegget (jf. «behandling») blir omtalt i metodekapittelet (3.3.3).

andrespråket (N. Ellis et al., 2013). Stadig flere studier dokumenterer andrespråklæring som en eksemplarbasert prosess hvor L2-brukeren hele tiden utvikler et repertoar av konstruksjoner ut fra eksemplarer som frekventerer i input (Madlener, 2015; Eskildsen, 2012; 2018; Eskildsen & Theodórsdóttir, 2017; Gettys, Bayona & Rodríguez, 2018). Ved å generalisere over eksemplarene i dette repertoaret, danner innlæreren seg en skjematisk representasjon av de ulike konstruksjonene, som er produktive mønstre til innlærerens disposisjon i selvstendig språkproduksjon (N. Ellis, 2006, s.104; Eskildsen, 2012; Roehr-Brackin, 2014, s. 774). I et undervisningsopplegg som bygger på bruksbasert lingvistikk, vil det være et naturlig mål å øke inputfrekvensen av målspråkskonstruksjonen i fokus, og sørge for rikelig tilgang på konstruksjonen i innlærerens input.

Som Nick Ellis påpeker (N. Ellis, 1996; 2002), er det de mest frekvente delene av det språklige inputet som forsterkes i hukommelsen til innlæreren. Som nevnt i kapittel 2.3.3 kan man øke frekvensen til de språklige konstruksjonene som er lite frekvente i naturlig input ved hjelp av repetisjon i både output og input, og dermed forsterke hukommelsessporene til disse konstruksjonene (jf. N. Ellis, 1996; Eskildsen, 2012). På denne måten blir ikke øvelse i produksjon bare nyttig for uttaleøvelsens del, men også en god måte å manipulere frekvensen til lite frekvente konstruksjoner.

Verdt å merke seg er, som Baddeley påpeker, at «mere repetition of information does not ensure that it is well remembered; the way in which the information is processed is crucial» (2014, s. 77). At en konstruksjon har høy frekvens i input, vil ikke automatisk føre til at konstruksjonen blir tilegnet. Dette er også i tråd med at redundante og mindre saliente trekk ved andrespråket ikke alltid oppfattes av andrespråksinnlæreren, en problemstilling jeg har tatt opp i 2.4.2 og 2.4.3. I tillegg kan også innlærernes motivasjon knyttes til hva innlærerne retter oppmerksomheten sin mot, jf. 2.4.1.

2.5.2 Tidlig automatisering og øvelse i output

Selv om flere bruksbaserte studier viser at repetisjon i input er vesentlig for å kunne lære en språkkonstruksjon (Eskildsen, 2018; N. Ellis et al, 2013; Madlener, 2015), er det ikke dermed sagt at høy inputfrekvens er tilstrekkelig for språklæring, som påpekt i forrige avsnitt (jf. 2.5.1). I delkapittel 2.2 så vi på begrepet «andrespråklæring» og hvilken betydning automatiserte språkkunnskaper kan ha for språkproduksjon. Språkproduksjon er en prosess som krever mye av arbeidsminnet til innlæreren (Roehr-Brackin, 2014), og individuelle forskjeller mellom innlærere når det gjelder arbeidsminne kan ha mye å si for de samlede

muntlige ferdighetene til innlæreren (jf. 2.4.3). Forskjeller innlærere måtte ha i kapasitet i arbeidsminne ser altså ut til å ha mindre betydning jo mer automatiserte de muntlige ferdighetene til innlærerne blir (jf. Park et al., 2020 i 2.4.3). Dette gir betydningsfulle implikasjoner for bruksbasert undervisning. Undervisningsopplegg som setter seg som mål at innlærerne skal automatisere ferdighetene sine tidlig i læringsforløpet, kan dermed bidra til å lette prosesseringbyrden i arbeidsminnet for innlæreren i kommunikasjonsøyeblikket.

Eksempler på den motsatte typen undervisningsopplegg, som gir tung prosesseringsbyrde hos innlærerne i det de skal forme sine egne ytringer i fri, muntlig produksjon, er typiske deduktive undervisningsmetoder hvor innlærerne får presentert en regel som de senere skal anvende i sin egen språkproduksjon (jf. DeKeyser, Skill Acquisition Theory, 1997; 2015). Deduktiv undervisning kan være nyttig på flere måter, og mange innlærere kan ha god nytte av en slik tilnærming (jf. 2.2.2.2). Likevel mener jeg det er viktig å se på hva som blir steget etter at innlærerne har fått kunnskap om målpråkskonstruksjonen.

2.5.3 Implisitt og eksplisitt undervisning

Av de foregående avsnittene (jf. 2.5.1) kunne det se ut som at det er de implisitte prosessene som står høyest i kurs innenfor bruksbaserte perspektiver på andrespråklæring. Dette blir også påpekt av Mitchell, Myles og Marsden (2013, s. 127), som plasserer Nick Ellis' s rammeverk under et implisitt syn på læring. Som Roehr-Brackin påpeker, kommer de implisitte språkkunnskapene til innlærerne spesielt til nytte i muntlig språkbruk, hvor prosessen med å produsere output skjer i øyeblikket (2014). Samtidig, som vi så i delkapittel 2.2.2.2, påpeker flere sentrale stemmer (Madlener, 2015; N. Ellis & Wulff, 2015) innenfor bruksbaserte perspektiver at også eksplisitt undervisning spiller en vesentlig rolle i språklæring. Blant annet mener noen at eksplisitt kunnskap spesielt er nyttig for å støtte den implisitte læringen og lede innlærerens oppmerksomhet mot mindre saliente trekk ved språket (Madlener, 2015), og for å hindre negative konsekvenser av tillært oppmerksomhet, som i verste fall kan føre til fossilisering (N. Ellis & Wulff, 2015).

Et undervisningsopplegg forankret i UBL bør derfor, med utgangspunkt i de ulike funksjonene implisitt og eksplisitt kunnskap har i andrespråklæring (jf. 2.2.2.2), legge til rette for både eksplisitte og implisitte læringsprosesser hos innlæreren, slik at man kan gjøre nytte av de fordelene disse tilnærmingene gir. Det er også verdt å merke seg at konstruksjonene, slik de forstås i bruksbasert lingvistikk, knytter et innhold til en form (jf. Goldberg, 2006). For at det skal bli meningsfylt for innlærerne å bruke konstruksjonen selv,

mener jeg det er viktig at de også forstår innholdsdelen av konstruksjonen, ikke bare lærer formen. Det er derfor viktig for meg å unngå at repetisjonsøvelsen som brukes som behandling i dette masterprosjektet blir så formfokusert at det blir en ren papegøye-drill, og på den måten mister sin hensikt (jf. Baddeley, 2014 i 2.5.1). Eksplisitt undervisning i forkant av en repetisjonsøvelse kan være et steg på veien mot å knytte form og innhold sammen i konstruksjonen som skal læres. Samtidig kan repetisjonene i en slik repetisjonsøvelse fremme automatisering av konstruksjonen, som igjen vil gjøre prosesseringsbyrden lettere for innlæreren i produksjonsøyeblikket, jf. 2.5.2.

2.5.4 Mønstergjenkjenning

Prentice et al. (2016) presenterer et forslag til hvordan et bruksbasert undervisningsopplegg kan se ut, der innlærernes generelle kognitive læringsmekanismer brukes som en ressurs i undervisningen (2016, s. 388). Det er innlærerne selv som skal stå for analysen av språkmaterialet, ikke læreboken eller læreren. Opplegget går ut på å vise til flere eksemplarer av en konstruksjon, og la innlærerne legge merke til og peke ut hvilke ord som er faste og hvilke som varierer i konstruksjonen. På denne måten benyttes bevissthetsheving som et verktøy for å rette fokus mot konstruksjonenes form, uten bruk av metaspråk eller grammatikkforklaringer. I neste omgang skal innlærerne diskutere seg fram til en enkel beskrivelse av konstruksjonen.

Metoden Prentice et al. presenterer kan, slik jeg ser det, være en god metode dersom den aktuelle innlærergruppen ikke har et godt nok utviklet metaspråk. Metoden appellerer i stedet til innlærernes evne til mønstergjenkjenning, og kan være en måte å lære grammatikk på uten å først måtte lære metaspråket. For innlærergrupper som allerede kan bruke metaspråk for å snakke om sin egen språklæring, derimot, vil en slik metode som Prentice et al. beskriver kanskje fremstå som noe tidkrevende og lite motiverende. Innlærergruppen som deltar i dette masterprosjektet (jf. 3.2) har et høyt utviklet metaspråk, og en slik innlærertype vil kanskje kunne oppleve det som å gå en omvei når innlærerne ville tilegne seg deklarativ kunnskap om konstruksjonen raskere ved hjelp av metaspråket (N. Ellis, 2002). Å vise til flere eksemplarer av en konstruksjon med hensikt om å fremme befestning og skjemativering vil selvsagt være hensiktsmessig i tråd med UBL, ettersom det vil øke inputfrekvensen av den gitte konstruksjonen (jf. 2.5.1)

2.5.5 Tidligere intervensjonsstudier av betydning for denne undersøkelsen

Selv om termen «bruksbasert (eng. «usage-based») har vært i bruk siden 1987 (Langacker,

1987), er det ifølge Gettys, Bayona & Rodríguez (2018) fortsatt et beskjedent antall studier som har forsøkt å prøve ut de pedagogiske implikasjonene en bruksbasert modell gir. I tillegg er de fleste av disse studiene med utgangspunkt i bruksbasert teori observasjonsstudier, og kun et fåtall intervensjoner i andrespråklæringen til informantene (Gettys, Bayona & Rodríguez, 2018, s. 51¹⁰). I dette underkapittelet vil jeg ta for meg to studier som på ulike måter har hatt betydning for den pedagogiske utformingen av undervisningsopplegget som prøves ut i dette prosjektet: N. Ellis & Sinclair (1996¹¹) og Verspoor & Nguyen (2015).

En av de første studiene som satte seg fore å undersøke andrespråklæring som læring av sekvenser, var N. Ellis og Sinclairs (1996) studie, hvor de ser på hvilken rolle muntlig gjentakelse av fremmedspråkytringer spiller i språklæring (jf. 2.3.2). I studien argumenterer N. Ellis og Sinclair for at rollen fonologisk arbeidsminne har i ordlæring, også gjelder for tilegnelse av syntaks. De fant at fonologisk øving av L2-ytringer resulterte i bedre uttale, grammatisk flyt og presisjon, tilegnelse av L2-former i ord og fraser, i tillegg til forbedrede reseptive ferdigheter og eksplisitt metalingvistisk kunnskap (N. Ellis & Sinclair, 1996, s. 243). Artikkelforfatterne viser likevel en viss tilbakeholdenhet når det gjelder funnene de presenterer. Disse funnene forteller ikke om gevinsten ved repetisjon kommer av repetisjonen fra input eller output. Den gunstige effekten kan komme fra prosessen informantene gjennomgår i det å uttale S2-ytringene, at de hører sine egne repetisjoner som ny input (jf. R. Ellis, 1997), eller en kombinasjon av dette. På tross av N. Ellis og Sinclairs (1996) tilbakeholdenheter, og at studien i tillegg er noe aldrende, demonstrerer artikkelforfatterne gjennom denne studien et viktig poeng, nemlig at output som muntlig repetisjon kan bidra til tilegnelse av syntaks (jf. 2.3.2).

En av de få studiene som gir seg i kast med å beskrive og evaluere et undervisningsopplegg inspirert av en bruksbasert modell, er Verspoor og Nguyen (2015), som tok i bruk en dynamisk bruksbasert modell (DUB). I denne modellen er grunnpillarene for andrespråkundervisningen input fra autentiske kommunikasjonskontekster, frekvente eksponeringer for input, fokus på chunks (jf. 2.2.1) og bruk av førstespråket som støttespråk. Funnene fra denne studien viste at studentene som hadde mottatt språkundervisning bygget på en dynamisk bruksbasert modell skårte bedre enn kontrollgruppene når det gjaldt reseptive

¹⁰ Innenfor norsk som andrespråk kan denne upubliserte intervensjonsstudien nevnes: Nistov, I.; Bjugn, E., Uri Jensen, B., Kristiansen, A., Molde, E. B., Saarik, K., & Wunderlich, I (under arbeid). Learning by drill- A usage-based perspective.

¹¹ Se fotnote 6 under 2.3.4

ferdigheter, lingvistisk selvsikkerhet og vilje til å kommunisere, og de hadde bedre muntlige ferdigheter (Verspoor & Nguyen, 2015).

2.5.6 Oppsummering av implikasjoner for undervisning

Funnene fra studiene beskrevet i 2.5.5 gir noen viktige innsikter om andrespråksundervisning i et bruksbasert perspektiv. Disse funnene, og den øvrige redegjørelsen av sentrale prinsipper for andrespråklæring i et bruksbasert perspektiv, har betydning for hvordan jeg har valgt å utforme undervisningsopplegget som er prøvd ut i dette masterprosjektet.

Repetisjon av målspråksytringer fungerer som eksemplarer i innlærernes arbeidsminne, noe som danner grunnlaget for representasjonen innlæreren lager seg av målspråket (N. Ellis, 2006; Bybee, 2006). Masterprosjektet mitt vil i likhet med N. Ellis & Sinclair (1996) og Verspoor & Nguyen (2015) ha som utgangspunkt at innlærerne trenger tilstrekkelig med eksemplarer for å kunne tilegne seg og automatisere den syntaktiske konstruksjonen som er i fokus for undersøkelsen, og at muntlig repetisjon av eksemplarene vil bidra til at konstruksjonen fester seg i langtidsminnet (jf. N. Ellis & Sinclair, 1996). Videre er det et poeng at innlærerne tidlig øver inn enkle konstruksjoner med mål om å automatisere språkkunnskapene sine, som viste seg å ha effekt i N. Ellis og Sinclairs (1996) studie. Dette vil lette prosesseringsbyrden hos innlærerne, slik at den frie, kreative språkproduksjon kan foregå med større letthet på et senere tidspunkt i språklæringen (jf. Park et al., 2020). Med god tilpasning vil dette også hjelpe på språkproduksjonen til innlærere med ulik kapasitet i arbeidsminnet (jf. 2.4.3)

Samtidig vil det være viktig at undervisningen ikke oppleves som meningsløs og irrelevant for innlærerne, både fordi det kan påvirke motivasjonen negativt (jf. 2.4.1), men også fordi det er mindre sannsynlig at innlærerne vil ta de automatiserte konstruksjonene i bruk dersom de opplever dem som irrelevante (jf. McDonough og Trofimovich, 2015 i 2.2.2.3; Baddeley, 2014 i 2.5.1;). Jeg ønsker derfor å legge vekt på at undervisningen tidlig tydeliggjør forbindelsen mellom form og innhold i konstruksjonen som skal læres i denne undersøkelsen (jf. 2.6 under). Ettersom deltakerne i undersøkelsen har engelsk som andrespråk, kan dette gjøres gjennom en eksplisitt presentasjon av målkonstruksjonen på engelsk (jf. Verspoor & Nguyen, 2015). I tillegg tror jeg det er viktig å ivareta deltakernes sosiale behov (jf. 2.4.1) ved å gjøre undervisningen orientert mot muntlige aktiviteter i samarbeid med andre. Dette vil også knytte undervisningsopplegget tettere opp mot deltakernes mål med norskkurset; nemlig å kunne bruke norsk i samtaler med førstespråksbrukere, noe jeg kommenterer i 4.4.3.

2.6. Leddsetninger med setningsadverbial

Som nevnt i kapittel 1, vil innlærerne som deltar i dette prosjektet undervises og testes i muntlig produksjon av norske leddsetninger med setningsadverbial, med fokus på ordstilling. I dette underkapittelet ser jeg nærmere på leddsetningskonstruksjonen og hvilke utfordringer som ligger i det å skulle tilegne seg ordstilling i leddsetninger med setningsadverbial.

Leddsetninger med setningsadverbial er en konstruksjon som erfaringsmessig har vist seg å være svært vanskelig for innlærere av norsk som andrespråk å automatisere. I *Norsk grammatikk for andrespråklærere* (2002) omtaler Jon Erik Hagen ordstilling i leddsetninger med setningsadverbial som «notorisk vanskelig å lære» (Hagen, 2002, s. 270). Dette er imidlertid ikke en udiskutabel påstand, og kan i tråd med UBL omtales som en sannhet med modifikasjoner. I et bruksbasert syn på språk er alle lingvistiske enheter i prinsippet psykologisk like (Croft & Cruse, 2004, referert i Eskildsen, 2012). Det vil si at alle konstruksjoner, fra faste formularer til produktive skjematisk mønstre, tar plass i et kontinuum av lingvistiske strukturer, fra de enkle til de mer komplekse konstruksjonene. En konstruksjon som er automatisert, lagres som en chunk i langtidsminnet til innlæreren (jf. «chunks», 2.2.1; Eskildsen, 2012, s. 339). Når en konstruksjon først er automatisert, fremstår den ikke mer kompleks for språkbrukeren enn andre konstruksjoner, uavhengig av abstrakthet og kompleksitet. Likevel kan en konstruksjon, før den er automatisert, framstå som vanskelig å tilegne seg.

Hovedregelen for ordstilling i leddsetninger beskrives som følger i Hagens grammatikk¹² (2002, s. 269):

SUBJUNK.	SUBJ.	MIDTPLASS	v	V	KOMPL.	FRIFELT
at	Per	ikke	kan	lese	Boka	før i morgen
fordi	Betty	kanskje	ville	dra	ut til Ski	med Carlos
som	Betty	ikke ¹³	kjenner	-	-	fra før av

Tabell 2.1: Hovedregelen for ordstilling i leddsetninger (Hagen 2002).

Av skjemaet for leddsetninger som gjengis i Hagen (2002), kommer det fram at

¹² Setningsskjemaet i Hagen (2002) bygger på Diderichsens feltanalyse (1946).

¹³ «Ikke» var ikke opprinnelig med i Hagens (2002) setningsskjema, men ble lagt til for å vise plasseringen av setningsadverbialer i som-setninger.

leddsetningsskjemaet og hovedsetningsskjemaet skiller seg fra hverandre i forfeltet. Mens hovedsetningenes forfelt aldri har mer enn ett ledd (Hagen, 2002, s. 264), har leddsetningene subjunksjon, subjekt og midtplass faste plasser i leddsetningenes forfelt, det vil si før verbalet i leddsetningen. Fra sin plass etter det finite verbet og før et eventuelt infinitt verb i hovedsetninger, får setningsadverbialene plassen før både finite og eventuelle infinitte verb i leddsetninger.

Leddsetningsskjemaet som gjengis i Hagen, jf. tabell 2.1 over, inkluderer imidlertid ikke muligheten for å plassere setningsadverbialet på plassen mellom subjunksjonen og subjektet, som vist ved eksemplene hentet fra *Norsk referansegrammatikk* (NRG):

f	a1	n	a2	v	slutfelt
at	ikkje	Trude		vil	meir
at	ikkje	klassefienden		merkar	noko

Tabell 2.2.: Ordstilling i leddsetninger, NRG (Faarlund, Lie og Vannebo, 1997)

Det er imidlertid kun når subjektet er trykk tungt at denne varianten forekommer (Faarlund, Lie og Vannebo, 1997).

Setningsskjemaet for leddsetninger (tabell 2.1; 2.2) ser ut til å være ganske lettfattelig og ukomplisert ut fra oversikten over. Likevel er det flere faktorer som potensielt kan komplisere tilegnelsen av leddsetninger i et andrespråksperspektiv, i tillegg til den nevnte forskjellen i ordstilling mellom hovedsetninger og leddsetninger. Den ene ligger i forskjellen mellom implikative og eksplikative leddsetninger. I implikative leddsetninger finnes det en tom plass som representerer et ledd utenfor leddsetningen, som blir underforstått i leddsetningen (Faarlund et al., 1997, s. 975). Et eksempel på en implikativ leddsetning er som-setningen i tabellen 2.1 over: «som Betty ikke kjenner __ fra før av». I denne leddsetningen blir objektet underforstått, for eksempel «jenta». I andre som-setninger kan subjektet impliseres: «Jenta som __ ikke kjenner Betty fra før av». I disse tilfellene hvor setningsledd kun er representert ved tomme plasser i leddsetningene, kan det være mindre gjennomsliktig for innlærere at det utelatte setningsleddet nettopp er implisert. Dette gjelder kanskje særlig innlærere som har førstespråk der den tomme plassen fylles med et resumptivt pronomen, en pronomenkopi, som representerer leddet utenfor leddsetningen (Hagen, 2002, s. 252; Vårdal, 2017, s. 97). I

eksplicative leddsetninger, for eksempel at-, når- og fordi-setninger, er ingen av leddene underforståtte, og er på den måten mer semantisk gjennomsluttede for innlæreren.

For det andre kan autentisk språkbruk romme variasjon i leddsetninger som ikke får plass i leddsetningsskjemaet til Hagen over. Hagen kommenterer at varianter av at-setninger som ikke følger dette setningskjemaet kan forekomme, særlig i muntlig språk (2002, s. 270). Faarlund et al. (1997, s. 983) kommenterer også at noen at-setninger følger skjemaet for hovedsetninger, og påpeker at dette i særlig grad gjelder at-setninger som ikke er presupponerte. Presupponerte setninger er setninger hvor avsenderen regner med at innholdet er kjent. Det samme gjelder fordi-setninger som ikke er presupponerte (Faarlund et al., 1997, s. 1036). Det er også verdt å trekke fram Golden, Mac Donald og Ryens grammatikk, som også viser eksempler på leddsetninger med helsetningsstruktur (Golden et al., 2014, s. 162). Eksemplene de viser, har subjunksjonene «skjønt» og «mens». De har også et eksempel på at-setning med helsetningsstruktur, men denne har framflyttet objekt, og skiller seg på den måten ut: *De sier at interessante oppgaver vil de gjerne ha.*

For å undersøke nærmere hvilke variasjoner av ordstilling i leddsetninger som finnes i faktisk språkbruk, har jeg gjort et søk i mediearkivet Atekst. Jeg har begrenset søket til å gjelde de subjunksjonene jeg har brukt i undersøkelsen: at, fordi, og som. Jeg har også begrenset søket til å ha «jeg» som subjekt, og «ikke», «alltid» og «aldri» som midtadverbialer. Hensikten med søket er ikke å avdekke alle mulige forekomster av avvik fra hovedskjemaet for leddsetninger, men å illustrere på hvilken måte disse konstruksjonene skiller seg fra leddfølgen i skjemaet til Hagen over, og å vise at disse variasjonene i tillegg til å eksistere i muntlig språk, også forekommer i skriftlige framstillinger.

Funnene fra søket i mediearkivet er presentert i tabell 2.3, og er hentet fra mediepublikasjoner innenfor en tidsavgrenset periode på én uke, fra 18. januar 2020 til 24. januar 2020. Jeg viser kun de tre første avvikene for hver setningstype. Uthevingene i eksemplene er mine.

Leddsetningstype	Eksempler på leddsetninger som avviker fra leddsetningskjemaet
fordi	"Det er tøft å skrive dette fordi jeg kan ikke helt tro at han er borte" ¹⁴
	«Det håper jeg at jeg klarer å uttrykke, fordi jeg ønsker ikke å bidra til at andre går rundt med vrangforestillinger i forhold til realitetene.» ¹⁵
	"Jeg ber på mine knær at du ikke dømmer meg for det med kafen (sic), meldingene og blokkering av (regnskapsførerens navn), fordi jeg har ikke gjort det." ¹⁶
at	«Jeg sa at jeg kunne ikke la denne muligheten passere.» ¹⁷
	«Jeg ville ikke uttalt meg på den måten, men jeg vil si at jeg kan ikke kommentere mer på saken» ¹⁸
	«Så skjønte jeg at jeg kan ikke ha fulltidsjobb og gjøre det bra med musikken.» ¹⁹
som	Ingen funn blant 683 treff på søket «som jeg» + «ikke», «alltid» eller «aldri»

Tabell 2.3: Ordstilling i leddsetninger hentet fra norske mediepublikasjoner

Som vi ser av funnene i tabellen over, forekommer ikke bare variasjoner av at-setninger, men også fordi-setninger. Som-setningene i denne svært begrensede korpusundersøkelsen ser derimot ut til å følge leddsetningskjemaet presentert i Hagen (2002). På grunn av

¹⁴ Treborg, Ingrid. 2020. «Folkemusiker David Olney (71) falt om og døde på scenen». Tv2, 20.01.20. URL: <https://www.tv2.no/nyheter/11149231/> (hentet 24.01.20).

¹⁵ Edwardsen, Espen. 2020. «Vi kan faen meg bare ha det så godt?». Helgelendingen, 23.01.20. URL: <https://www.helg.no/debatt/leserbrev/utdanning/vi-kan-faen-meg-bare-ha-det-sa-godt/o/5-24-512100?key=2020-01-24T08:50:20.000Z/> (hentet 24.01.20).

¹⁶ Muladal, Ane. 2020. «Hjertevenn eller fiende? Dagbladet, 18.01.20. URL: <https://app.retriever-info.com/go-article/05500720200118acc52af5641c5af3e383bd77817b7d0c/null/archive/search?sessionId=bb6000c1-3777-4a6e-a4de-42c0fa1bab23&&theme=light> (hentet 24.01.20).

¹⁷ Knutsen, Kristoffer. 2020. «Mer enn bare målvaktstrener». Rogalands avis, 24.01.20. URL: <https://app.retriever-info.com/go-article/05512720200124663865/null/archive/search?sessionId=bb6000c1-3777-4a6e-a4de-42c0fa1bab23&&theme=light> (hentet 24.01.20).

¹⁸ Børresen, Mette Finborud. 2020. «Styreleder ved politianmeldt skole: - Har tillit til rektor». NRK, 23.01.20. URL: <https://www.nrk.no/innlandet/styreleder-pa-montessori-skole--har-tillit-til-rektor-1.14871623?> (hentet 24.01.20)

¹⁹ Ertsås, Olav. 2020. «Drømmejobben: Tuva Syvertsen er musiker». Karrierestart, 22.01.20. URL: <https://karrierestart.no/karriereprofiler/drommejobben/2624-drommejobben-tuva-syvertsen-er-musiker?> (hentet 24.01.20)

begrensningene i dette søket, kan vi ikke utelukke at det også forekommer ulike varianter av som-setninger i faktisk språkbruk, men det kommer altså ikke fram i dette søket.

I et bruksbasert perspektiv er grammatikk dypt knyttet til språkbruk, og språkbrukernes kognitive representasjon av språket bygger på erfaringene de har av faktisk språkbruk (Bybee, 2006). På denne måten er grammatikken levende, og kan endre seg all den tid lavfrekvente konstruksjoner går ut av bruk. Det at det forekommer variasjon i ordstillingen i leddsetninger, er i et bruksbasert perspektiv en naturlig konsekvens av at språket endrer seg, og at nye former overtar for andre. Konstruksjoner som aksepteres av språkbrukerne kan derfor regnes som konvensjonelle, eller grammatiske. Det utgjør imidlertid en metodisk problemstilling når det gjelder undervisningen av denne konstruksjonen. Skal man presentere alle de mulige setningsskjemaene som faktisk er i bruk, slik at studentene selv kan velge? Eller bør man simpelthen vise til et standard setningsskjema, men informere om at de mest sannsynlig vil møte på ulike varianter i autentisk språkbruk? Fordi det ikke finnes kun én variant av leddsetningsskjemaet i bruk, er det også problematisk å skulle rette på studenter som bruker helsetningsstruktur i leddsetninger som innledes med «at» og «fordi».

Lourdes Ortega (2018) bygger videre på den transdisiplinære plattformen The Douglas Fir Group har lagt grunnmuren for, slik vi så i starten av dette kapittelet (jf. 2.1). I artikkelen «SLA in uncertain times: Disciplinary constraints, Transdisciplinary hopes» peker hun på ni strategier for hvordan forskningsfeltet kan fortsette arbeidet i en retning som kan komme en stadig mer flerspråklig verden til gode (Ortega, 2018). Blant strategiene hun peker på, er det å nekte å være med på underordnende sammenlikning og det hun kaller «Nativespeakerism», et begrep som reflekterer den tidligere dominerende praksisen hvor den innfødte taleren (eng. 'native speaker') ble brukt som gullstandard for andrespråksinnlærerens mål for andrespråkutviklingen (Ortega, 2018, s. 13). Fremdeles kan et slikt perspektiv prege noen andrespråkslærere og opplæringsinstitusjoners mål for språklæringen, og kanskje også andrespråksinnlæreres egne mål for opplæringen.

Dette poenget angår dette prosjektet i høy grad, ettersom den språklige konstruksjonen som går under lupen er en konstruksjon som ikke trenger å være grammatisk korrekt for å fungere kommunikativt. Eksempelvis vil setninger som «Han kom ikke på festen fordi han var ikke frisk» være like forståelige som «Han kom ikke på festen fordi han ikke var frisk». Som vi har sett i dette kapittelet er det heller ikke slik at det finnes én mulig variant av denne konstruksjonen blant morsmålsbrukere. En nærliggende innvending mot dette prosjektet kan

derfor være: Hvorfor bry seg om å studere hvordan studenter i norsk som andrespråk lærer ordstilling i leddsetninger med setningsadverbial, dersom det i et bruksbasert perspektiv ikke er nødvendig å perfektionere? I tillegg kan man gå så langt som å si at terping av en slik «unyttig» konstruksjon kan bidra til en forherligelse av innfødtlik språkbruk, som Ortega her advarer mot (Ortega, 2018).

Her er det viktig å påpeke at målet for dette prosjektet ikke er å finne en metode for hvordan innlærere kan tilegne seg denne konstruksjonen på mest mulig effektivt vis, men å undersøke et undervisningsopplegg som har til hensikt å styrke tilegnelsen av syntaks gjennom output som repetisjon. Det blir vanskelig å undersøke hvordan undervisningsopplegget som prøves ut i dette prosjektet har bidratt til å fremme tilegnelsen av ordstilling i leddsetninger dersom det som regnes som «riktig» og «galt» svar på testene ikke kan avgrenses. Hvilke kriterier jeg legger til grunn for kodingen av deltakernes svar, vil bli redegjort for i 4.1.1.

3 Metode

3.1 Innledning

I dette kapitlet kommer jeg nærmere inn på hvordan jeg vil gå fram for å svare på forskningsspørsmålene (jf. 1.2), og begrunne de metodiske valgene jeg har tatt. Først vil jeg redegjøre for hvordan undersøkelsen er utformet før jeg begrunner valg av metode. Til slutt tar jeg opp de metodiske utfordringene og begrensningene gjennomføringen av denne undersøkelsen har hatt.

3.2 Deltakere

Til prosjektet har jeg samlet inn data, først fra en pilotgruppe, og deretter fra hovedinnsamlingen, bestående av en behandlingsgruppe og en kontrollgruppe (jf. 1.2). Deltakerne i pilotgruppen og behandlingsgruppen var mine egne studenter på et nybegynnerkurs i norsk for utenlandske studenter på utveksling. Deltakerne i kontrollgruppen er rekruttert fra en annen gruppe på et tilsvarende nybegynnerkurs på samme studiested, der studentene meldte seg frivillig. Samtlige deltakere hadde vært i Norge i omlag to måneder da datainnsamlingen ble påbegynt.

3.2.1 Pilotgruppe

Det var opprinnelig 18 informanter som deltok i pilotgruppen. Pilotundersøkelsen ble gjennomført for å prøvekjøre metoden før innsamlingen av hovedmaterialet. Noe av datamaterialet fra pilotgruppen har likevel inngått i analysematerialet (se 4.1). Tabell 3.1 under viser en oversikt over hvilke av deltakerne som ble inkludert i analysematerialet, hvilke som ble ekskludert, og av hvilken grunn.

Da noen av informantene i pilotgruppen ikke hadde mulighet til å møte til begge innsamlingsøktene (se 3.3.5), ble de ekskludert fra materialet. På grunn av begrenset kapasitet på utstyret som ble brukt i testingen, var det noen deltakere som samarbeidet. Ettersom dataene fra disse informantene kunne være tvetydige og vanskelige å tolke, ble også disse ekskludert. Noen av informantene tok opp svaret sitt i flere omganger, og slettet opptak de var misfornøyd med. Dette skyldtes en mangel ved instruksene (se 3.3.1), og lydfilene fra disse informantene ble derfor heller ikke inkludert i materialet. Når det gjelder informantene som ble utelatt på grunn av feil eller mangler ved instruksene, har jeg i noen tilfeller valgt å inkludere informantens materiale fra spørreundersøkelsen. Dette har jeg gjort fordi svakheten ved instruksene angår testene, og ikke spørreundersøkelsen.

Inkludert i materialet	P2 P3 P4 P5 P6 P9 P13
Utelatt fra testmaterialet på grunn av feil/mangler ved instruksjonen. Kun spørreundersøkelsen fra informanten er inkludert i materialet.	P1 P7 P8 P10 P12
Informanten har kun deltatt ved siste innsamlingsøkt. Kun spørreundersøkelsen fra informanten er inkludert i materialet.	U1 U2 U3 U4
Informanten har kun deltatt ved første innsamlingsøkt. Informanten er utelatt fra materialet.	P11 P14

Tabell 3.1: Oversikt over inkluderte og ekskluderte informanter i pilotgruppen.

Fordelingen mellom alder og morsmål er vist i tabell 3.2 for informantene som ble inkludert i pilotgruppen.

Alder	Yngst: 20 år
	Eldst: 23 år
Morsmål	Tysk: 4
	Nederlandsk: 1
	Fransk: 2
Totalt	7

Tabell 3.2: Informanter i pilotgruppen

3.2.2 Behandlingsgruppe

Behandlingsgruppen bestod til å begynne med av ni studenter fra samme type kurs som pilotgruppen, men på et senere semester. Deltakerne kom opprinnelig fra to ulike klasser på samme nybegynnerkurs, seks studenter fra den ene, og tre studenter fra den andre. Jeg var lærer i gruppene disse deltakerne gikk i, og studentene meldte seg frivillig til å delta i prosjektet.

Pretesten og posttesten (se 3.3.2) ble gjennomført utenom undervisningstiden, men behandlingen (se 3.3.3) ble gjennomført i undervisningstiden, sammen med hele gruppen.

Fordi deltakerne gikk i ulike klasser, ble opptakene av testene fra disse deltakerne gjennomført på ulike tidspunkter, men på samme tidspunkt i kursforløpet. To av deltakerne deltok på både pretesten og behandlingen, men var syke på innsamlingstidspunktet for posttesten. Disse deltakerne ble derfor ekskludert fra materialet. Én deltaker deltok på pretesten og posttesten, men var ikke til stede under behandlingen. Denne deltakeren blir i den videre redegjørelsen regnet som en del av kontrollgruppen, med deltakernummer K8. Tabell 3.3 viser deltakerne i behandlingsgruppen fordelt på kjønn, alder og morsmål.

Kjønn	Mann: 1
	Kvinne: 5
Alder	Yngst: 20 år
	Eldst: 23 år
Morsmål	Tysk: 6
Totalt	6

Tabell 3.3: Informanter i behandlingsgruppen

3.2.3 Kontrollgruppe

Kontrollgruppen ble i utgangspunktet rekruttert fra en annen klasse på et tilsvarende nybegynnerkurs som det behandlingsgruppen gikk på. Denne gruppen hadde en annen lærer, men kursplanen og opplegget for timene var i stor grad det samme som det behandlingsgruppen fulgte. Én av de opprinnelige informantene i kontrollgruppen (K2) ble ekskludert fra materialet. Det viste seg at lyd kvaliteten på informant K2s innspilling av posttesten var for dårlig til å brukes, og ble derfor tatt ut. Tabell 3.4 viser fordelingen av kjønn, alder og morsmål i kontrollgruppen.

Kjønn	Mann: 1
	Kvinne: 4
Alder	Yngst: 19 år
	Eldst: 22 år
Morsmål	Italiensk: 1
	Tysk: 2
	Fransk: 2
Totalt	5

Tabell 3.4: Informanter i kontrollgruppe

3.3 Undersøkellesdesign

I dette underkapittelet skildrer jeg datainnsamlingen i hovedundersøkelsen

(behandlingsgruppen og kontrollgruppen). Pilotundersøkelsen omtales separat i 3.3.5.

Undersøkelsen er en intervensjonsstudie, og har fått et pretest – posttest-design der

informantene deltar på ulike undervisningsopplegg mellom pretesten og posttesten.

Behandlingsgruppen øver inn en språklig konstruksjon gjennom repetisjon²⁰. Kontrollgruppen

følger undervisningen etter kursplanen. Resultatene av disse testene blir sammenliknet, og

utgjør grunnlaget for å si noe om læringsutbyttet disse gruppene har av de ulike oppleggene,

jf. forskningsspørsmål 1 (1.2). I sammenheng med posttesten fyller behandlingsgruppen ut et

spørreskjema til slutt.

Informantene i behandlingsgruppen og pilotgruppen må delta ved tre tidspunkter i

datainnsamlingen, videre kalt økt 1, 2 og 3, for å kunne inkluderes i materialet.

Kontrollgruppen deltar kun ved økt 1 og 3. Tabellene 3.5 og 3.6 viser tidspunktene for de

ulike øktene for henholdsvis behandlingsgruppen og kontrollgruppen.

Økt 1	Økt 2	Økt 3
Eksplisitt presentasjon av konstruksjonen Pretest	Behandling, klasseromsundervisning og lekser	Posttest Spørreskjema
Dag 1	Dag 6	Dag 8

Tabell 3.5: Innsamlingsøkter for behandlingsgruppen

Økt 1	Økt 2	Økt 3
Eksplisitt presentasjon av konstruksjonen Pretest	Klasseromsundervisning og lekser	Posttest
Dag 1	Dag 6	Dag 8

Tabell 3.6: Innsamlingsøkter for kontrollgruppen

²⁰ Bakgrunnen for undervisningsopplegget behandlingsgruppen mottar beskrives i kapittel 2.5

3.3.1 Instruksjer

I forkant av undersøkelsen får deltakerne informasjon om prosjektet, hva de skal gjøre og at de kan trekke sin deltakelse uten at dette har noen konsekvenser for dem. Informasjonen om at deltakelsen er frivillig får informantene både muntlig og skriftlig beskjed om. I samtykkeskjemaet formulert på engelsk (se vedlegg 1) får deltakerne vite at målet med undersøkelsen er å studere prosessen i det å lære norsk som andrespråk, men ikke hvilken målspråkskonstruksjon undersøkelsen dreide seg om. De får også vite at de vil få lære alt de trenger for å delta i undersøkelsen gjennom undervisningen, og at deltakelsen deres ikke vil ha noen konsekvenser for hvordan prestasjonene deres på kurset de er rekruttert fra, blir vurdert. Informantene krysser så av for om de tillater at resultatene fra testene og informasjon om alder, kjønn og morsmål kan publiseres. I tillegg til praktisk informasjon om gjennomførelsen av prosjektet og bruk av opptaksutstyr, har informantene også fått instruksjer om å følge magesfølelsen sin i besvarelsen av de muntlige testene, ikke hjelpe hverandre og ikke skrive ned svarene sine før de tok dem opp. De fikk også beskjed om at de kunne rette seg selv i opptaket dersom de merket at de hadde gjort en feil underveis.

3.3.2 Økt 1

Økt 1 er gjennomført likt i både behandlingsgruppen og kontrollgruppen. Sammen med klassene sine blir informantene presentert for målkonstruksjonen i undersøkelsen, ordstilling i leddsetninger med setningsadverbial. På dette nybegynnerkurset er kursinnholdet begrenset til leddsetninger som innledes av fire subjunksjoner: *at*, *som*, *fordi* og *når*. Begge gruppene mottar eksplisitt undervisning i dette temaet først, før de jobber med skriftlige grammatikkoppgaver som de samarbeider om å løse i par.

Etter at denne undervisningsøkten er over, gjennomfører begge gruppene en pretest. Pretesten går ut på å få fram hvordan innlærerne mestrer målkonstruksjonen etter første undervisningsøkt i en styrt muntlig produksjonsoppgave (se vedlegg 2). Pretesten er utformet med et mål om å være lite kognitivt krevende, i likhet med det Izumi et al. (1999) foreslår. I studien «Effects of Output on Noticing and SLA», peker Izumi et al. på at prosesseringsbyrden kan ha blitt for stor for deltakerne i eksperimentgruppen. Effekten av output kom ikke tydelig fram i resultatene, muligens av denne grunn (1999, s. 445). For at ikke pretesten skal bli for kognitivt krevende, har jeg valgt å styre ordforrådet informantene kan bruke i testen. Når informantene får vokabularet de kan bruke for å løse oppgaven på forhånd, sikrer man at det som testes faktisk er informantenes syntaktiske ferdigheter, og ikke

ordforråd eller kreativitet. Under følger noen eksempler på hvordan itemene i testene ble utformet²¹.

Jeg har en venn som _____ svømme – ikke – kan
Han sier at _____ leser – han – bøker – aldri

I tillegg til å teste hvordan innlærerne mestrer målkonstruksjonen muntlig, er pretesten nyttig for å etterse at innlærerne i både behandlings- og kontrollgruppen har noenlunde likt nivå ved starten av undersøkelsen. Pretesten og posttesten har likt design, og inneholder 18 items. Testene blir gjennomført med en ukes mellomrom i begge gruppene, og blir spilt inn med deltakernes mobiltelefoner i et klasserom på studiestedet. Som følge av koronapandemien i 2020 var det ikke mulig å bruke lydlaboratoriet til å ta opptak av testene, slik det opprinnelig var tenkt. Mulige konsekvenser av dette blir diskutert i 3.5.1.

3.3.3 Økt 2

Tabell 3.7 viser læringsaktivitetene som ble gjennomført i økt 2 i behandlingsgruppen og kontrollgruppen. For begge disse gruppene foregikk disse aktivitetene sammen med klassene deres i løpet av den ordinære undervisningstiden.

Behandlingsgruppen		Kontrollgruppen	
Aktivitet	Tid	Aktivitet	Tid
Oppfrisking av leddsetninger	5 min	Informasjon om eksamen	Ca. 10 min
Behandling: Muntlig repetisjonsøvelse i par	20 min	Tema: Fester og høytider - Tekstlesing - Gruppesamtaler - Vokabular	Ca. 30–40 min
Tema: Fester og høytider - Vokabular - Gruppesamtaler - Tekstlesing	Ca. 30–40 min	Repetisjon av tidligere tema - Repetisjon av spørresetninger - Gruppesamtaler	Ca. 45 min
Ny grammatikk: genitivkonstruksjoner - grammatikkoppgaver	Ca. 20–30 min		

Tabell 3.7: Læringsaktiviteter i økt 2

²¹ Se hele pretesten i vedlegg 2

3.3.3.1 Behandlingsgruppen

Økt 2 gjennomføres i informantenes klasserom i løpet av ordinær undervisningstid, sammen med resten av klassen deres. Gruppen får først en kort oppfrisking av den aktuelle målspråkskonstruksjonen fra læreren i plenum, og studentene kommer så selv med eksempler på hver av de fire leddsetningstypene de har lært i forrige undervisningsøkt. Dette tok i underkant av fem minutter. Deretter får de trening i målspråkskonstruksjonen gjennom en muntlig repetisjonsøvelse som utgjør behandlingen (se forklaring under).

Repetisjonsbehandlingen eksponerer deltakerne for konstruksjonen og forsyner dem med eksemplarer, jf. bruksbasert tilnærming til andrespråklæring (Ellis, 2006; Bybee, 2006). De får trene på konstruksjonene muntlig, noe som hadde en fordelaktig effekt i Ellis & Sinclair (1996), se kapittel 2.5.5.

Behandlingen foregikk på følgende måte: Innlærerne får utdelt 30 kort med ufullstendige leddsetninger som de skal øve på i par. Leddsetningene er utformet som i pretesten, men med nye setninger og annet vokabular. På baksiden av hvert kort står et løsningsforslag til leddsetningene. Deltakerne jobber sammen to og to, og leser hver setning høyt. Partneren sjekker at setningen som blir lest har korrekt ordstilling. Deltakerne bytter på å lese setninger og sjekke løsningsforslaget. Kortene gjennomgås to ganger, slik at innlærerne i alt fikk 60 eksponeringer for leddsetningskonstruksjonen.

I behandlingen ble innlærerne eksponert for tre ulike typer leddsetninger: som-setninger med «som» som subjekt, at-setninger og fordi-setninger²². Leddsetningene inneholder setningsadverbialer. Jeg valgte å distribuere som-, at- og fordi-setningene asymmetrisk, med 14 som-setninger, ni fordi-setninger og sju at-setninger. Dette gjorde jeg med utgangspunkt i Goldberg og Casenhiser (2008), som fant i sin studie at asymmetrisk input (eng. 'skewed input') har best læringseffekt. I asymmetrisk input, eller skewed input, distribueres inputet på en måte slik at innlærerne eksponeres for mange eksemplarer av samme type, og færre eksemplarer av andre typer. Hos Goldberg og Casenhiser (2008) er eksemplarene det er flest av, sortert på en slik måte at innlærerne eksponeres for disse eksemplarene først. I repetisjonsøvelsen i min undersøkelse ble de ulike setningstypene derimot ordnet i tilfeldig rekkefølge, først og fremst av praktiske årsaker.

²² Disse leddsetningene er valgt ut av pedagogiske hensyn, se 3.5.3. At- og fordi-setningene har noen utfordringer knyttet til seg, jf. 2.6.

I behandlingen inngikk ikke leddsetninger som innledes av subjunksjonen *når*, selv om innlærerne også fikk denne leddsetningstypen presentert i grammatikkundervisningen i økt 1 (jf. 3.3.2). Dette gjorde jeg for å undersøke innlærernes evne til implisitt generalisering over eksemplarer (jf. 2.5.1). Behandlingen tar rundt 15-20 minutter å gjennomføre. Resten av undervisningstiden får behandlingsgruppen undervisning etter kursplanen (se oversikten i tabell 3.7).

3.3.3.2 Kontrollgruppen

Samtidig som behandlingsgruppen gjennomfører repetisjonsøvelsen (jf. behandlingen), følger kontrollgruppen vanlig klasseromsundervisning etter kursplanen (se tabell 3.7). De har ikke eksplisitt undervisning av ordstilling i leddsetninger, men de leser en tekst hvor de blir eksponert for noen av de leddsetningstypene de har lært: *at*-setninger og *når*-setninger. I hjemmelelse gjør de grammatikkoppgaver som går på ordstilling i de fire aktuelle leddsetningstypene. Studentene har tilgang til en forklaring av ordstilling i leddsetninger i boken de følger på kurset og fasit på oppgavene i kursmaterialet.

3.3.4 Økt 3

3.3.4.1 Posttest

To dager etter behandlingen gjennomføres i behandlingsgruppen, fullfører deltakerne en posttest med strukturert muntlig produksjon, lik pretesten (jf. tabell 3.5). Kontrollgruppen gjør det samme, én uke etter pretesten (jf. 3.6). Økt 3 med gjennomføring av posttesten er lik for behandlingsgruppen og kontrollgruppen, bortsett fra at behandlingsgruppen svarer på et spørreskjema rett etter posttesten. Det er kun behandlingsgruppen som svarer på spørreskjemaet, og de svarer på det rett etter at de har gjennomført posttesten.

3.3.4.2 Bruk av materialet fra testene i hovedinnsamlingen

I analysen (kapittel 4) vil materialet fra pretesten og posttesten sammenliknes for hver enkelt informant. På denne måten kan vi se hvilken utvikling informantene har hatt i løpet av datainnsamlingsperioden når det gjelder ordstilling i leddsetninger med setningsadverbial. I tillegg vil jeg sammenlikne resultatene fra behandlingsgruppen og kontrollgruppen på gruppenivå, og på denne måten diskutere om det finnes tendenser i resultatene som kan gi en indikasjon på hvorvidt muntlig output som repetisjon fremmer læring av målkonstruksjonen, jf. forskningsspørsmål 1.

I pretesten og posttesten testes informantenes grammatiske korrekthet i produksjon av ordstilling i leddsetninger som innledes med subjunksjonene *at, som, fordi* og *når*. I behandlingen har informantene derimot kun blitt eksponert for eksemplarer av leddsetninger som innledes av subjunksjonene *som, fordi* og *at*. Dette gir en mulighet til å utforske hvorvidt informantene presterer bedre på oppgaver som tester kunnskaper om leddsetninger med *som, fordi* og *at* enn på oppgaver som tester leddsetninger som innledes av *når* (jf. forskningsspørsmål 1). Dette kan gi grunnlag for å diskutere læringsbanen som skisseres i UBL (2.5.1), og undersøke muligheten for at eksemplarene informantene har blitt forsynt med, har hjulpet informantene til å generalisere over konstruksjonen slik at (den implisitte) kunnskapen informantene har tilegnet seg om målkonstruksjonen kan overføres til å gjelde også for *når*-setninger.

3.3.4.3 Spørreskjema

Spørreskjemaet har ni spørsmål, hvorav sju er åpne spørsmål, og to har lukkede svarkategorier. Alle spørsmålene ble formulert på både norsk og engelsk. Hovedformålet med spørreskjemaet var å belyse innlærernes oppfatning av undervisningsopplegget og refleksjonene deres rundt læringsprosessen, deriblant holdning til grammatisk korrekthet og oppfatning av testenes vanskelighetsgrad, jf. forskningsspørsmål 2 (1.2). Et av formålene ved spørreskjemaet var også å få avdekket informantenes tanker om sin egen motivasjon (jf. 2.4.1). Deltakernes svar på spørreskjemaet vil bidra i en didaktisk vurdering av undervisningsopplegget (se 4.4).

I spørreskjemaet ble informantene spurt følgende spørsmål (se også vedlegg 4):

- 1) Hva er mest nyttig for deg å gjøre for å lære norsk?
- 2) Hva er din motivasjon for å lære norsk?
- 3) Synes du er viktig å snakke/skrive grammatisk korrekt? Hvorfor/hvorfor ikke?
- 4) Hvor ofte møter du på skriftlig eller muntlig norsk utenom norsktimene (for eksempel ved å snakke med en norskspråklig venn, lese aviser, høre på radio)?
Aldri – sjelden – en gang i uken – flere ganger i uken
- 5) Har det vært nyttig for deg å jobbe med leddsetninger på denne måten som vi har gjort i disse undervisningstimene? Ville du foretrukket en annen arbeidsmåte?
- 6) Hvordan opplevde du vanskelighetsgraden på pretesten/posttesten? Opplevde du den som vanskelig, middels vanskelig eller lett?
- 7) Hvilke utfordringer hadde du i disse oppgavene? Hva synes du var det vanskeligste?
- 8) Hvordan har du opplevd det å ta opp lyd? Tror du det har hatt en positiv, negativ eller ingen effekt på læringen din?
- 9) Andre kommentarer?

Noen av spørsmålene har jeg i ettertid valgt å legge mindre vekt på i analysen av hensyn til plassbegrensninger, men også fordi svarene som kom inn ikke ga tilstrekkelig med informasjon til å brukes i en analyse av resultatene. Hvilke spørsmål jeg har tatt med i analysen av materialet (se kapittel 4) og en redegjørelse av hva jeg ønsket å få ut av hvert spørsmål vil jeg ta for meg i de neste avsnittene.

Svarene på spørsmål 1–3 stilte jeg for å danne meg et bilde av forhold omkring innlærernes læringsprosess. Gjennom svarene på spørsmål 1 og 2 ønsket jeg meg svar på hvilke arbeidsmåter innlærerne foretrakk og hva som motiverte dem i andrespråklæringen. Svarene på spørsmål 3 hadde til hensikt å gi informasjon om hvor opptatt innlærerne er av grammatisk korrekthet. Denne informasjonen vil kunne gi meg et grunnlag for å diskutere hvordan undervisningsopplegget jeg har laget med utgangspunkt i UBL (jf. 2.5) treffer innlærerne når det gjelder hvilke tanker de har om sin egen læring (se 4.4).

Spørsmål 4 hadde som formål å avdekke i hvilken grad deltakerne ble eksponert for input utenom undervisningen. I etterkant av datainnsamlingen har jeg imidlertid valgt å legge mindre vekt på svarene jeg har fått inn på dette spørsmålet i analysen, ettersom de ikke gir tilstrekkelig informasjon om forholdene jeg har hatt til hensikt å avdekke²³. Jeg kommenterer likevel noen av disse resultatene i analysen, jf. 4.2.3.

Med spørsmålene 5 – 7 ønsket jeg å få fram innlærernes opplevelse av om behandlingen var nyttig for læringen deres, og hvor vanskelige de opplevde at testene var. Spørsmål 8 hadde som mål å belyse om testen i seg selv kan ha hatt en virkning på informantene, en washback-effekt, i negativ eller positiv retning²⁴. I etterkant har jeg imidlertid latt være å vektlegge datamaterialet som kom inn fra spørsmål 8 med hensyn til en mulig washback-effekt, ettersom det ikke har ført til svar fra deltakerne som har tilstrekkelig relevans for oppgaven. Jeg har likevel kommentert noen av disse svarene fordi de gir andre nyttige innsikter i 4.4.4.

²³ Dette gjelder blant annet egenskapene ved inputet de har blitt eksponert for, f.eks. tilpasset input fra en samtalepartner kontra «passivt» input fra de språklige omgivelsene, osv.

²⁴ Washback-effect blir beskrevet som innflytelsen en test kan ha på innlærerne, ved at de handler annerledes enn de ellers ville gjort. Washback-effekten kan både fremme og hindre læring (positiv og negativ washback), (Messick, 1996, s. 241)

3.3.5 Pilotundersøkelse

For å fange opp eventuelle fallgruver og svakheter ved undersøkelsen, prøvekjørte jeg datainnsamlingen i en pilotundersøkelse. Hvem som deltok på pilotundersøkelsen og detaljer omkring gjennomførelsen ble redegjort for i 3.2.1. Gjennom pilotundersøkelsen fikk jeg mye verdifull kunnskap om hvordan den planlagte undersøkelsen fungerte i praksis. Utenom nytteverdien av å ha gjennomgått datainnsamlingen for øvelsens skyld, ga pilotundersøkelsen nyttig informasjon om tidsbruk, plassering av innsamlingsøktene i forhold til hverandre og hvilke instruksjoner som måtte gis i forkant, i tillegg til innsikter som førte til endringer i utformingen av testene, spørreskjemaet, samtykkeskjemaet og varigheten av behandlingen.

Gjennomføringen av pilotundersøkelsen tydeliggjorde viktigheten av klare og konkrete instruksjoner som kunne beskytte undersøkelsen mot forstyrrende faktorer. I tillegg til informasjon omkring bruken av utstyret og hva deltakerne skulle gjøre i datainnsamlingen, la jeg i etterkant av pilotundersøkelsen til instruksjoner for å presisere hva deltakerne *ikke* kunne gjøre, som å hjelpe hverandre med å løse oppgavene, slette opptaket og begynne på nytt, eller skrive ned svarene sine før de startet opptaket. Som følge av pilotundersøkelsen ble det også klart at det var viktig å få fram at deltakerne skulle følge magefølelsen sin mens de løste oppgaven, og ikke tenke for lenge. Dette var for å få fram den implisitte kunnskapen hos deltakerne (jf. 2.2.2.2).

Pilotundersøkelsen ble i likhet med i hovedinnsamlingen gjennomført i løpet av en åttedagersperiode, men øktene ble ulikt fordelt utover denne perioden. Som det fremgår av tabell 3.8, er tidspunktet for behandlingen satt til samme dag som posttesten. Det gikk i underkant av 15 minutter fra behandlingen var gjennomført til posttesten ble påbegynt.

Økt 1	Økt 2	Økt 3
Pretest	Behandling	Posttest og spørreundersøkelse
Dag 1	Dag 8	

Tabell 3.8: Innsamlingsøkter for pilotgruppen

Økt 2, med behandlingsdelen, ble i hovedinnsamlingen flyttet til undervisningstimen mellom pretesten og posttesten, altså på dag 6 i innsamlingsforløpet. Dette passet også bedre med progresjonen i undervisningen, men først og fremst ble dette gjort for å se om de gode

resultatene fra pilotundersøkelsen²⁵ kunne skyldes en midlertidig aktivering av leddsetningskonstruksjonen (jf. priming, omtalt i 2.2.2.3) som følge av at både behandlingen og posttesten skjedde innenfor et såpass kort tidsrom.

Det var også nyttig å se på tidsbruken og få kunnskap om hvor lang tid de ulike delene av undersøkelsen tok. Da jeg i neste omgang skulle invitere nye informanter til å delta i prosjektet, var det viktig å kunne oppgi hvor lang tid deltakerne måtte regne med å bruke, men det var også viktig for min egen planlegging. Jeg oppdaget blant annet at testene og behandlingen tok forholdsvis kort tid, og særlig var det overraskende at behandlingen med repetisjonsøvelsen ble unnagjort på i underkant av 10 minutter. I resultatene fra pilotundersøkelsen (se kapittel 4) viste det seg at deltakerne har hatt utbytte av denne korte seansen, men jeg ønsket likevel å utvide behandlingen i hovedundersøkelsen med flere eksponeringer for å se om læringsutbyttet kunne bli enda større.

Fordi det viste seg at også testene ble unnagjort relativt raskt, ønsket jeg å utvide testene slik at de kunne gi mer presise resultater. Pretesten og posttesten ble derfor utvidet med åtte oppgaver, fra 10 til 18 oppgaver i hovedundersøkelsen. Det ble ikke lagt til nye setninger i behandlingen, som i utgangspunktet besto av 30 repetisjonsoppgaver, men behandlingen kunne utvides ved at deltakerne fikk beskjed om å gå gjennom kortene to ganger. På denne måten leste hver person setningene kun én gang, men alle setningene ble lest to ganger totalt i hvert par. Hvert par fikk altså 60 eksponeringer for målspråkskonstruksjonen i behandlingsgruppen, mot 30 eksponeringer i pilotgruppen. Det var først og fremst av praktiske årsaker at det ikke ble lagt til helt nye setninger i behandlingen, ettersom deltakerne gikk på et nybegynnerkurs og derfor hadde et begrenset vokabular. Setningene i behandlingen inneholdt allerede en del ukjente ord som ble forklart i forkant, og av pedagogiske grunner var det derfor ikke hensiktsmessig å legge til flere nye setninger.

I etterkant av pilotundersøkelsen ble også samtykkeskjemaet og spørsmålene i spørreskjemaet noe endret. Samtykkeskjemaet, i tillegg til å inneholde informasjon om hva deltakerne samtykket til og deltakerens signatur, måtte knyttes til informantens deltakernummer for å være sikker på hvilke informanter som hadde samtykket, ettersom flere av dem hadde en signatur det var vanskelig å tyde. De underskrevne samtykkeskjemaene ble oppbevart sammen med koblingsnøkkelen, atskilt fra de innsamlede dataene. Basert på

²⁵ Disse resultatene vil bli presentert i forbindelse med resten av materialet i kapittel 4.

pilotundersøkelsen ble det også gjort justeringer i kontrollgruppens samtykkeskjema, som i tillegg inneholde spørsmål om alder, kjønn og morsmål, ettersom kontrollgruppen ikke gjennomførte spørreskjemaet.

I gjennomgangen av deltakernes svar på spørreskjemaet, så jeg også behov for å endre noen av spørsmålene. Det kom fram at noen av spørsmålene var for like hverandre, eller var formulert på en måte som elisiterer en annen type svar enn det jeg hadde ventet.

Spørreskjemaet som ble brukt i pilotundersøkelsen hadde ni spørsmål, hvor åtte av disse var åpne spørsmål, mens ett spørsmål hadde lukkede svarkategorier. I den oppdaterte versjonen av spørreskjemaet, som senere ble brukt i behandlingsgruppen, ble spørsmål 2) *Hva er målet ditt i norskopplæringen?* tatt ut. Deltakernes svar på dette spørsmål viste seg å bli forstått på samme måte som spørsmål 3) *Hva er din motivasjon for å lære norsk?* I stedet ble spørsmål 4 i det nye spørreskjemaet lagt til (se vedlegg 4).

I spørsmål 8) *Hvordan har du opplevd det å bli testet? Tror du det har hatt en positiv, negativ eller ingen effekt på læringen din? Har det vært ubehagelig, eller motiverende?* ble ”bli testet” endret til ”ta opp lyd” for å gjøre spørsmålet mer konkret, mens det siste delspørsmålet ”Har det vært ubehagelig, eller motiverende?” ble fjernet i den nyeste versjonen av spørreskjemaet. Dette ble gjort for å gjøre spørsmålet åpnere og mindre ledende (se kommentar til spørsmål 4 og 8 i 3.3.4).

3.3.5.1 Bruk av materialet fra pilotundersøkelsen

Når det gjelder resultatene fra pilotundersøkelsen, er de delvis blitt inkludert i analyse materialet. Hvilke deler av pilotundersøkelsen som ble relevante å ta med i materialet, og på hvilken måte resultatene blir brukt, vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 4.1. Resultatene fra pilotundersøkelsen blir analysert separat og sammenliknet med resultatene fra behandlingsgruppen i den grad det er mulig, selv om noen av vilkårene for undersøkelsen i de to gruppene skiller seg fra hverandre, jf. 3.3.5. Her vil jeg se om resultatene peker i samme retning, og om endringene som har blitt gjort fra pilotundersøkelsen til hovedundersøkelsen eventuelt har gitt noen utslag i resultatene.

3.4 Metodiske valg

3.4.1 Aksjonsforskning: Læreres forskning på egen praksis

Jeg har i dette prosjektet måttet ta stilling til en rekke forskningsetiske problemstillinger man kan møte når man forsker på egen praksis. Informantgruppene som utgjorde

behandlingsgruppen og pilotgruppen, var mine egne studenter på et nybegynnerkurs i norsk som andrespråk. Dette gjør det naturlig å se til aksjonsforskningen i den metodiske utarbeidelsen av dette prosjektet. Som lærer og forsker på samme tid får jeg en dobbeltrolle overfor informantene, noe som kan by på både muligheter og utfordringer. Denne dobbeltrollen og de forskningsetiske problemstillingene dette har medført vil jeg drøfte senere i kapittelet (3.5.2).

Aksjonsforskning er forskning hvor lærere forsker på egen praksis med ønske om å utvikle seg selv som profesjonsutøver (Ulvik et al. 2016, s. 7). Målet for aksjonsforskningen er å forbedre praksis og skape kunnskap om undervisning og læring for å bedre elevenes utbytte av undervisningen, å påvirke politikken, eller å bidra inn i et profesjonsfelleskap (Dobber et al., 2012 i Ulvik et al., 2016, s. 7).

3.4.2 Datainnsamling: Kvantitativ eller kvalitativ metode?

I læreres forskning på egen praksis er det ofte kvalitative metoder som blir tatt i bruk (Chandler & Tobert, 2003, i Ulvik et al., 2016, s. 59). Dette er fordi det ofte dreier seg om småskalastudier der det gjerne er enkeltvise elevgrupper som deltar i forskningsprosjektet. Dette går også overens med Karpatschofs oppfatning om at kvalitative metoder egner seg bedre når fenomenet som skal undersøkes eksisterer kontekstuel i sosiale grupper (Karpatschof, 2007, sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 339).

For å gi et eksempel på det Karpatschof sikter til i avsnittet over, kan vi si at observasjoner som er gjort i én skoleklasse, ikke nødvendigvis vil vise seg i en annen skoleklasse. Innlærerne som deltar i denne undersøkelsen er internasjonale utvekslingsstudenter som befinner seg i en *study abroad*-kontekst (jf. 2.4.1). Studentene har reist fra hjemlandene sine av lystbetonte årsaker, og skal oppholde seg i Norge over en kortere periode. De er i høyere utdanning og de har erfaring med det å lære seg et andrespråk. Men et andrespråkklasserom kan også bety en gruppe flyktninger med varierende skolebakgrunn som skal finne seg til rette i målspråkssamfunnet over lang tid. Man kan se for seg flere aspekter ved omstendighetene rundt disse gruppene andrespråksinnlærere som skiller seg fra hverandre, både når det gjelder motivasjon (jf. 2.4.1) og engasjement i autentiske språkbrukssituasjoner utenfor klasserommet (jf. Wunderlich, 2015). Klasserom er med andre ord forskjellige, og konteksten blir derfor avgjørende for hvordan vi forstår resultatene fra undersøkelser med utgangspunkt i et klasserom. Denne diskusjonen er også knyttet til undersøkelsens validitet (se 3.4.3).

På tross av at det ikke er så vanlig å bruke kvantitative metoder i småskalastudier som denne, har det vært naturlig å velge en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode for datainnsamlingen til denne undersøkelsen. Ifølge Dag Roness (Ulvik et al, 2016, s. 59) kan det være hensiktsmessig å bruke kvantitative metoder også i småskalastudier, selv om man ikke kan generalisere over resultatene ut over gruppen som har deltatt i undersøkelsen. Roness (2016, s. 60) hevder at kvantitativ tilnærming er godt egnet for registreringer, tilbakemeldinger og strukturerte observasjoner i klasserommet, og kan på den måten være nyttige for å gjøre systematiske undersøkelser av et fenomen. I dette tilfellet er fenomenet som undersøkes tilegnelse av ordstilling i leddsetninger gjennom muntlig output som repetisjon (jf. forskningsspørsmål 1, 1.2).

Diskusjonen rundt læringsutbyttet av undervisningsmetoden jeg prøver ut i dette prosjektet vil kunne berikes med en utforsking av innlærernes opplevelse av undervisningsopplegget, jf. forskningsspørsmål 2. Innlærernes opplevelse av undervisningsmetoden er interessant i en didaktisk vurdering av metoden, fordi læring ofte er tett knyttet til mestringsfølelse og motivasjon (Verspoor & Nguyen, 2015, s. 309). En utforsking av informantenes subjektive opplevelse av undervisningsopplegget kan altså være et viktig supplement til analysen av datamaterialet jeg får inn i den kvantitative undersøkelsen (Polit & Beck, 2017, s. 578). Her vil innlærernes subjektive oppfatninger sammen med de objektive resultatene fra den kvantitative undersøkelsen danne et grunnlag for å evaluere undervisningsoppleggets didaktiske verdi.

Når det gjelder undersøkelsen knyttet til forskningsspørsmål 2, har valget stått mellom å intervju deltakerne i etterkant av undervisningsopplegget, eller å la dem fylle ut et spørreskjema med åpne spørsmål i forbindelse med siste innsamlingsøkt. Fordelene ved å intervju deltakerne, er at det ville ha vært lettere å oppklare det dersom deltakerne har vanskeligheter med å forstå formuleringene i spørsmålene, eller har andre spørsmål. I et intervju vil det også være lettere å be informantene utdype svaret sitt, eller stille oppfølgingsspørsmål. Å intervju informantene har likevel noen klare ulemper ved seg, som har ført til at jeg i stedet har valgt å bruke et spørreskjema med en blanding av åpne og lukkede svarkategorier.

Den viktigste årsaken til at jeg har valgt bort intervju som metode, er at det vil være svært ressurs- og tidkrevende å intervju alle informantene. Hvor mye av studentenes verdifulle tid kan brukes på datainnsamling som kanskje ikke direkte kommer studentene selv til gode?

Dette er en problemstilling jeg har måttet overveie når det gjelder testene og spørreundersøkelsen. En annen viktig årsak til at jeg har valgt bort intervjuet som metode, er at informantene må gi sine tilbakemeldinger om prosjektet ansikt til ansikt med den som intervjuer vedkommende. For å få informasjon om hvordan deltakerne har opplevd undervisningsopplegget, ønsker jeg ærlige svar. Om informantene må svare forskeren, som også er læreren, på dette spørsmålet, kan det oppleves vanskelig for informantene å kritisere opplegget. Riesman og Benny (1956) advarte mot å anta at den empatiske relasjonen mellom intervjuer og intervjuperson er nøkkelen til god data. Tvert imot mente de at intervjupersonene kan tilpasse svarene sine til det de tror intervjueren forventer av dem (Riesman & Benny, 1956, referert i Kvale og Brinkmann, 2015, s. 122). En måte å unngå dette på, kan være å la en annen person gjennomføre intervjuene, selv om dette også vil være ressurskrevende. I tillegg vil man da miste den fordelen det er at forskeren selv kan sørge for å hente inn svar fra informantene.

Min løsning har altså vært å la informantene svare i et spørreskjema hvor spørsmålene er formulert både på norsk og engelsk. Spørreskjemaet gir ikke informantene full anonymitet overfor meg som lærer og forsker, selv om svarene deres blir aidentifisert ved at informantene får tildelt et informantnummer. Dette er blant annet fordi jeg har mulighet til å kjenne igjen skriften til informantene. Likevel tror jeg likevel at spørreskjemaet kan gi informantene en følelse av at det er lettere å komme med negative tilbakemeldinger så vel som positive i større grad enn intervjuet, fordi spørreskjemaet skaper en avstand mellom informantene og det som blir sagt. Å bruke spørreskjemaet gir også en fordel med tanke på tidsbruk, ettersom alle informantene kan svare på spørreskjemaet samtidig, noe som også var en tungtveiende årsak til at spørreskjemaet ble valgt som innsamlingsmetode.

3.4.3 Validitet

I metodelitteraturen er det enkelte som mener at paradigmen som underbygger kvalitativ og kvantitativ forskning ikke er kompatible, siden kvantitative og kvalitative metoder undersøker fundamentalt ulike fenomener (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 151; Polit & Beck, 2017, s. 578). Dersom man ikke er nøye med å skille hvilke data som måler hva, kan man stå i fare for å trekke slutninger på feil grunnlag. Dette vil igjen true undersøkelsens indre validitet²⁶. Dette

²⁶ I Pervins (1984, s. 48) definisjon er validitet «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om»

kan bøtes på ved å være varsom med å trekke slutninger utover det som gjelder for den aktuelle gruppen som undersøkes.

I aksjonsforskning vil det også være krevende å oppfylle kravene som stilles til et ekte eksperiment. Et ekte eksperiment krever kontroll på alle variabler som kan påvirke resultatene, noe som er svært vanskelig å få til i en studie som tar utgangspunkt i klasserommet (Ulvik, 2016, s. 64). Konsekvensen av dette er at det vil være vanskelig å si noe sikkert om årsakssammenhenger og effekt. Likevel kan man ifølge MacMillan argumentere for å ta i bruk en kvasiekperimentell tilnærming i aksjonsforskning, altså eksperimenter hvor det ikke er tilfeldig hvilke informanter som får hvilken behandling (2012, i Ulvik, 2016, s. 64). Det kvasiekperimentelle studier mister med tanke på kontroll og indre validitet, kan aksjonsforskningen ta igjen i økologisk validitet, altså at undersøkelsen foregår under de samme betingelsene som fenomenet man ønsker å studere (MacMillan, 2012, sitert i Ulvik, 2016, s. 64). Økologisk validitet kan på denne måten fortelle noe om hvor nyttig innsiktene fra studien er i bruk i verdenen utenfor forskningen.

Ellis og Schmidt (1997) kommenterer også spenningsfeltet mellom den naturtro og realistiske klasseromsstudien på den ene siden, og laboratorieforskningen på den andre siden, og tilføyer at spenningen mellom de to ulike aspektene ved forskningsvaliditet tilfører verdifull innsikt til feltet på hver sine måter. Fordi studien speiler et reelt klasserom, hvor ulike faktorer som ikke vil være til stede i et laboratorium også spiller inn, kan den også gi et bilde av hvordan undervisningsopplegget i fokus fungerer i praksis, hvor uforutsigbare faktorer alltid vil være til stede.

3.4.4 Reliabilitet

For at vi skal kunne sammenlikne resultatene fra informanter som har deltatt i undersøkelsen til ulike tidspunkter, er det viktig at vi kan stole på at måten testene gjennomføres på, er lik for alle informanter som deltar under de samme betingelsene. Dette kalles reliabilitet (Mackey & Gass, 2005, s. 128). Et viktig poeng for å sikre reliabiliteten i andrespråksforskning er derfor å sørge for at resultatene ville blitt de samme for de samme informantene, uavhengig av omstendighetene rundt gjennomføringen (Mackey & Gass, 2005, s. 130). Dette gjelder både i hvordan oppgavene er utformet, vanskelighetsgrad på testene, men også i hvordan besvarelsene vurderes, og hvilke forhold testene blir avholdt under.

Et eksempel på det siste, hvilke forhold testene blir avholdt under, er tilgang på hjelpemidler. Dette kan sikres ved å gi tydelige instruksjoner om hva informantene kan gjøre og ikke gjøre under testingen, og samtidig følge med på om informantene virkelig har forstått instruksene i praksis. Dersom informantene ved en innsamlingsøkt for eksempel har lov til å bruke penn og papir under testingen, mens dette ikke er tillatt under testingen av en annen gruppe, er dette hjelpemidler som kan påvirke vanskegraden til testen.

Testene som brukes i denne undersøkelsen er, som vi så i 3.3.2, identiske i pretesten og posttesten for både behandlingsgruppen og kontrollgruppen. Fordelene med dette er at jeg kan være sikker på oppgavesettene i de ulike gruppene har samme vanskelighetsgrad på tvers av gruppene. I analysen av posttesten må jeg imidlertid ta hensyn til det Mackey og Gass (2005) kaller en «practice effect», ved at deltakerne allerede kjenner til itemene i testene. Dette kan føre til at posttesten har lavere vanskelighetsgrad enn pretesten. Siden denne øvingseffekten gjelder alle deltakerne på tvers av grupper, anser jeg det ikke som en feilkilde i sammenlikningen av resultater mellom informantene. Likevel kan det utgjøre en unøyaktighet når det gjelder hver enkelt informants utvikling fra pretesten til posttesten. Resultatet på posttesten kan da ikke kun knyttes til undervisningen, men også til selve testen.

En annen måte å sikre reliabiliteten for undersøkelsen, er å utforme klare kriterier for koding av resultatene. Dette er for å sikre intrarater reliabilitet (Mackey & Gass, 2005, s. 129), altså at vurderingen er konsekvent. Som jeg redegjorde for i 2.6, kan flere varianter av ordstilling i leddsetninger aksepteres som målspråklige på norsk. I 4.1.1 vil jeg komme tilbake til hvilke kriterier som ligger til grunn for kategorisering av besvarelsene på testene.

3.4.5 Oppsummering av metodiske valg

Metoden jeg benytter i datainnsamlingen er altså delvis kvantitativ av natur, men har også kvalitative egenskaper, i og med at resultatene ikke vil være generaliserbare utover den sosiale konteksten de er samlet inn fra (jf. Ulvik et al., 2016). I tillegg er det et begrenset utvalg av informanter, og oppmerksomheten vil derfor i større grad rettes mot hver enkelt informants utvikling i løpet av innsamlingsperioden, selv om jeg også vil peke på tendenser i materialet på gruppenivå. Her vil bevisstheten om at hver enkelt informants resultater utgjør en større del av helheten jo mindre utvalget er, være sentral. Jeg vil derfor kun bruke deskriptiv statistikk i behandlingen av dataene som samles inn fra pre- og posttest, og drøfte disse i lys av det teoretiske rammeverket som jeg redegjør for i teorikapittelet (2.2) og svarene informantene gir i spørreskjemaet.

3.5 Metodiske utfordringer og begrensninger

3.5.1 Fysiske begrensninger

Som følge av koronapandemien i 2020, ble det som nevnt ikke mulig å bruke lydlaboratoriet til lydopptak av pretest og posttest, slik det opprinnelig var tenkt. Ettersom pilotundersøkelsen ble gjennomført på et tidligere tidspunkt, var det kun pilotgruppen som tok opp lyd i lydlaboratoriet, noe som sikret god lyd kvalitet. Det at informantene i hovedundersøkelsen tok opp lyd på sin egen mobiltelefon kan muligens ha fått konsekvenser for kvaliteten på lydopptakene og informantenes utførelse av testene. Dette fikk noen uheldige utfall i både behandlingsgruppen og kontrollgruppen. Informant E4 i behandlingsgruppen gjorde opptak til pretesten to ganger, fordi batteriet på opptaksutstyret gikk tomt. At denne informanten har sett de samme itemene to ganger i løpet av kort tid kan ha gitt utslag i utførelsen hennes av oppgavene (jf. practice effect). I kontrollgruppen ble lyd kvaliteten i opptaket til deltaker K2 så dårlig at det er vanskelig å skille svarene til denne deltakeren fra andre lyder i rommet der lydopptakene fant sted. Dette ser ut til å først og fremst skyldes opptaksutstyret, men kan også ha med å gjøre at rommet deltakerne utførte testene i, ikke var tilpasset denne typen aktivitet. I lydlaboratoriet har arbeidsplassene skillevegger som kanskje kan bidra til at lyden hver enkelt deltaker spiller inn, ikke blandes med lydene rundt.

Mangelen på skillevegger og størrelsen på rommet hvor opptakene ble gjort, kan også ha hatt en psykologisk effekt på deltakerne i testsituasjonen. Uten følelsen av å være skjermert fra de andre, er det mulig at noen av deltakerne ble mer selvbevisste i testsituasjonen, og kanskje brukte mer energi på elementer utenfor den konkrete oppgaven. Dette kommer blant annet fram ved at noen snakket ganske lavt, og det er naturlig å tenke at noen av dem kanskje ble mer redd for å gjøre feil enn de ellers ville vært.

3.5.2 Forskerens dobbeltrolle

Når læreren forsker på egen praksis, dukker det opp noen problemstillinger som kanskje ikke ville vært til stede om ikke læreren hadde hatt denne dobbeltrollen overfor informantene. Et viktig forskningsetisk aspekt er valg av informanter. Informantenes deltakelse i prosjekt skal være frivillig, og de skal ha rett til å trekke sin deltakelse uten at det innebærer noen konsekvenser for dem (Polit & Beck, 2017, Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Når en lærer bruker elevene eller studentene sine som informanter, kan det bli utfordrende å ivareta dette forskningsetiske prinsippet. Hvordan kan man gi elevene mulighet til å trekke sin deltakelse i

prosjektet, når datainnsamlingen foregår i undervisningstiden? Dette ble en aktuell problemstilling i pilotundersøkelsen for dette masterprosjektet.

Studentene som utgjorde pilotgruppen deltok i alle delene av undersøkelsen i løpet av undervisningstiden. Det samme gjaldt ikke for behandlingsgruppen og kontrollgruppen, ettersom undersøkelsen ble gjennomført utenom undervisningstiden for de to sistnevnte gruppene, og studentene selv kunne velge om de ønsket å bli igjen etter timen for å delta. Jeg hadde heller ikke den samme dobbeltrollen overfor alle studentene. Informantene i behandlingsgruppen var alle del av klassen jeg var lærer for, mens informantene i kontrollgruppen, utenom én, gikk i en klasse med en annen lærer. Likevel vil mange av prinsippene og overveielserne som har blitt diskutert i avsnittet om aksjonsforskning (3.4.1) også gjelde for informantgruppen jeg ikke var lærer for, ettersom konteksten her også var undervisning og klasseromsforskning. I tillegg var disse informantene klar over at jeg var lærer i andre klasser på begynnerkurset ved samme undervisningsinstitusjon.

Siden gjennomføringen av pilotundersøkelsen foregikk i undervisningstiden, trengte jeg et undersøkelsesdesign der studentene ville ha utbytte av undervisningsopplegget enten de ønsket å delta som informanter eller ikke. Løsningen ble å la alle studentene i pilotgruppen gjennomføre alle delene av undersøkelsen, enten de ønsket å være informanter eller ikke, og i etterkant av undersøkelsen ekskludere besvarelsene til studentene som ikke ønsket å delta. For studentene som ikke ønsket å være med, var undervisningsopplegget en del av ordinær undervisning, og testene ville fungere som innleveringer som de fikk tilbakemelding på. Studentene som valgte å delta i prosjektet fikk først tilbakemeldinger etter at økt 3 med posttesten og spørreundersøkelsen var gjennomført. Selv om studentene i pilotgruppen på denne måten ikke fikk velge bort å delta i undervisningen, fikk de likevel muligheten til å velge bort sin deltakelse som informant i prosjektet. Studentene fikk muntlig og skriftlig informasjon i forkant både om hvordan de kunne melde seg på og trekke seg fra prosjektet, og signerte et samtykkeskjema som ble levert inn på siste økt. Studenter som ikke leverte signert samtykkeskjema, ble automatisk trukket fra undersøkelsen.

For studentene i både behandlingsgruppen og kontrollgruppen foregikk datainnsamlingen som sagt utenom undervisningstiden. Dette var først og fremst av praktiske årsaker, selv om denne løsningen også hadde etiske fordeler. På grunn av størrelsen på klasserommet hvor testene ble spilt inn, var det en risiko for at lydnivået ville bli for høyt dersom alle i gruppen deltok i datainnsamlingen. Det var da en risiko for at lyd kvaliteten på opptakene ville bli forringet av

dette, og at det kunne bli vanskelig å tyde deltakernes svar. Det var også en fare for at ikke alle hadde mobiltelefoner som kunne ta opp lyd, og at det ville bli vanskelig å skaffe til veie nok lydopptaksutstyr til at 20 personer kan ta opp lyd samtidig. Det var derfor en fordel om det var færre deltakere som tok opp lyd til samme tid, slik at de som meldte seg frivillig kunne få låne lydopptaksutstyr og at det ble god nok plass til å gjennomføre testene. I tillegg var det også en etisk fordel ved å la studentene melde seg frivillig til å delta. Selv om løsningen i pilotgruppen, hvor hele klassen deltok i datainnsamlingen, også var etisk forsvarlig, ble frivillighetsprinsippet enda bedre ivaretatt i datainnsamlingen fra behandlingsgruppen og kontrollgruppen (jf. Polit & Beck, 2017; Kvale og Brinkmann, 2015).

3.5.3 Pedagogiske hensyn

Som allerede nevnt, er tidsbruk en utfordring ved dobbeltrollen som lærer og forsker. Læreren har ansvar for at elevene i løpet av den tilmålte tiden kan nå målene som er fastsatt i læreplanen i det aktuelle faget. Dette setter noen klare rammer for aksjonsforskningen, og krever et tidseffektivt undersøkelsesdesign som også er faglig relevant for elevene. I mitt tilfelle har disse rammene ført til at jeg har måttet tilpasse den språklige konstruksjonen som skal undersøkes i forsøket til den aktuelle gruppen. Konstruksjonen som undersøkes i forsøket må gå overens med målene i faget, slik at studentene ikke må bruke tid på å lære en struktur som ikke vil komme dem til gode på eksamen eller senere. Timingen for forsøket også derfor viktig for å få satt i gang prosjektet på et gunstig tidspunkt med tanke på progresjonen i faget, slik at konstruksjonen ikke blir for vanskelig for studentene på nivået de befinner seg i språklæringen. Den språklige konstruksjonen som til slutt ble valgt, ordstillinger i leddsetninger med setningsadverbial, inngikk i studentenes pensum i siste del av kurset, og tidspunktet for datainnsamlingen ble derfor bestemt ut ifra det.

For å unngå problemstillingen med variasjon i ordstillingen i leddsetninger som jeg har gjort rede for i teorikapittelet (2.6), kunne jeg valgt andre, mer stabile konstruksjoner, som f.eks. «selv om», «ettersom» eller liknende, i behandlingen som ble brukt i denne undersøkelsen. Fordi disse fire leddsetningstypene, at, som, fordi og når, dukket naturlig opp i pensumtekstene til studentene, og fordi de er frekvente leddsetninger med store bruksområder, var det likevel nærliggende å bruke disse konstruksjonene i undersøkelsen. Av pedagogiske hensyn valgte jeg derfor å bruke disse fire leddsetningstypene, selv om det innebar å indikere at bare én variant av hver leddsetningstype var grammatisk. På nivået studentene befant seg på det aktuelle tidspunktet, anså jeg det som til mer forvirring enn til

hjelp å skulle undervise studentene i alle mulige ordstillingsvarianter. I stedet viste jeg til Hagens (2002) leddsetnings skjema som en hovedregel (jf. 2.6).

3.5.4 utfordringer knyttet til validitet

I tillegg har jeg tatt noen grep for å sikre mot faktorer som kan true den indre validiteten til undersøkelsen, som har hatt innvirkning på valget av målkonstruksjon (jf. Pervins, 1984). Fordelen med å bruke en konstruksjon som innlærerne har kjennskap til fra eksplisitt undervisning, er at man kan sørge for at innlærerne på denne måten i større grad stiller likt i pretesten. Da vil det være lettere å kontrollere at læringseffekten som posttestene fanger opp, kan komme av behandlingen med output, og ikke skyldes at enkelte informanter allerede kjenner til målkonstruksjonen, mens andre ikke gjør det.

I aksjonsforskning er det vanskelig å sikre seg mot alle faktorer som kan true validiteten til undersøkelsene som blir gjort. Det er vanskelig, for ikke å si umulig, å få kontroll over hva informantene gjør mellom økt 1 og 3, og som kan ha noe å si for resultatene. Noen av deltakerne har kanskje hatt stor tilgang på målspråksinput utenom undervisningen, mens andre har lite. Dette hadde jeg til hensikt å avdekke gjennom spørreundersøkelsen, men som nevnt i 3.3.4 fikk jeg ikke så god informasjon gjennom deltakernes svar til å si noe sikkert om denne faktoren. Det er også stor sannsynlighet for at deltakerne i ulik grad gjør hjemmelekser og repeterer stoffet som er gjennomgått i timene på egen hånd.

I den ene klassen min, hvor seks av tjue studenter deltok som informanter i behandlingsgruppen, fikk studentene en kort repetisjon av det de hadde lært om leddsetninger i forrige undervisningsøkt før de gikk i gang med behandlingen. Dette var etter ønske fra studentene, og på dette punktet ble dobbeltrollen som lærer og forsker spesielt krevende. Som forsker kan det å etterkomme dette ønsket være en forstyrrende faktor som gjør det vanskeligere å kontrollere om læringseffekten informantene har, kommer fra behandlingen med repetisjon, eller fra den fem minutter lange oppfriskingen av grammatikk. Dette vil svekke den indre validiteten til undersøkelsen. Som lærer, derimot, oppleves det som svært unaturlig å ikke etterkomme dette ønsket. Dessuten var det et fåtall av studentene i klassen som deltok i undersøkelsen, og det å la være å gi denne korte gjennomgangen ville være vanskelig å begrunne for flertallet i klassen, rent pedagogisk. Jeg valgte derfor å gi dem en kort repetisjon, der studentene selv bidro med sine kunnskaper om den aktuelle

konstruksjonen²⁷. Det ble dermed ikke gitt nye grammatikkforklaringer, men en oppfriskning av kunnskap de allerede hadde. Dette var en problemstilling som dukket opp i hovedinnsamlingen, og var derfor noe jeg ikke hadde fått anledning til å ta høyde for etter pilotundersøkelsen. Det er også et poeng at selv om den indre validiteten ble svekket av dette, står den økologiske validiteten i undersøkelsen fremdeles like sterkt, i det at kombinasjonen av en oppfriskning av eksplisitt kunnskap og repetisjonsøvelsen som ble tatt i bruk i behandlingen ikke er en usannsynlig kombinasjon av læringsaktiviteter i en klasseromskontekst. Resultatene fra undersøkelsen vil derfor likne resultatene man vil kunne finne i virkelige klasserom.

En måte å løse dette metodiske problemet på kunne være å sørge for at kontrollgruppen fikk den samme, korte oppfriskningen av konstruksjonen. Slik kunne man sørge for likere vilkår for kontrollgruppen og behandlingsgruppen, utenom behandlingsdelen av undersøkelsen, og på den måten styrke den indre validiteten. I og med at datainnsamlingen fra behandlingsgruppen og kontrollgruppen foregikk i løpet av samme tidsperiode, ble det ikke anledning til å gi læreren i kontrollgruppen instruksjoner om å gjøre en liknende gjennomgang av leddsetningskonstruksjonen med sin klasse. Dette er helt klart en svakhet ved den metodiske gjennomføringen av undersøkelsen. Særlig er det den indre validiteten som er skadelidende, ved at det ikke ble kontrollert godt nok for konfunderende variabler. På en annen side er det vanskelig å avgjøre hvor mye denne korte oppfriskningssekvensen, som tok i underkant av fem minutter, kan ha hatt å si for resultatene informantene fikk på posttesten to dager senere.

3.5.5 Metodiske svakheter ved spørreskjemaet

Jeg vil også peke på andre metodiske svakheter ved denne undersøkelsen som ikke kan knyttes til aksjonsforskning, pedagogiske hensyn eller koronapandemien i 2020. Dette er svakheter som av ulike grunner ikke er blitt oppdaget gjennom pilotundersøkelsen (jf. 3.3.5), og som derfor ikke har blitt bedret i forkant av hovedinnsamlingen.

Noen av disse svakhetene handlet om hvordan informantene tolket spørsmålene i spørreskjemaet, som jo er sentralt for kvaliteten på svarene man får av informantene (Kvale og Brinkmann, 2015). Spørsmål 5) *Har det vært nyttig for deg å jobbe med leddsetninger på denne måten som vi har gjort i dette prosjektet? Ville du foretrukket en annen arbeidsmåte?* var et slikt tilfelle, der en forskjell i omstendighetene rundt pilotundersøkelsen og

²⁷ Denne korte gjennomgangen blir gjort rede for i delkapittel 3.3.3.1 i dette kapitlet.

hovedundersøkelsen gjorde at informantene i de to gruppene oppfattet spørsmålet på ulike måter. I seg selv kan spørsmålet være tvetydig; hensikten min var å hente fram hvordan informantene hadde opplevd den muntlige repetisjonsøvelsen (behandlingen), men dette kommer ikke tydelig fram i selve formuleringen.

Likevel svarte informantene i pilotundersøkelsen på dette spørsmålet på en måte som gjorde at denne tvetydigheten har gått meg hus forbi. Dette kan ha med å gjøre at pilotgruppen svarte på spørreskjemaet samme dag som de gjorde repetisjonsøvelsen, og at de derfor lettere har knyttet denne øvelsen opp mot spørsmål 5. I hovedundersøkelsen ble derimot repetisjonsøvelsen flyttet til noen dager i forveien (jf. 3.3.5), og informantene kan ha tolket dette spørsmålet til å dreie seg om hele opplegget rundt leddsetninger, det vil si både forklaringene på forhånd og testene som ble tatt opp, i tillegg til repetisjonsøvelsen i par.

Svaret fra en av deltakerne i behandlingsgruppen gir et tydelig eksempel på at spørsmål 5 kan tolkes på en annen måte enn det som var tenkt: «I can't say. Languages is a learning by doing approach. Maybe if I could see if I was correct afterwards would be cool». (E6, vedlegg 6). Her er det tydelig at informanten kan ha hatt testene i tankene da han svarte, og ikke repetisjonsøvelsen, ettersom informantene ikke fikk løsningsforslag til oppgavene i testene før de var helt ferdig med undersøkelsen. Løsningsforslagene til repetisjonsøvelsene fikk informantene tilgang på underveis i arbeidet, ved å snu kortene, altså har han ikke siktet til denne øvelsen da han svarte på spørreskjemaet. Likevel har flere informanter både i pilotgruppen og i behandlingsgruppen referert spesifikt til øvelsen jeg hadde i tankene da spørsmålet ble formulert, og disse svarene kan brukes i den videre diskusjonen av undervisningsopplegget. I analysen har jeg derfor måttet sortere i svarene som handler om repetisjonsøvelsen, testene som ble spilt inn og om undervisningen og kurset generelt.

Spørreundersøkelsen ble kun gjennomført av behandlingsgruppen i hovedundersøkelsen – det ble ikke sett på som nødvendig for kontrollgruppen å svare på spørsmålene i spørreskjemaet, ettersom et av hovedmålene for spørreskjemaet var å få vite noe om informantenes opplevelse av behandlingen, som kontrollgruppen ikke hadde fått. Pilotundersøkelsen ble kun gjennomført under de samme vilkårene som behandlingsgruppen, altså var det ingen pilotering av kontrollundersøkelsen. Det ble derfor ikke fanget opp gjennom pilotundersøkelsen at det også ville ha vært nyttig å samle informasjon fra kontrollgruppen om deres motivasjon for språklæringen hva de mente om vanskelighetsgraden på testene. Jeg

mistet på denne måten muligheten til å innhente denne informasjonen fra kontrollgruppen, noe det tas høyde for i analysen av resultatene.

4 Analyse og diskusjon

4.1 Innledning

I dette kapittelet tar jeg for meg resultatene fra undersøkelsen. Resultatene fra testene danner grunnlaget for å svare på forskningsspørsmål 1: *Hvordan bidrar output som muntlig repetisjon til tilegnelse av ordstilling i leddsetninger?* I diskusjonen av resultatene fra testene vil jeg også trekke inn deltakernes svar på spørsmål 2, 3 og 4 i spørreundersøkelsen (se vedlegg 4).

Svarene som kommer inn fra spørreundersøkelsen er utgangspunktet for å svare på forskningsspørsmål 2, som lyder: *Hva er innlærernes oppfatninger om undervisningsopplegget som inngår i denne undersøkelsen, og hva er deres refleksjoner rundt læringsprosessen?* Svarene på spørsmål 5 (se vedlegg 4) vil være den viktigste informasjonskilden til å si noe om deltakernes oppfatninger av undervisningsopplegget, mens svarene på spørsmål 1, 2, 3, 6 og 7 vil gi innsikt i forhold omkring deltakernes læringsprosess. Spørsmål 8 gir en pedagogisk tilleggsinnsikt.

Først presenterer jeg hvilke forventninger jeg har til funn i materialet jeg har samlet inn (se 4.1.1). Deretter tar jeg for meg analysen av resultatene i lys av disse forventningene (se 4.2; 4.3). Til slutt tar jeg opp deltakernes oppfatninger om undervisningsopplegget som har blitt prøvd ut (se 4.4), og peker på innsikter arbeidet med denne undersøkelsen har gitt. I alle delene av analysen trekker jeg også inn funn fra tidligere bruksbaserte studier som jeg drøfter mine funn i lys av.

I analysen vil jeg først og fremst ta utgangspunkt i materialet fra behandlingsgruppen og kontrollgruppen, heretter omtalt som hovedmaterialet. Men ettersom dette materialet er noe begrenset, med kun elleve informanter totalt²⁸, vil jeg også trekke inn materialet fra pilotundersøkelsen der det er hensiktsmessig. Pilotgruppen, med syv informanter, gjennomgikk et undervisningsopplegg med liknende vilkår som det behandlingsgruppen gjorde, men verken behandlingen, testene eller spørreskjemaet var helt identisk med det behandlingsgruppen gjorde, jf. kapittel 3.3.5, og jeg vil derfor vise til pilotgruppens og behandlingsgruppens materiale hver for seg. Materialet fra pilotgruppen vil da brukes i sammenlikning med materialet fra behandlingsgruppen for å se om tendensene i de to datasettene peker i samme retning.

²⁸ Det var seks informanter i behandlingsgruppen, og fem informanter i kontrollgruppen, jf. 3.2

4.1.1 Forventninger til funn i materialet

I dette masterprosjektet har jeg hatt en utforskende tilnærming til materialet. Det viktigste er derfor ikke å bekrefte eller avkrefte hypoteser jeg har laget meg på forhånd, men heller å søke etter nye innsikter om hva muntlig output kan bidra med i andrespråksinnlæring, og hvordan et undervisningsopplegg inspirert av UBL kan fungere i praksis. Jeg har likevel noen forventninger til hva jeg tror jeg vil finne i materialet, som jeg vil redegjøre for i de neste avsnittene.

Som nevnt over, tar jeg utgangspunkt i de muntlige testene for å kunne si noe om hvilken rolle output som repetisjon spiller i tilegnelsen av ordstilling i leddsetninger for mine informanter, jf. forskningsspørsmål 1. Den første antakelsen er knyttet til læringsutfallet av undervisningsopplegget som brukes som behandling i dette prosjektet (jf. 3.3.3), og diskuteres i 4.2.

1. Deltakerne som har deltatt i et undervisningsopplegg som innebærer output som muntlig repetisjon, vil ha en bedre utvikling i resultatene fra pretesten til posttesten enn kontrollgruppen.

Jeg bruker hovedregelen for ordstilling²⁹ i leddsetninger (jf. Hagen, 2002) som et kriterium for å skille mellom korrekte og avvikende svar i de muntlige produksjonstestene, noe jeg begrunner i 3.5.3. Jeg ser på ordstillingen i alle ledd av leddsetningen, og konsentrerer meg dermed ikke bare om pre-verbal og post-verbal plassering av setningsadverbialet, selv om plasseringen av setningsadverbialet naturligvis spiller en nøkkelrolle i kodingen av testresultatene. Setningsadverbialet kan i noen tilfeller også plasseres både foran subjektet og etter det finite verbalet i norske leddsetninger (jf. Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 891). Deltakerne i dette prosjektet har ikke blitt presentert for denne varianten gjennom undervisningen, og det er heller ikke sannsynlig at de med sin korte botid i Norge (rundt to måneder, jf. 3.2) kan ha tilegnet seg de andre ordstillingsvariantene gjennom sine språklige omgivelser³⁰. Jeg har derfor valgt å kategorisere alle ordstillingsvarianter som avviker fra leddsetningsskjemaet gjengitt i Hagen (2002) som feil.

²⁹ Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke betegnelsen «ordstilling», selv om grammatikker jeg viser til bruker «setningsleddfølge» (Hagen, 2002) og «leddstilling» (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997)

³⁰ Hanna Solberg Andresen kommer fram til at forekomsten av feil i plasseringen av nektelse i leddsetninger ikke nødvendigvis henger sammen med påvirkning fra et varierende norsk input hos informanter som har mellom fire uker og syv måneders botid i Norge (Andresen, 2006).

I analysen tar jeg også for meg hvor stor andel feil som blir gjort i de ulike leddsetningstypene, altså om informantene gjør feil i at-, som-, fordi- eller når-setninger (se 4.3). Som beskrevet i 3.3.3, inngår ikke når-setningene i behandlingen som pilotgruppen og behandlingsgruppen har mottatt. Som-setningene er derimot godt representert i behandlingen, og utgjør nesten halvparten av eksemplarene. Den neste antakelsen henger sammen med UBLs syn på andrespråksinnlæreres læringsbane, fra eksemplarbasert til skjematiskert (jf. 2.5.1).

2. Deltakerne som gjennomgår undervisningsopplegget vil kunne bruke leddsetningskonstruksjonen de tilegner seg produktivt, uavhengig av leddsetningstype, og vil derfor mestre når-setninger på lik linje med de andre leddsetningstypene i posttesten.

Til slutt, jf. forskningsspørsmål 2 (se 4.1 over), utforsker jeg hvordan undervisningsopplegget, som er forankret i teoretiske antakelser i UBL (jf. 2.5), har fungert i praksis. I denne delen av analysen diskuterer jeg hvordan funnene som kommer fram i undersøkelsen belyser undervisningsoppleggets styrker og begrensninger (se 4.4). Deltakernes subjektive opplevelser av undervisningsopplegget, slik jeg har tilgang til disse gjennom svarene de gir i spørreskjemaet, er den viktigste kilden til å besvare dette forskningsspørsmålet. Samtidig vil også undersøkelsen svar på forskningsspørsmål 1 prege denne diskusjonen, hvor de objektive resultatene til deltakerne kan si noe om deltakernes læringsutbytte av undervisningsopplegget. Jeg går inn i datamaterialet fra spørreundersøkelsen med et åpent sinn, og har ingen forhåndsantakelser til funnene som kan komme fram i dette materialet.

4.2 Tilegnelse av målkonstruksjonen

Dette underkapittelet skal ta for seg den første antakelsen knyttet til forskningsspørsmål 1, beskrevet i 4.1.1 over. Som nevnt i 3.5.4, vil jeg først ta for meg utgangspunktet innlærerne har etter økt 1 ved å se på resultatene fra pretesten (se 4.2.1). Deretter ser jeg på hver enkelt informants utvikling fra pretesten til posttesten, før jeg sammenlikner tendenser i materialet på gruppenivå (se 4.2.2). Til slutt diskuterer jeg i hvilken grad førstespråksbakgrunn, eksponering for input utenfor klasserommet og motivasjon kan være med å påvirke resultatene (se 4.2.3).

4.2.1 Resultater på pretesten: utgangspunkt etter økt 1

I de neste avsnittene vil jeg se nærmere på pretesten for å undersøke hvilket utgangspunkt innlærerne som deltok i prosjektet hadde etter den første undervisningsøkten. Her diskuterer jeg også hvorvidt resultatene egner seg til sammenlikning på gruppenivå med tanke på innlærernes førstespråksbakgrunn. Først presenterer jeg resultatene til informantene på pretesten etter hvilken informantgruppe de tilhører, før jeg sammenlikner resultatene på gruppenivå. Jeg regner 71–100 % skår som et godt resultat, 31–70 % som et middels resultat, mens en skår under 30 % regner jeg som lav.

4.2.1.1 Behandlingsgruppen

I tabell 4.1 ser vi behandlingsgruppens resultater på pretesten. Tallene viser hver enkelt informants andel riktige svar etter kriteriene beskrevet i 4.1.1.

Inf.	Kjønn/alder	Morsmål	Pretest
E1	F/22	tysk	17 av 18 (94,4 %)
E2	F/23	tysk	17 av 18 (94,4 %)
E3	F/23	tysk	17 av 18 (94,4 %)
E4	F/24	tysk	18 av 18 (100 %)
E5	F/20	tysk	15 av 18 (83,3 %)

Tabell 4.1: Resultater på pretesten, behandlingsgruppen

Behandlingsgruppens resultater (jf. tabell 4.1) viser en relativt høy skår på pretesten for fem av de seks informantene, med 83,3 % eller høyere. Som påpekt i 3.4.4, kan E4 i behandlingsgruppen ha opplevd en «practice effect» på pretesten, siden batteriet på lydopptakeren gikk tomt og testen måtte spilles inn på nytt. Dette kan muligens spille inn på resultatet hennes. Informant E6 er den informanten i hele materialet, inkludert pilotmaterialet (jf. tabell 4.3), som har lavest skår på pretesten, med 22,2 %.

Behandlingsgruppen bestod av fem kvinner og én mann i alderen 20–24 år, alle med tysk som morsmål. Det at alle informantene har samme morsmål, kan by på både fordeler og ulemper i den videre behandlingen av materialet. En klar fordel er at behandlingsgruppen er en svært homogen gruppe med tanke på mulig påvirkning fra førstespråket. I teorikapittelet (2.4.2) redegjorde jeg for hvordan førstespråksbakgrunn kan påvirke andrespråkslæringen på ulike måter, for eksempel ved at læringen av et L2 kan gå raskt og enkelt for noen, og kreve mer tid og krefter av andre, avhengig av tidligere tilegnet lingvistisk kunnskap. På denne måten egner

dette materialet seg godt for sammenlikninger innad i gruppen. På den andre siden kan det at behandlingsgruppen er såpass homogen også være en ulempe med tanke på å sammenlikne resultatene med de andre informantgruppene.

4.2.1.2 Pilotgruppen

I tabell 4.2 ser vi resultatene fra pilotundersøkelsens pretest³¹. I dette materialet finner jeg resultater som befinner seg over hele skalaen. Tre deltakere (P2, P4, P5) oppnår en høy poengsum, med 90–100 %, tre deltakere (P3, P6, P9) skårer middels høyt, med 40–60 %, mens én deltaker (P13) oppnår en lav skår på testen, med 30 %.

Inf.	Kjønn/alder	Morsmål	Pretest
P2	M/21	tysk	10 av 10 (100 %)
P3	M/21	fransk	6 av 10 (60 %)
P4	M/23	tysk	9 av 10 (90%)
P5	F/20	nederlandsk	10 av 10 (100 %)
P6	M/20	fransk	6 av 10 (60%)
P9	F/21	tysk	4 av 10 (40%)
P13	M/21	tysk	3 av 10 (30%)

Tabell 4.2: Resultater på pretesten, pilotgruppen

Pilotgruppen består av informanter i samme aldersgruppe som behandlingsgruppen, men har en litt mer variert sammensetning med tanke på førstespråksbakgrunn. Flere av informantene i pilotgruppen har germanske språk (fire med tysk og én med nederlandsk) som førstespråk, mens to av informantene har fransk som førstespråk.

4.2.1.3 Kontrollgruppen

Kontrollgruppens resultater på pretesten er presentert i tabell 4.3 under. I kontrollgruppen har tre av deltakerne (K3, K4, K5, jf. tabell 4.2) oppnådd en relativt høy skår, med 77,7 % eller høyere, mens to deltakere (K1, K8) oppnår et middels resultat med henholdsvis 44,4 % og 50 %.

³¹ En redegjørelse for hvilke informanter som er inkludert og ekskludert finnes i 3.2.1.

Inf.	Kjønn/alder	Morsmål	Pretest
K1	F/22	fransk	8 av 18 (44,4 %)
K3	M/19	fransk	15 av 18 (83,3 %)
K4	F/21	tysk	18 av 18 (100 %)
K5	F/22	tysk	14 av 18 (77,7 %)
K8	F/22	italiensk	9 av 18 (50 %)

Tabell 4.3: Resultater på pretesten, kontrollgruppen

Når det gjelder førstespråksbakgrunn i kontrollgruppen, finner vi to informanter som har tysk som førstespråk, to som har fransk og én som har italiensk som førstespråk. Ellers har informantene i kontrollgruppen mye til felles, både med hverandre innad i gruppen og med informantene i de to øvrige gruppene. De er omtrent på samme alder (19–22 år), studerer på universitetsnivå, og alle kan engelsk godt nok til å følge kursene de tar ved universitetet hvor de er på utveksling (jf. 3.2.3).

4.2.1.4 Sammenlikning av resultater på pretesten

Resultatene fra de tre gruppene pretest kan fortelle om hvilket utgangspunkt de tre informantgruppene hadde etter økt 1 (jf. 3.3.2). Hvis vi ser på de tre gruppene samlet, finner vi informanter i alle gruppene som har oppnådd et godt resultat på pretesten (jf. 71–100 %, 11 av 18 informanter), mens en litt mindre gruppe innlærere har oppnådd et middels resultat (jf. 31–70 %, 5 av 18 informanter). Innlærerne med middels skår finner vi i jevnt fordelt mellom pilotgruppen og kontrollgruppen, mens de to informantene med lavest skår, E6 og P13, finner vi i henholdsvis behandlingsgruppen og pilotgruppen (0–30 %, 2 av 18 informanter). Denne distribusjonen kan indikere at informantene stiller ganske likt etter økt 1 på tvers av gruppene de er delt inn i, noe som styrker den indre validiteten (jf. 3.5.4).

Likevel er det noen forskjeller mellom informantgruppene, der de fleste i behandlingsgruppen, bortsett fra E6, har et sterkt utgangspunkt – de har altså lite rom for forbedring fram mot posttesten. I pilotgruppen og kontrollgruppen er det litt mer blandet, der flere innlærere har forbedringspotensiale før posttesten. Hva det kan komme av at innlærerne har ulike utgangspunkt for læringen, vil diskuteres i 4.2.3.

I tillegg finnes det tyskspråklige informanter i alle gruppene og franskspråklige informanter i to av gruppene (pilotgruppen og kontrollgruppen). Dette gjør det mulig å diskutere resultatene i lys av mulig førstespråkspåvirkning, noe jeg vil komme tilbake til i 4.2.3.1.

4.2.2 Utviklingen mellom pretesten og posttesten

Å sammenlikne hver enkelt deltakers utvikling mellom pretesten og posttesten kan fortelle om læringen deres av målkonstruksjonen. Som skildret i metodekapittelet (jf. 3.3.3), har behandlingsgruppen og kontrollgruppen mottatt undervisning hvor ulike vilkår ligger til grunn. I dette underkapittelet vil jeg først se på hver enkelt deltakers utvikling i løpet av innsamlingsperioden, før jeg sammenlikner resultatene på gruppenivå.

4.2.2.1 Behandlingsgruppen

Tabell 4.4 under viser behandlingsgruppens resultater i pretesten og posttesten. I kolonnen «Differanse» indikeres informantenes utvikling fra pretesten til posttesten i prosentpoeng. Differansen har et positivt fortegn der utviklingen består av en forbedring av resultatene, mens et negativt fortegn vil vitne om det motsatte.

Inf.	Kjønn/alder	Morsmål	Pretest	Posttest	Differanse
E1	F/22	tysk	17 av 18 (94,4 %)	18 av 18 (100 %)	+5,6
E2	F/23	tysk	17 av 18 (94,4 %)	17 av 18 (94,4 %)	0
E3	F/23	tysk	17 av 18 (94,4 %)	17 av 18 (94,4 %)	0
E4	F/24	tysk	18 av 18 (100 %)	18 av 18 (100 %)	0
E5	F/20	tysk	15 av 18 (83,3 %)	17 av 18 (94,4 %)	+11,1
E6	M/21	tysk	4 av 18 (22,2 %)	5 av 18 (27,7 %)	+5,5

Tabell 4.4: Behandlingsgruppens resultater på de muntlige testene

Som jeg påpekte i 4.2.1.4, hadde flere av informantene i behandlingsgruppen lite rom for å forbedre resultatene sine. Dette kan være med å forklare hvorfor halvparten av informantene i behandlingsgruppen beholder de samme resultatene som i pretesten. Likevel skiller E6 seg ut fra denne gruppen, med sin forsiktige forbedring på 5,5 prosentpoeng. Mulige forklaringer på dette kan være at informanten fikk lite utbytte av den eksplisitte undervisningen (jf. økt 1), at han har misforstått innholdssiden av målkonstruksjonen, eller at han hadde behov for mer repetisjon enn det som ble gitt i repetisjonsøvelsen i behandlingen (jf. økt 2).

4.2.2.2 Pilotgruppen

Tabell 4.5 viser pilotgruppens resultater i pretesten og posttesten. Totalt sett viser innlærerne i denne gruppen en positiv utvikling i tilegnelsen av målkonstruksjonen fra pretesten til posttesten. Flertallet av informantene forbedrer resultatet sitt, eller beholder en høy skår. Resultatene fra pilotundersøkelsen speiler på den måten i stor grad i behandlingsgruppens resultater.

Inf.	Kjønn/alder	Morsmål	Pretest	Posttest	Differanse ³²
P2	M/21	tysk	10 av 10 (100 %)	9 av 10 (90 %)	-10
P3	M/21	fransk	6 av 10 (60 %)	8 av 10 (80 %)	+20
P4	M/23	tysk	9 av 10 (90 %)	7/9 av 10 (70/90 %)	-20 (0)
P5	F/20	nederlandsk	10 av 10 (100 %)	10 av 10 (100 %)	0
P6	M/20	fransk	6 av 10 (60 %)	9 av 10 (90 %)	+30
P9	F/21	tysk	4 av 10 (40 %)	7 av 10 (70 %)	+30
P13	M/21	tysk	3 av 10 (30 %)	6 av 10 (60 %)	+30

Tabell 4.5: Pilotgruppens resultater på de muntlige testene.

I dette materialet forbedrer fire av sju informanter sitt resultat fra pretesten til posttesten (P3, P6, P9, P13) med mellom 20–30 prosentpoeng (jf. tabell 4.3).

Én informant (P5) opprettholder en skår på 100 % gjennom hele perioden, mens to informanter går ned med 10 (P2) og 20 (P4) prosentpoeng. I P4s tilfelle er det relevant å påpeke at han blander sammen to itemer i gjennomførelsen av posttesten, slik at han fullfører en leddsetning med vokabularet som tilhører en annen leddsetning. Grammatikken er likevel riktig, slik at man kan si at P4 likevel holder en skår på 90 % i posttesten. Denne sammenblandingen av setninger kan også kanskje si noe om måten denne informanten løser oppgavene på: Han mestrer grammatikken og setter leddene i riktig rekkefølge uten å oppdage at vokabularet ikke passer sammen. Om dette betyr at informanten ikke forstår innholdet i setningene han produserer, er usikkert. Denne observasjonen kan kanskje peke mot sekvenslæring ('chunking', N. Ellis, 1996, jf. 2.2.1) eller en strukturell priming-effekt (jf. 2.2.2.3), hvor innlæreren gjenkjenner og produserer formen på leddsetningskonstruksjonen, men likevel ikke kobler dette til innholdet.

³² Oppgitt i prosentpoeng

Hvorfor en av informantene (P2) får et lavere resultat på posttesten enn på pretesten (100 – 90 %), er vanskelig å si noe om, men siden resultatet hans ellers kan tyde på at han mestrer målkonstruksjonen, kan den ene feilen han gjør i posttesten (som utgjorde 10 % av testen) kanskje tolkes som en glipp³³.

4.2.2.3 Kontrollgruppen

Som tabell 4.6 under viser, oppnådde alle de fem informantene i kontrollgruppen lavere skår på posttesten enn på pretesten, også informantene med høy skår (K3, K4, K5). Informanten som har den kraftigste nedgangen i resultatene sine, er K4, med tysk som førstespråk, som går ned med 61,2 prosentpoeng. Informantene K1, K3 og K5 går ned med mellom 27,8 og 55,6 prosentpoeng hver (jf. tabell 4.6).

Inf.	Kjønn/alder	Morsmål	Pretest	Posttest	Differanse ³⁴
K1	F/22	fransk	8 av 18 44,4 %	3 av 18 16,6 %	-27,8
K3	M/19	fransk	15 av 18 83,3 %	5 av 18 27,7 %	-55,6
K4	F/21	tysk	18 av 18 100 %	7 av 18 38,8 %	-61,2
K5	F/22	tysk	14 av 18 77,7 %	8 av 18 44,4 %	-33,3
K8	F/22	italiensk	9 av 18 50 %	8 av 18 44,4 %	-5,6

Tabell 4.6: Kontrollgruppens resultater på de muntlige testene

Informanten som ser ut til å holde best på resultatene fra pretesten i kontrollgruppen, er K8, som kun taper 5,6 prosentpoeng fra pretest til posttest. Det interessante med dette resultatet er at informant K8, som egentlig skulle deltatt i behandlingsgruppen, var borte under behandlingen (jf. Økt 2), og har derfor ikke mottatt like mye undervisning som resten av kontrollgruppen. En mulig årsak til at hun likevel har beholdt nivået sitt fra pretesten, er at hun kan ha vært nøye med å gjøre hjemmeleksene fra den timen hun var borte. På dette kurset ble hjemmearbeid anbefalt, men om deltakerne faktisk gjorde dette, ble ikke sjekket.

Samlet sett viste kontrollgruppens tilegnelse av målkonstruksjonen en negativ utvikling. At kontrollgruppen ikke har like god utvikling som behandlingsgruppen fra pretesten til posttesten, er i tråd med hva jeg forventet (jf. Antakelse 1, 4.1.1), men det var overraskende at

³³ Tilfeldig feil i motsetning til systematisk feil (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 51)

³⁴ I prosentpoeng

nedgangen i løpet av kun én uke var så kraftig. Dette kan også si noe om at fordelene av å ha gjort nøyaktig den samme testen en uke tidligere (jf. «practice effect», 3.4.4) ikke nødvendigvis har hatt så stor betydning – i så fall ville flere av informantene sannsynligvis ha klart å holde på sine resultater i løpet av uken.

Det var også interessant at informantene ikke hadde like stor nedgang, men at differansen mellom resultatene på pretesten og posttesten var større jo høyere skår informanten hadde på pretesten, med unntak av K8 (se tabell 4.2). Det er ikke sikkert man ville gjort det samme funnet i et større utvalg enn det jeg samlet inn data fra i denne undersøkelsen. Likevel stemmer dette funnet overens med forskning som viser at uten noen form for øvelse eller gjenkallelse av stoffet, glemmes en stor andel av stoffet allerede etter noen få timer (Baddeley, 2014, s. 99; Murre & Dros, 2015).

4.2.2.4 Tendenser i materialet fra testene på tvers av gruppene

Utvalget i denne undersøkelsen er nokså lite, men viser en tydelig tendens. I gruppene som har mottatt behandling (behandlingsgruppen og pilotgruppen), har deltakerne enten forbedret eller holdt på resultatene sine fra pretesten til posttesten. Kontrollgruppen, som ikke har mottatt behandling, har ikke klart å holde like godt på resultatene sine fra pretesten.

Disse funnene er i tråd med mine forventninger i forkant av datainnsamlingen. I antakelsene mine beskrevet i første del av dette kapittelet (jf. 4.1.1), forventet jeg å se at deltakerne i behandlingsgruppen ville ha en bedre utvikling fra pretesten til posttesten enn kontrollgruppen. Dette viste seg å stemme for samtlige av informantene i denne gruppen, selv om utviklingen var ganske svak hos noen av dem, jf. 4.2.2.1. Disse funnene antyder at output som muntlig repetisjon kan ha bidratt til å konsolidere målkonstruksjonen hos innlærerne som har gjennomført behandlingen, altså pilotgruppen og behandlingsgruppen. Dette harmonerer også med det N. Ellis og Sinclair (1996) fant i sin studie, jf. 2.3.2.

Når det gjelder ulikhetene i oppleggene behandlingsgruppen og pilotgruppen har gjennomført, er det særlig to sider jeg vil diskutere med tanke på hvilken innflytelse disse ulikhetene kan ha hatt på resultatene til de to gruppene. I behandlingsgruppen ble antallet eksponeringer for målkonstruksjonen i behandlingen doblet fra 30 til 60 (jf. 3.3.5), noe som økte inputfrekvensen for målkonstruksjonen. En annen forskjell var tidspunktet for posttesten. I pilotundersøkelsen ble både behandlingen og posttesten gjennomført i løpet av en skoletime, mens i hovedinnsamlingen ble posttesten gjennomført to dager etter behandlingen.

Som jeg var inne på i underkapittelet om priming (jf. 2.2.2.3), kan «shortly previous processing» trigge en midlertidig aktivering av en konstruksjon. Det er dermed en potensiell mulighet for at resultatene i posttesten hos pilotgruppen kan knyttes til en priming-effekt fra behandlingen. Om denne effekten avtar i takt med «glemselskurven» (Baddeley, 2014; Murre & Dros, 2015, omtalt i 2.2.2.3), er vanskelig å si, ettersom dette ikke er undersøkt i en senere posttest (eng. «delayed posttest»).

Muligheten for at en priming-effekt kan ha påvirket informantene i behandlingsgruppens resultater er derimot ikke like sannsynlig. Ifølge «glemselskurven» kunne innlærerne i denne undersøkelsen, uten nye repetisjoner av konstruksjonen etter behandlingen, potensielt ha glemt over halvparten av det de hadde lært allerede etter en dag, noe materialet (jf. 4.2.2.1) viser at de ikke gjør. Dette kan bety at behandlingen, som ble gjennomført to dager før posttesten i behandlingsgruppen, kan ha gitt et læringsutbytte med lengre varighet for informantene i behandlingsgruppen, utover læringsutbyttet en priming-effekt kan gi (jf. 2.2.2.3).

Det er mulig at den økte inputfrekvensen (fra 30 repetisjoner i pilotgruppen til 60 repetisjoner i behandlingsgruppen) kan ha veid opp for at det går lenger tid mellom behandlingen og posttesten i behandlingsgruppen. Samtidig kan recency-effekten (jf. 2.2.2.3) hos pilotgruppen utligne betydningen av at pilotgruppen kun eksponeres for 30 eksemplarer i behandlingsgruppen, mens behandlingsgruppen får 60 repetisjoner. Uavhengig av forskjellene i undersøkelsesvilkårene for de to gruppene, viser resultatene at informantene har hatt en positiv utvikling i tilegnelsen av ordstilling i leddsetninger.

4.2.3 Drøfting av andre faktorer som kan påvirke resultatene

Selv om funnene jeg har beskrevet i avsnittet over svarte til mine forventninger i forkant av datainnsamlingen, er det ikke nødvendigvis slik at disse funnene kommer som et direkte resultat av behandlingen deltakerne har eller ikke har gjennomgått. Hvordan kan vi vite at resultatene beskrevet i 4.2.2 ikke også kan forklares på andre måter? Dette blir et spørsmål om undersøkelsens indre validitet (jf. 3.4.3).

I teorikapittelet (jf. 2.4) har jeg redegjort for faktorer som kan påvirke andrespråklæring. Faktorene jeg tok for meg der, og som kan drøftes i sammenheng med innlærernes resultater, var motivasjon og førstespråkbakgrunn. I tillegg er eksponering for input sentralt for andrespråklæring i et bruksbasert perspektiv (jf. 2.5.1). Selv om informasjonen jeg har er

langt fra uttømmende, er førstespråk, inputeksponering og motivasjon faktorer jeg har noe tilgang til informasjon om gjennom spørreskjemaet. I de neste avsnittene vil jeg drøfte hvilken betydning førstespråket til deltakerne, inputeksponering utenfor klasserommet og motivasjon kan ha hatt for resultatene på testene, utenom behandlingen.

4.2.3.1 Førstespråksbakgrunn

Som det går fram av tabell 4.1 og kapittel 4.2.1.1, har alle informantene i behandlingsgruppen tysk som førstespråk. For å undersøke om resultatene til disse deltakerne kan settes i sammenheng med førstespråksbakgrunn, vil jeg sammenlikne resultatene deres med resultatene til de tyskspråklige informantene i kontrollgruppen og pilotgruppen.

I 4.2.1.1 så vi at fem av seks informanter i behandlingsgruppen fikk en høy skår på pretesten. Både K4 og K5 i kontrollgruppen har tysk som førstespråk, og begge disse deltakerne har relativt høy skår, med sine respektive 100 % og 77,7 % på pretesten (jf. tabell 4.3), og ser dermed også ut til å mestre ordstilling i norske leddsetninger ganske godt etter første undervisningsøkt (jf. 3.3.3), i likhet med sine tyskspråklige medstudenter i behandlingsgruppen. I pilotgruppen har deltakerne med høyest skår (90–100 %), i likhet med i hovedmaterialet, et germansk språk (nederlandsk og tysk) som førstespråk (P2, P4, P5).

Som det framgår ovenfor, kan det se ut til at det å ha et germansk språk som førstespråk kan være en fordel i tilegnelsen av ordstilling i norske leddsetninger. Dette kan kanskje settes i sammenheng med tyskspråklige E1s uttalelse i spørreundersøkelsen (se vedlegg 6):

E1: «It is in general very similar to German»

Dette kan tyde på at de tyskspråklige studentene kan ha opplevd å ha en fordel av at konstruksjonen likner på morsmålet. Om vi ser på konkrete eksempler fra testene (se vedlegg 2), finner vi likheter (se tabell 4.7), men også forskjeller (se tabell 4.8) i hvordan leddsetningskonstruksjonen er bygget opp på tysk og norsk (I. F. Hauge & A. Ludwig, personlig kommunikasjon, 5. mai 2021, se også vedlegg 7):

subjunksjon	subjekt	s.adv.	verbal
wenn	es	nicht	regnet
når	det	ikke	regner

Tabell 4.7: Tysk leddsetningskonstruksjon som sammenfaller med norsk

Ettersom tysk har SOV-ordstilling i leddsetninger (Federl, 2019), får leddsetninger som inneholder et objekt en ordstilling som skiller seg fra den norske ekvivalenten:

subjunksjon die dass	subjekt – er	s.adv – niemals	objekt Fisch Bücher	s.adv. nicht –	verbal mag liest	
subjunksjon som at	subjekt – han			s.adv. ikke aldri	verbal liker leser	objekt fisk bøker

Tabell 4.8: Tysk leddsetningskonstruksjon som ikke sammenfaller med norsk

Denne ulikheten kan potensielt utgjøre en utfordring for tyskspråklige innlærere. I den forbindelse er det verdt å merke seg at tyskspråklige E6, som nevnt over (jf. tabell 4.1), har lavere skår på pretesten enn samtlige av de andre deltakerne i hovedinnsamlingen. Denne observasjonen ser vi også i pilotmaterialet, hvor informantene P9 og P13 oppgir tysk som morsmål, men skårer lavere på pretesten (30–40 %) enn de andre deltakerne i pilotmaterialet. I tillegg kan det nevnes at selv med det gode utgangspunktet fra pretesten, klarer ikke de to tyskspråklige informantene K4 og K5 i kontrollgruppen å holde på resultatene sine inn i posttesten.

Når det gjelder informantene med andre førstespråk enn tysk, oppnår to av informantene i kontrollgruppen, K1 (fransk) og K8 (italiensk) et middels resultat på pretesten, mens den franskspråklige deltakeren K3 oppnår en skår på 83,3 %. I pilotgruppen får begge de to franske informantene en skår på 60 % i pretesten. Det kan dermed se ut som at flertallet av informantene med fransk og italiensk som førstespråk oppnår et middels resultat etter økt 1, men at vi også blant disse informantene finner innlærere som mestrer målkonstruksjonen på samme nivå som de tyskspråklige informantene etter undervisningen i økt 1 (jf. K3).

Alle disse observasjonene peker i retning av at tysk som førstespråk *kan* gi en fordel med tanke på utgangspunktet innlærerne har for å tilegne seg målkonstruksjonen. Likevel ser det ikke ut til at det nødvendigvis er en garanti for å lykkes med tilegnelsen av ordstilling i norske leddsetninger. Dette blir tydelig når vi ser på resultatene på pretestene til E6 i behandlingsgruppen og P9 og P13 i pilotgruppen. Motsatt er det heller ingenting i materialet som tyder på at innlærere med andre førstespråk ikke kan mestre ordstilling i leddsetninger i like stor grad som de tyskspråklige innlærerne, jf. K3s resultat på pretesten. I tillegg ser det ut til at fordelene informantene med et germansk språk som førstespråk kan ha hatt i forhold til

informanter med andre førstespråk i pretesten, jevnes ut i posttesten, både for informantene i pilotgruppen (se P3, P6 i tabell 4.2) og kontrollgruppen (se K4, K5 i tabell 4.3).

4.2.3.2 Inputeksponering utenfor klasserommet

En annen mulig påvirkningsfaktor for innlærernes resultater på testene, er hvor mye input de eksponeres for utenfor klasserommet (jf. 2.5.1). Store forskjeller mellom informantene med tanke på inputeksponering kan påvirke testresultatene på den måten at noen av informantene potensielt kan ha fått mer øvelse i målkonstruksjonen utenom undervisningstiden enn andre. Svarene informantene gir på spørsmål 4,

«Hvor ofte møter du på skriftlig eller muntlig norsk utenom norsktimene (for eksempel ved å snakke med en norskspråklig venn, lese aviser, høre på radio)?

Aldri – sjelden – en gang i uken – flere ganger i uken», kan gi noe innsikt i dette.

De som har svart på dette spørsmålet er kun informanter fra behandlingsgruppen, siden spørsmålet ikke ble lagt til i spørreskjemaet før etter pilotundersøkelsen var gjennomført (jf. 3.3.5). To av informantene oppgir at de eksponeres for målspråket omtrent én gang i uken (E2, E6). De fire andre informantene i gruppen oppgir eksponering for målspråket flere ganger i uken (E1, E3, E4, E5). Som jeg også var inne på i 3.3.4.3, gir svarene på dette spørsmålet fra spørreundersøkelsen kun et lite innblikk i disse informantenes eksponering for input utenom undervisningen (se vedlegg 6). Hva som ligger i formuleringen «flere ganger i uken» er vanskelig å tolke, og kan i prinsippet bety både «flere timer hver dag», men også «15 minutter tre dager i uken». Dette er en svakhet ved formuleringen av dette spørsmålet i spørreundersøkelsen.

Selv om ingen av informantene har kontakt med autentisk språkbruk færre enn én gang i uken, gir de ikke, kanskje med unntak av E4, uttrykk for å eksponeres for store mengder andrespråksinput utenom undervisningstimene. Dessuten fant Wunderlich (2015) i sin masteravhandling at innlærerne i *study abroad*-miljøet ikke brukte andrespråket i særlig grad utenfor klasserommet (2015, s. 126). Resultatene mine kan se ut til å indikere en liknende situasjon for flertallet av mine informanter. Det virker med andre ord lite sannsynlig at inputeksponering utenfor klasserommet kan gi utslag i informantenes prestasjoner på testene, ettersom forskjellene mellom dem sannsynligvis ikke er så store.

Selv om forskjellen i mengden inputeksponering utenfor klasserommet fra informant til informant sannsynligvis ikke er så stor, finner jeg likevel noe korrelasjon mellom innlærernes

resultater på testene på den ene siden, og den rapporterte mengden input de eksponeres for på den andre. E4 er den av informantene som gir inntrykk av å eksponeres for mest input. Dette samsvarer godt med resultatene hun oppnår på testene, med 100 % på både pretesten og posttesten (se tabell 4.1). E4 forteller dessuten at hun har norske venner som hun møter omtrent to ganger i uken, i tillegg til at hun hører norsk på bussen, på reklamer, på butikken, i kafeer og på gaten. E4 skiller seg dermed også ut med tanke på kvaliteten på inputet hun møter utenfor klasserommet. E6 befinner seg i den andre enden av skalaen, og oppgir at han møter norsk utenfor klasserommet omtrent én gang i uken. Dette korrelerer også med testskåren hans, som jeg har kategorisert som lav (jf. 4.2.2). Jeg vil likevel understreke at det innsamlede materialet fra spørreskjemaet ikke gir tilstrekkelig med informasjon om disse forholdene til å si noe om årsakssammenhengene mellom inputeksponering utenfor klasserommet og innlærernes testresultater.

4.2.3.3 Motivasjon

Som nevnt i 2.4.1, er språklæring en emosjonelt drevet prosess (Douglas Fir Group, 2016). Motivasjonen innlæreren har, kan påvirke hvor innlæreren styrer oppmerksomheten sin, og i hvilken grad innlæreren er villig til å involvere seg i læringsaktiviteter for å lære språket. I dette underkapittelet vil jeg drøfte hvorvidt innlærernes resultater kan kobles til motivasjon, og på den måten kan bidra til å forklare resultatene vist i 4.2.2.

Siden jeg ikke har tilgang på kontrollgruppens tanker om deres motivasjon med tanke på språklæringen, kan jeg ikke sammenlikne deltakernes motivasjon med kontrollgruppen, og dermed heller ikke diskutere resultatene fra hovedundersøkelsen i lys av motivasjon. Likevel kan jeg undersøke korrelasjoner mellom deltakernes motivasjon og individuelle forskjeller mellom deltakernes resultater i gruppene som har svart på spørreundersøkelsen, det vil si pilotgruppen og behandlingsgruppen.

To av spørsmålene i spørreundersøkelsen som pilotgruppen og behandlingsgruppen svarte på, spørsmål 2 og 3 (jf. vedlegg 4), kan knyttes til motivasjon. I svarene informantene gir på spørreskjemaets spørsmål 2) «*Hva er din motivasjon for å lære norsk?*» får jeg tilgang på behandlingsgruppen og pilotgruppens tanker om sin egen motivasjon for å lære norsk. Her kommer det fram at fem av de seks informantene i behandlingsgruppen (E1, E2, E3, E4, E5) gir klart uttrykk for å være motiverte for å lære andrespråket (se vedlegg 6). Den av de seks informantene som gir inntrykk av å ha lavest motivasjon, er E6, som skriver:

E6: «If I stay a year I should try at least»

Han gir på den måten inntrykk av å ha en lavere forventning til sin egen potensielle mestring enn de andre informantene, jf. Verspoor og Nguyens fem dimensjoner for motivasjon (jf. 2.4.2).

Jeg skal være forsiktig med å påpeke noen årsakssammenheng mellom innlærernes oppgitte grad av motivasjon og resultater på testene i denne undersøkelsen, ettersom det er krevende å få innsikt i psykologiske variabler som motivasjon gjennom et spørreskjema. Likevel er det interessant at resultatene viser en tydelig korrelasjon, der informantene som beskriver seg selv som svært motiverte (E1, E2, E3, E4, E5) skårer mye høyere både på pretesten og posttesten enn informanten som har en mer nøktern beskrivelse av sin egen motivasjon (E6, se tabell 4.4).

Slik jeg tolker svarene fra de sju informantene som har blitt inkludert i analysematerialet fra pilotgruppen, fremstår alle informantene som motiverte i møte med språklæringen. Likevel, jf. tabell 4.5, er resultatene mer blandede i pilotgruppen enn i behandlingsgruppen. Riktignok er det mange av informantene i pilotgruppen som forbedrer sine resultater fra pretesten til posttesten (P3, P6, P9, P13), men noen av dem (P9, P13) oppnår likevel ikke et like høyt resultat som de fem høyest motiverte informantene i behandlingsgruppen. Pilotgruppens resultater reflekterer derfor bare delvis funnene fra behandlingsgruppen, der alle de høyest motiverte innlærerne hadde en høy skår på testene. Høy motivasjon for språklæring *generelt* behøver altså ikke å ha sammenheng med høy skår på testene i denne undersøkelsen, som har fokus på grammatisk korrekthet.

Svaret informantene gir på spørsmål 3 i spørreundersøkelsen, «*Synes du det er viktig å snakke/skrive grammatisk korrekt? Hvorfor/hvorfor ikke?*» kan kanskje si noe mer spesifikt om informantenes motivasjon med tanke på grammatisk korrekthet, og hva informantene retter oppmerksomheten sin mot i norskopplæringen. Dersom en informant er opptatt av å uttrykke seg grammatisk korrekt, er det nærliggende å anta at vedkommende vil være oppmerksom på de formelle trekkene ved andrespråket. I det motsatte tilfellet, der en informant ikke mener grammatisk korrekthet er så viktig, kan det tenkes at denne informanten kanskje fokuserer mer på vokabular og det å kunne kommunisere på en forståelig måte. Jeg anser det som sannsynlig at en innlærer som ikke er opptatt av grammatisk korrekthet fortsatt kan være motivert for språklæring, jf. spørsmål 2 diskutert over.

Tre av informantene i behandlingsgruppen svarer at å snakke og skrive grammatisk korrekt er viktig for dem (E2, E3, E5). Å snakke og skrive grammatisk korrekt er ikke like viktig for den andre halvparten av behandlingsgruppen (E1, E4, E6). Til dels finner jeg noe korrelasjon mellom deltakernes holdninger til grammatisk korrekthet og resultatene deres på testene. Fem av de seks deltakerne i behandlingsgruppen (E1, E2, E3, E4 og E5) skårer relativt høyt på både pretesten og posttesten (jf. tabell 4.4). Det vil si at alle de tre som uttrykte at grammatisk korrekthet var viktig for dem (E2, E3, E5), skårer høyt på testene, men det gjør også to av dem som ikke mente dette var så viktig (E1, E4). Én av informantene som ikke mente grammatisk korrekthet var så viktig, E6, skårer en god del lavere på testene enn de andre deltakerne.

Blant informantene i pilotmaterialet er det en stor overvekt av informanter som ikke er så opptatt av å uttrykke seg grammatisk korrekt. Kun én av de sju informantene som har blitt inkludert i analysematerialet, svarte at grammatisk korrekthet er viktig i språklæringen (P2). Denne informanten oppnår også høy skår i både pretesten og posttesten.

Blant informantene i pilotgruppen som ikke vektlegger grammatisk korrekthet, finner jeg både innlærere som skårer svært høyt (P5), middels (P3, P6, P9) og lavt (P13) på pretesten (jf. tabell 4.5). Dette speiler funnet fra behandlingsgruppen, som også hadde god spredning i resultater blant informantene som ikke vektlegger grammatisk korrekthet. Selv om innlærerne tilsynelatende ikke er opptatt av å skrive og snakke grammatisk korrekt, betyr ikke dette nødvendigvis at ikke disse innlærerne også kan skåre høyt på tester som måler grammatisk korrekthet, i dette tilfellet syntaks i leddsetninger. Det er i tillegg verdt å merke seg at de sistnevnte informantene (P3, P6, P9, P13), som skåret middels til lavt på pretesten i pilotundersøkelsen, forbedret sine resultater på posttesten med 20–30 prosentpoeng.

Tendensene i mitt materiale viser at innlærerne som er opptatt av grammatisk korrekthet også skårer høyt på testene (P2 i pilotgruppen; E2, E3, E5 i behandlingsgruppen). Dette funnet kan fortelle om at et ønske om grammatisk korrekthet kan være med å motivere til å rette oppmerksomhet mot form. Likevel kommer det også fram at innlæreres suksess på testene ikke nødvendigvis er avhengig av en slik holdning til grammatisk korrekthet (E1, E4 i behandlingsgruppen, P5 i pilotgruppen).

I dette underkapittelet har det kommet frem at høy motivasjon generelt ikke alltid korrelerte med høy skår på testene. Det motsatte var tilfellet i analysen av informantenes holdninger til grammatisk korrekthet: Å vektlegge grammatisk korrekthet korrelerte med høy skår på testene. Samtidig var det ikke alltid slik at innlærere som ikke vektlegger grammatisk korrekthet oppnådde lavere skår.

Jeg kan ikke forklare forskjellene i prestasjonene på testene mellom de tre gruppene med grunnlag i deltakernes motivasjon. Likevel kan motivasjon i noen tilfeller relateres til hver enkelt deltakers prestasjoner, og kanskje forklare individuelle forskjeller mellom deltakerne i undersøkelsen. Dette kan for eksempel støttes av korrelasjonen mellom E6s oppfatning av sin egen motivasjon på den ene siden, og resultatene hans på den andre. Imidlertid er årsakssammenhengene rundt slike forhold vanskelige å gripe tak i, og jeg vil derfor la det bli med disse forsiktige spekulasjonene.

4.2.3.4 Oppsummering: Andre faktorer som påvirker andrespråklæringen i materialet

Det ser ut til at verken førstespråksbakgrunn, inputeksponering utenfor klasserommet, eller forhold omkring motivasjon påvirker resultatene til de ulike gruppene, annet enn som individuelle forskjeller mellom innlærerne. Jeg tolker det derfor dithen at forskjellene i resultater på gruppenivå kan knyttes til undervisningen de ulike gruppene har deltatt på. På det individuelle planet ser det derimot ut til at førstespråksbakgrunn, inputeksponering utenom undervisningstiden og motivasjon (særlig knyttet til holdninger til grammatisk korrekthet) kan gi noe variasjon mellom innlærerne innad i gruppene.

4.3 Skjematisering av målkonstruksjonen

I UBL er det et sentralt prinsipp at andrespråklæring er eksemplarbasert (jf. 2.5.1). Basert på frekvente eksemplarer dannes skjematiserte mønstre som kan brukes produktivt i innlærerens språkproduksjon (N. Ellis, 2006; Eskildsen, 2012). I denne delen av analysen undersøker jeg hvorvidt dette prinsippet manifesterer seg i analysematerialet (se 4.3.1), som et bidrag til diskusjonen rundt outputets rolle i tilegnelsen av syntaks (jf. forskningsspørsmål 1). På denne måten kan jeg undersøke om behandlingen bidrar til at målkonstruksjonen skjematiseres og blir til et produktivt mønster som innlæreren kan bruke i nye kontekster (jf. Antakelse 2, 4.1.1, se også nedenfor). Videre vil jeg utforske ulike mønstre i informantenes produksjon av leddsetninger som avviker fra leddsetningsmønsteret jeg har satt som kriterium for koding av resultatene (se 4.3.2). Til slutt drøfter jeg funnene som har kommet fram i denne delen av analysen i lys av bruksbasert teori (jf. kapittel 2, se 4.3.3).

4.3.1 Mestring av ulike leddsetningstyper

I dette underkapittelet presenterer jeg materialet fra de tre gruppene og drøfter funnene i lys av antakelse 2 (jf. 4.1.1), som går ut på at deltakerne som gjennomgår undervisningsopplegget vil kunne bruke leddsetningskonstruksjonen de tilegner seg produktivt, uavhengig av leddsetningstype. I metodekapittelet har jeg redegjort for hvordan behandlingsgruppen og pilotgruppen har fått ujevn eksponering for de ulike leddsetningstypene gjennom behandlingen, hvor når-setningene har vært helt utelatt, mens som-setningene ble representert med nesten halvparten av eksemplarene i behandlingen (jf. 3.3.3). I analysen i dette underkapittelet ser jeg nærmere på hvorvidt denne skjevheten i representasjonen av eksemplarer i behandlingen kommer til uttrykk i resultatene til deltakerne som har mottatt behandling sammenliknet med kontrollgruppen.

4.3.1.1 Behandlingsgruppen

I tabell 4.9 under ser vi setninger kategorisert som feil etter kriteriene gitt i 4.1.1 i behandlingsgruppens pretest og posttest, og hvilken informant som har produsert setningene. Nummereringen tilsvare nummereringen i oppgavesettet. I de tilfellene der det står oppført to leddsetninger, se for eksempel E5, oppgave 13 i pretesten, har informanten rettet på svaret sitt. I disse tilfellene regner jeg det siste svaret som det gjeldende.

Inf.	Pretest	Posttest
E1	1) fordi ikke er jeg frisk	-
E2	18) når det er ikke snø	9) at hun aldri lekser gjør
E3	14) som hører aldri på musikk	17) som vil alltid gå tur
E4	-	-
E5	3) at hun vil ikke bli lærer 6) som spiller ofte dataspill 13) når er ikke sol det/ når det er ikke sol	13) når det er ikke sol
E6	1) fordi ikke er jeg frisk 3) at ikke vil hun bli lærer 4) når ikke det regner 5) fordi ikke trives hun 6) som spiller ofte dataspill 7) at aldri leser bøker/ at aldri han leser bøker 8) når ikke du støvsuger 9) at aldri gjør hun lekser 10) fordi han fryser ofte 12) at aldri trener han 13) når sol er det ikke 15) når ikke er du på skolen 16) at ikke liker hun hunder 18) når ikke er det snø	1) fordi jeg er ikke frisk 3) at ikke vil bli lærer hun 4) når det regner ikke 5) fordi hun trives ikke/ fordi ikke trives hun 7) at aldri leser han bøker 8) når du støvsuger ikke 9) at aldri lekser hun gjør 10) fordi han fryser ofte 12) at aldri trener han 13) når det er ikke sol 15) når du er ikke på skolen 16) – (utelatt) 18) når det er ikke snø
Totalt	20 avvik (av 108 mulige)	16 avvik (av 108 mulige)

Tabell 4.9: Oversikt over feil sortert etter leddsetningstype og informant i behandlingsgruppen

I tabell 4.9 over kommer det fram at informant E6 står for de fleste avvikende setningene i behandlingsgruppen. Dette gjør at denne informantens resultater preger en stor del av det helhetlige bildet. I denne delen av analysen av behandlingsgruppens materiale viser jeg derfor både til tallene som inkluderer og ekskluderer E6 sine resultater.

Tabell 4.10 viser hvor stor andel av hver leddsetningstype som forekommer i materialet som ikke følger leddsetningsstrukturen jeg bruker som kriterium. Resultatet som gjelder for behandlingsgruppen ekskludert informant E6, er oppført i parentes.

	at	som	fordi	når
Pretest	6/30 (1/25) 20 % (4 %)	3/30 (2/25) 10 % (8 %)	4/18 (1/15) 22,2 % (6,6 %)	7/30 (2/25) 23,3 % (8 %)
Posttest	6/30 (1/25) 20% (4 %)	1/30 (1/25) 3,3 % (4 %)	3/18 (0/15) 16,6 % (0 %)	6/30 (1/25) 20 % (4 %)

Tabell 4.10: Samlet antall feil fordelt på leddsetningstype, pretest og posttest i behandlingsgruppen.

Tabell 4.10 viser en nokså jevn fordeling av feil i pretesten, hvor når-setningene ikke stikker seg nevneverdig ut fra de andre leddsetningstypene, enten E6 er medregnet i tallene eller ei. I tallene som inkluderer E6, skiller som-setningene seg noe ut ved at andelen feil er lavere for denne leddsetningstypen.

I posttesten er det derimot fordi-setningene som kommer best ut i tallene som ekskluderer E6 (i parentes), mens de andre leddsetningstypene holder en jevnt lav feilrate. I tallene som inkluderer E6 er det nok en gang som-setningene som skiller seg positivt ut.

For behandlingsgruppen, E6 ekskludert, kan man si at antakelsen min (jf. 4.1.1) ser ut til å stemme, ved at andelen feil er jevnt lav i posttesten. Disse innlærerne ser altså ut til å mestre alle de fire leddsetningstypene i like stor grad til tross for skjevheten i eksponeringer i input og fravær av når-setninger. Regner vi resultatene til E6 med, ser vi at informantene mestrer som-setningene klart best, noe som reflekterer utformingen av behandlingen, hvor som-setninger utgjorde nesten halvparten av eksemplarene (jf. 3.3.3.1). Jeg vil komme nærmere inn på hvordan funnene i behandlingsgruppen kan forklares i 4.3.3.

4.3.1.2 Pilotgruppen

Tabell 4.11 viser setninger kategorisert som feil i pilotgruppens materiale. En viktig detalj ved bruken av pilotgruppens materiale til sammenlikning med hovedmaterialet i denne delen av analysen, er at pilotgruppens tester kun har 10 itemer, mot 18 itemer i hovedmaterialet. Innlærerne i pilotgruppen har dermed færre «muligheter» til å gjøre feil enn det behandlingsgruppen og kontrollgruppen har hatt. Det vil dermed være vanskeligere å lete etter mønstre i dette materialet, ettersom sannsynligheten for at feilene som finnes kan skyldes tilfeldigheter, er økt sammenliknet med i hovedmaterialet.

Inf.	Pretest	Posttest
P2	-	6) når ikke støvsuger du
P3	2) som liker ikke fisk 3) som spiller ofte dataspill 4) at hun vil ikke bli lærer 10) som middag aldri lager	4) at hun ikke bli lærer vil 7) når ikke regner det
P4	6) når ikke støvsuger du	1) jeg kommer ikke på festen * som ikke liker fisk 2) (utelatt) 6) når støvsuger du ikke
P5	-	-
P6	2) som liker ikke fisk 3) som spiller ofte dataspill 4) at hun vil ikke bli lærer 10) som lager aldri middag	4) at hun vil ikke bli lærer
P9	2) som liker ikke fisk 3) som spiller ofte dataspill 4) at hun vil ikke bli lærer 5) at han leser aldri bøker 6) når du støvsuger ikke 10) som lager aldri middag	6) når ikke du støvsuger 7) når ikke regner det 9) fordi ofte han fryser
P13	1) fordi jeg er ikke frisk 2) som liker ikke fisk 3) som spiller ofte dataspill 4) at hun vil ikke bli lærer 6) når støvsuger du ikke 7) når regner det ikke 10) som lager middag aldri	1) fordi jeg er ikke frisk 3) som spiller ofte dataspill 6) når ikke du støvsuger 7) når ikke det regner
Totalt	22 avvik (av 70 mulige)	14 avvik (av 69 mulige)

Tabell 4.11: Oversikt over feil sortert etter leddsetningstype og informant i pilotgruppen.

Tabell 4.12 viser fordelingen av avvikende leddsetninger fordelt på leddsetningstype i pilotgruppen. To av avvikene hos informant P4 skilte seg ut fra de andre avvikene i gruppen

fordi avviket ikke skyldtes en grammatisk feil, men at informanten har blandet sammen to ulike itemer, jf. 4.2.2.2 (item 1 og 2, fordi- og som-setning). Ettersom setningen som blir utelatt er en fordi-setning, og fordi feilen informanten gjør ikke knyttes til grammatikk, har jeg fjernet en fordi-setning fra det totale antallet leddsetninger i tabell 4.12 under, slik at det totale antallet fordi-setninger i posttesten er oppført som 13.

	at	som	fordi	når
Pretest	5/21 23,8 %	12/21 57,1 %	1/14 7,1 %	4/14 28,5 %
Posttest	2/21 9,5 %	1/21 4,7 %	2/13 15,3 %	7/14 50 %

Tabell 4.12 Samlet antall feil fordelt på leddsetningstype, pretest og posttest i pilotgruppen

I tabell 4.12 er det flere interessante funn som kommer frem. For det første er det interessant at at-setninger og som-setninger viser en positiv utvikling fra pretesten til posttesten, samtidig som andelen avvik i fordi-setninger og når-setninger øker. Dette er spesielt interessant med tanke på at andelen feil i materialet totalt sett går ned fra pretesten til posttesten. Særlig er det som-setningene som peker seg ut i positiv retning, ved at de har relativt høy feilrate i pretesten sammenliknet med de andre leddsetningstypene, mens de i posttesten har lavest andel feil. Disse funnene er ikke i tråd med forventningene mine om at innlærerne ville mestre alle de fire leddsetningstypene i samme grad i posttesten (jf. 4.1.1), og skiller seg dessuten fra behandlingsgruppens resultater. Jeg vil komme nærmere inn på hvordan dette kan forklares i 4.3.3.

4.3.1.3 Kontrollgruppen

Tabell 4.13 viser hvordan de avvikende setningene i materialet fra kontrollgruppen fordeler seg over informantene og leddsetningstype. I pretesten ser det ut til at informantene mestrer enkelte av leddsetningstypene bedre enn andre. Noen mestrer som-setningene best, men gjør feil i andre leddsetningstyper (K1, K5), mens andre mestrer de tre andre leddsetningstypene best, og gjør kun feil i som-setninger (K3). I posttesten viskes denne tendensen ut, og informantene gjør feil i alle leddsetningstypene.

Inf.	Pretest	Posttest
K1	1) fordi er jeg ikke frisk 3) at ikke hun vil bli lærer 4) når ikke regner det 8) når ikke du støvsuger 9) at aldri hun gjør lekser 10) fordi ofte han fryser 12) at aldri han trener 13) når ikke er det sol 15) når ikke er du på skolen 18) når ikke er snø det	1) fordi ikke jeg er frisk 3) at vil ikke hun bli lærer 4) når regner ikke det 5) fordi ikke hun trives 6) som spiller ofte dataspill 7) at aldri leser han bøker 8) når ikke støvsuger du 9) at aldri hun gjør lekser 12) at trener han aldri 13) når ikke er det sol 14) som aldri på musikk hører 15) når ikke du er på skolen 16) at ikke liker hun hunder 17) som vil alltid gå tur 18) når ikke det er snø
K3	2) som fisk ikke liker 6) som dataspill ofte spiller 11) som middag aldri lager	1) fordi ikke er frisk jeg 3) at ikke vil hu bli lærer 4) når ikke regner det 5) fordi ikke hun trives 7) at aldri leser han bøker 8) når ikke støvsuger du 9) at aldri gjør hun lekser 10) fordi ofte fryser han 12) at aldri trener han 13) når ikke er det sol 15) når ikke er du på skolen 16) at ikke liker hun hunder 18) når ikke er det snø
K4	-	1) fordi er jeg ikke frisk 2) som liker ikke fisk 3) at vil hun ikke bli lærer 4) når regner det ikke 5) fordi trives hun ikke 6) som spiller ofte dataspill 13) når det er ikke sol 15) når du er ikke på skolen 16) at hun liker ikke hunder 17) som vil alltid gå på tur 18) når det er ikke snø
K5	3) at ikke hun vil bli lærer 7) at aldri han leser bøker 8) når ikke du støvsuger 9) at aldri hun gjør lekser	1) fordi jeg er ikke frisk 2) som liker ikke fisk 3) at hun vil ikke bli lærer 4) når det regner ikke 5) fordi hun trives ikke 8) når du støvsuger ikke 13) når det er ikke sol 15) når du er ikke på skolen 16) at hun liker ikke hunder 18) når det er ikke snø
K8	1) fordi jeg er ikke er frisk 7) at aldri han leser bøker 8) når ikke du støvsuger 9) at aldri hun gjør lekser 10) fordi han fryser ofte 12) at aldri trener han 13) når det er ikke sol 14) som hører aldri på musikk 18) når det er ikke sol	1) fordi jeg er ikke frisk 2) som liker ikke fisk 3) at hun vil ikke bli lærer 6) som spiller ofte dataspill 7) at aldri han leser bøker 9) at hun gjør lekser aldri 12) at aldri trener han 13) når det er ikke sol 16) at hun liker ikke hunder 18) når det er ikke snø
Totalt	26 avvik (av 90 mulige)	59 avvik (av 90 mulige)

Tabell 4.13: Oversikt over feil sortert etter leddsetningstype og informant i kontrollgruppen

I kontrollgruppens materiale er antallet feil per informant jevnt fordelt mellom informantene, og gruppens resultater er samlet i tabell 4.14, som viser andelen feil for hver enkelt leddsetningstype.

	at	som	fordi	når
Pretest	9/25 36 %	4/25 16 %	4/15 26,6 %	9/25 36 %
Posttest	19/25 76 %	9/25 36 %	10/15 66,6 %	21/25 84 %

Tabell 4.14: Antall feil fordelt på leddsetningstype i kontrollgruppen

I tabell 4.14 ser vi at kontrollinformantenes resultater på pretesten når det gjelder at-, fordi- og når-setningene, er ganske jevne. Både når-setninger og at-setninger har en andel feil på 36 %, mens fordi-setninger har noe lavere andel feil, på 26,6 %. Som-setningene har lavest andel feil (16 %).

Bildet vi ser i pretesten endrer seg i posttesten, der prosentandelen feil har økt kraftig for når-setninger (fra 36 % til 84 %), mens vi ser en mer beskjeden økning i avvikende som-setninger (fra 16 % til 36 %). Siden kontrollgruppen ikke mottok behandling, er det overraskende at resultatene til denne gruppen til en viss grad reflekterer den skjeve fordelingen av eksemplarer i behandlingen, hvor innlærerne som deltok på den fikk mest øving i som-setninger, og ingen øving i når-setninger.

4.3.1.4 Oppsummering av resultatene knyttet til mestring av ulike leddsetningstyper

Når det gjelder når-setninger, er ikke andelen feil høyere for denne leddsetningstypen enn de andre leddsetningstypene i behandlingsgruppens posttest, i samsvar med antakelsene beskrevet i 4.1.1. Dette er i tråd med antakelser i UBL, hvor man mener at innlærernes læring tar utgangspunkt i enkeltteksemplarer som blir stadig mer skjematisk etter hvert som innlæreren får mer erfaring med språket (jf. 2.5.1). Deltakerne i behandlingsgruppens kjennskap til leddsetningskonstruksjonen gjennom eksemplarer fra at-, fordi- og som-setninger ser dermed ut til å ha dannet et produktivt mønster som innlærerne tok i bruk i når-setningene i testene, selv om disse ikke ble representert i behandlingen de fikk. Dette funnet finner vi ikke i pilotgruppens resultater, på tross av at denne gruppen også har mottatt behandling. Resultatene vist i 4.3.1 er derfor kun delvis i tråd med forventningene beskrevet i 4.1.1.

I alle tre gruppene er det som-setningene som har lavest andel feil i posttesten. Denne observasjonen kan kanskje forklares med utgangspunkt i hvordan behandlingen var utformet

for behandlingsgruppen og pilotgruppen, men var overraskende å finne også i kontrollgruppen. I de neste underkapitlene vil jeg se nærmere på innlærernes mønstre i avvikende leddsetninger for å undersøke hva avvikene kan komme av, og om tendensene i materialet kan forklares i lys av teorien (se kapittel 2.2).

4.3.2 Mønstre i innlærernes avvikende leddsetninger

4.3.2.1 Behandlingsgruppen

I tabell 4.9 over så vi hvilke avvikende leddsetninger innlærerne i behandlingsgruppen produserte i pretesten og posttesten. I dette materialet finner jeg tre dominerende mønstre som avviker fra leddsetningsskjemaet jeg bruker som kriterium for å kode resultatene (jf. 4.1.1), som vist i tabell 4.15:

Setningsadverbial på subjekts plass	E1 1 fordi ikke er jeg frisk E6 1 fordi ikke er jeg frisk 3 at ikke vil hun bli lærer 4 når ikke det regner 5 fordi ikke trives hun 7 at aldri leser bøker / at aldri han leser bøker 8 når ikke du støvsuger 9 at aldri gjør hun lekser 12 at aldri trener han 15 når ikke er du på skolen 16 at ikke liker hun hunder 18 når ikke er det snø	E6 3 at ikke vil bli lærer hun 5 fordi hun trives ikke / fordi ikke trives hun 7 at aldri leser han bøker 9 at aldri lekser hun gjør 12 at aldri trener han
Hovedsetningsmønster	E2 18 når det er ikke snø E3 14 som hører aldri på musikk E5 3 at hun vil ikke bli lærer 6 som spiller ofte dataspill 13 når er ikke sol det / når det er ikke sol E6 6 som spiller ofte dataspill 10 fordi han fryser ofte	E3 17 som vil alltid gå tur E5 13 når det er ikke sol E6 1 fordi jeg er ikke frisk 4 når det regner ikke 8 når du støvsuger ikke 10 fordi han fryser ofte 13 når det er ikke sol 15 når du er ikke på skolen 18 når det er ikke snø
Preverbalt objekt	E6 13 når sol er det ikke	E2 9 at hun aldri lekser gjør

Tabell 4.15: Mønstre i avvikende leddsetninger, behandlingsgruppen

Som vi ser av tabellen (4.15) over, er en ordstillingsvariant med setningsadverbialet på subjekts plass det dominerende i behandlingsgruppens pretest, mens en ordstillingsvariant som likner hovedsetninger er dominerende i posttesten. Hovedsetningsmønsteret produseres av fire av innlærerne i pretesten, mens de fleste forekomstene av dette mønsteret produseres av informant E6 i posttesten. Å finne hovedsetningsmønsteret blant de avvikende setningene i pretesten er ikke spesielt overraskende i lys av en bruksbasert modell for andrespråklæring (jf. 2.5.1), med tanke på at hovedsetningskonstruksjonen allerede er tilegnet av innlærerne, og har dessuten høy frekvens i innlærernes input i undervisningen. I posttesten ser vi E6

produserer flere leddsetninger med hovedsetningsmønster enn i pretesten, mens resten av gruppen produserer færre av denne ordstillingsvarianten.

Mer overraskende er funnet av en ordstillingsvariant med plassering av setningsadverbialet direkte etter subjunksjonen i pretesten. Denne ordstillingsvarianten er det først og fremst E6 som produserer, men E1 har også et tilfelle. Denne ordstillingsvarianten kan minne om ordstillingen i implikative som-setninger, hvor subjektet er underforstått. I teorikapittelet (2.6) pekte jeg på utfordringen slike underforståtte ledd kan innebære for innlærere av norsk som andrespråk. Siden denne leddsetningstypen inneholder en tom plass som representerer et ledd utenfor leddsetningen, kan det bli lite gjennomiktig hvor i setningen den tomme plassen, som i dette tilfellet tilhører subjektet, befinner seg. Det er dermed en mulighet for at noen innlærere oppfatter at som-setningene har en annen ordstilling enn de andre leddsetningstypene, med setningsadverbialet plassert direkte etter subjunksjonen, og uten subjektets tomme plass foran seg.

I metodekapittelet gjorde jeg rede for at som-setningene utgjorde mange av eksemplarene i behandlingen. Dersom ordstillingsvarianten med plassering av setningsadverbialet foran subjektet i hovedsak forekom i posttesten, ville det vært naturlig å knytte denne tendensen til innflytelse fra aspekter ved behandlingen. Dette er derimot ikke tilfellet, men det kan heller se ut til at mønsteret i som-setninger kan ha framstått som salient etter økt 1, spesielt for deltaker E6, og at dette kan ha forårsaket overproduksjonen av dette mønsteret i pretesten.

I tillegg ser vi to tilfeller, ett i pretesten og ett i posttesten, hvor innlæreren plasserer objektet preverbalt. I E2 sitt tilfelle i posttesten, kan det hende at dette kan skyldes en overføring fra førstespråket, som er tysk (jf. tabell 4.8). Ordstillingsvarianten til E6 med preverbal plassering av objektet er ikke helt identisk med ordstillingen i leddsetninger i tysk. En mulighet er at han kanskje kan ha blandet sammen funksjonene til de nominale leddene, og at han derfor har plassert objektet på subjektplassen.

4.3.2.2 Pilotgruppen

I tabell 4.11 over så vi hvilke avvikende leddsetninger innlærerne i pilotgruppen produserte i pretesten og posttesten. I pilotgruppens materiale finner jeg de samme tre dominerende mønstrene som også forekom i behandlingsgruppens materiale, i tillegg til enda et mønster, som vist i tabell 4.16 under.

Setningsadverbial på subjekts plass	P4 6 når ikke støvsuger du	P2 6 når ikke støvsuger du P3 7 når ikke regner det P9 6 når ikke du støvsuger 7 når ikke regner det 9 fordi ofte han fryser P13 6 når ikke du støvsuger 7 når ikke det regner
Hovedsetningsmønster	P3 2 som liker ikke fisk 3 som spiller ofte dataspill 4 at hun vil ikke bli lærer P6 2 som liker ikke fisk 3 som spiller ofte dataspill 4 at hun vil ikke bli lærer 10 som lager aldri middag P9 2 som liker ikke fisk 3 som spiller ofte dataspill 4 at hun vil ikke bli lærer 5 at han leser aldri bøker 6 når du støvsuger ikke 10 som lager aldri middag P13 1 fordi jeg er ikke frisk 2 som liker ikke fisk 3 som spiller ofte dataspill 4 at hun vil ikke bli lærer	P6 4 at hun vil ikke bli lærer P13 1 fordi jeg er ikke frisk 3 som spiller ofte dataspill
Preverbalt objekt	P3 10 som middag aldri lager	P3 4 at hun ikke bli lærer vil
Spørresetningsmønster	P13 6 når støvsuger du ikke 7 når regner det ikke *10 som lager middag aldri	P4 6 når støvsuger du ikke

Tabell 4.16: Mønstre i avvikende leddsetninger, pilotgruppen

Tabell 4.16 viser at det dominerende mønsteret i pilotgruppens pretest er hovedsetningsmønsteret, som vi også så var et framtreddende mønster i behandlingsgruppens materiale. Som påpekt i 4.3.2.1, er det ikke overraskende å finne dette mønsteret i pretesten, med tanke på hovedsetningskonstruksjonens frekvens i innlærernes input fra klasserommet. I 2.6 redegjorde jeg dessuten for at hovedsetningsmønsteret brukt i at- og fordi-setninger kan finnes i autentisk input på norsk, særlig i muntlig tale (jf. Faarlund, Lie og Vannebo, 1997). I dette materialet (men også i behandlingsgruppens materiale, jf. tabell 4.15) finner jeg likevel hovedsetningsmønsteret brukt i alle fire leddsetningstypene, og ikke kun for at- og fordi-setninger. Dette kan tyde på at bruken av hovedsetningsmønsteret i leddsetningene i dette materialet sannsynligvis kommer av påvirkning fra hovedsetningers høye frekvens i inputet generelt, og ikke fra alternative varianter av leddsetningskonstruksjonen i innlærernes input. Dette er også i tråd med Andresen (2006), som fant at forekomsten av feil i plasseringen av nektelse i leddsetninger ikke nødvendigvis hang sammen med påvirkning fra et varierende norsk input. Posttesten viser færre forekomster av dette mønsteret i pilotgruppens materiale,

hvor antall i feil i materialet går ned generelt. Dette kan ha sammenheng med behandlingen, som hadde til hensikt å øke inputfrekvensen av leddsetningskonstruksjonen.

I pilotgruppens pretest finner vi også ordstillingsmønsteret hvor setningsadverbialet er plassert direkte etter subjunksjonen (P4), men ikke i samme utstrekning som i behandlingsgruppen. Det er en mulighet for at dette mønsteret i pretesten kan skyldes tilfeldigheter. I posttesten ser vi derimot en økning av dette mønsteret i pilotgruppens materiale, særlig i når-setninger. Denne ordstillingsvarianten er den mest produktive i pilotgruppens posttest, noe som kanskje kan knyttes til måten behandlingen er utformet på, hvor som-setninger med relativisering av subjektet utgjorde nesten halvparten av eksemplarene, mens når-setningene ikke ble representert med et eneste eksemplar. I analysen av behandlingsgruppens materiale (jf. 4.3.2.1) kom jeg fram til at det ikke var sannsynlig at forekomsten av dette mønsteret kunne knyttes til aspekter ved behandlingen, men siden dette mønsteret først og fremst forekommer i pilotgruppens posttest, er dette en mer sannsynlig forklaring i dette materialet. Informantene i pilotgruppen kan da muligens ha hatt en priming-effekt (jf. 2.2.2.3) av eksponeringen av de mange som-setningene kort tid før posttesten. Dette mønsteret har flere av dem brukt i når-setninger, som de ikke fikk øvelse i å bruke i behandlingen.

I tillegg finner vi noen forekomster av ordstillingsvarianter som kan minne om spørresetninger, hvor verbet plasseres rett etter subjunksjonen. Denne varianten er det kun P13 som produserer i pretesten, og P4 som produserer i posttesten. Setningen som er markert med asterisk, minner også om spørresetninger, men ordstillingen er ikke identisk med de øvrige setningene i denne kategorien.

I likhet med behandlingsgruppens materiale, finner vi også noen forekomster av ordstillingsvarianter med preverbalt objekt, som kanskje kunne vært knyttet til tysk ordstilling i leddsetninger, hvis det ikke var for at innlæreren som produserer dem, P3, er franskspråklig (se vedlegg 7). Påvirkning fra førstespråket er derfor ikke en plausibel forklaring i dette tilfellet.

4.3.2.3 Kontrollgruppen

I tabell 4.13 over så vi hvilke avvikende leddsetninger innlærerne i kontrollgruppen produserte i pretesten og posttesten. I kontrollgruppens materiale finner jeg de samme fire

dominerende mønstrene som også forekom i pilotgruppens materiale (jf. 4.3.2.2), som vist i tabell 4.17 under.

Setningsadverbial på subjekts plass	<p>K1 3 at ikke hun vil bli lærer 4 når ikke regner det 8 når ikke du støvsuger 9 at aldri hun gjør lekser 10 fordi ofte han fryser 12 at aldri han trener 13 når ikke er det sol 15 når ikke er du på skolen 18 når ikke er snø det</p> <p>K5 3 at ikke hun vil bli lærer 7 at aldri han leser bøker 8 når ikke du støvsuger 9 at aldri hun gjør lekser</p> <p>K8 7 at aldri han leser bøker 8 når ikke du støvsuger 9 at aldri hun gjøre lekser 12 at aldri trener han</p>	<p>K1 1 fordi ikke jeg er frisk 5 fordi ikke hun trives 7 at aldri leser han bøker 8 når ikke støvsuger du 9 at aldri hun gjør lekser 13 når ikke er det sol 14 som aldri på musikk hører 15 når ikke du er på skolen 16 at ikke liker hun hunder 18 når ikke det er snø</p> <p>K3 1 fordi ikke er frisk jeg 3 at ikke vil hu bli lærer 4 når ikke regner det 5 fordi ikke hun trives 7 at aldri leser han bøker 8 når ikke støvsuger du 9 at aldri gjør hun lekser 10 fordi ofte fryser han 12 at aldri trener han 13 når ikke er det sol 15 når ikke er du på skolen 16 at ikke liker hun hunder 18 når ikke er det snø</p> <p>K8 7 at aldri han leser bøker 12 at aldri trener han</p>
Hovedsetningsmønster	<p>K8 1 fordi jeg er ikke er frisk 10 fordi han fryser ofte 13 når det er ikke sol 14 som hører aldri på musikk 18 når det er ikke sol</p>	<p>K1 6 som spiller ofte dataspill 17 som vil alltid gå tur</p> <p>K4 13 når det er ikke sol 15 når du er ikke på skolen 16 at hun liker ikke hunder 17 som vil alltid gå på tur 18 når det er ikke snø</p> <p>K5 1 fordi jeg er ikke frisk 2 som liker ikke fisk 3 at hun vil ikke bli lærer 4 når det regner ikke 5 fordi hun trives ikke 8 når du støvsuger ikke 13 når det er ikke sol 15 når du er ikke på skolen 16 at hun liker ikke hunder 18 når det er ikke snø</p> <p>K8 1 fordi jeg er ikke frisk 2 som liker ikke fisk 3 at hun vil ikke bli lærer 6 som spiller ofte dataspill 9 at hun gjør lekser aldri 13 når det er ikke sol 16 at hun liker ikke hunder 18 når det er ikke snø</p>
Preverbalt objekt	<p>K3 2 som fisk ikke liker 6 som dataspill ofte spiller 11 som middag aldri lager</p>	<p>K1 3 at vil ikke hun bli lærer 4 når regner ikke det 12 at trener han aldri</p>
Spørresetningsmønster	<p>K1 1 fordi er jeg ikke frisk</p>	<p>K4 1 fordi er jeg ikke frisk 2 som liker ikke fisk 3 at vil hun ikke bli lærer 4 når regner det ikke 5 fordi trives hun ikke</p>

Tabell 4.17: Mønstre i avvikende leddsetninger, kontrollgruppen

I kontrollgruppens pretest er det ordstillingsvarianten med plassering av setningsadverbial rett etter subjunksjonen som er mest framtreddende, noe vi også fant hos behandlingsgruppen. I behandlingsgruppen gjaldt dette først og fremst én informant, mens i kontrollgruppen er dette mønsteret produktivt hos flere informanter (K1, K5, K8). Dette funnet i kontrollgruppen kan være med å støtte opp under forklaringen som ble gitt for denne tendensen hos E6, der jeg foreslo at informanten kanskje opplevde som-setningene som mer saliente i økt 1, og at han derfor brukte dette mønsteret produktivt i pretesten. Selv om læringsprosessen i dette tilfellet endte med en ordstillingsvariant som ikke er målspråkslik, kan funnene av denne ordstillingsvarianten hos fire av innlærerne i hovedundersøkelsen (E6, K1, K5, K8) peke mot at læringsprosessen er eksemplarbasert (Eskildsen, 2012), i og med at disse informantene tar utgangspunkt i et eksemplar som de så bruker i nye kontekster. K1 og K8 fortsetter å bruke dette mønsteret produktivt i posttesten, mens hos K3 finner vi dette mønsteret for første gang i posttesten.

Hovedsetningsmønsteret, som vi så var produktivt i både behandlingsgruppens og pilotgruppens pretest, forekommer i kontrollgruppens pretest kun hos informant K8. Dette er et noe overraskende funn, med tanke på hovedsetningers frekvens i inputet i klasserommet. En detalj ved inndelingen av informanter i ulike informantgrupper, kan kanskje være nøkkelen til å forstå hvorfor kun én av informantene (K8) bruker denne ordstillingsvarianten i kontrollgruppen. Som nevnt i 3.2.2 deltok K8 i samme undervisningsgruppe som behandlingsgruppen i økt 1 og økt 3, men ettersom hun ikke var til stede i økt 2, ble hun regnet som en del av kontrollgruppen. Resten av kontrollgruppen deltok i økt 1 og 3 sammen, med en annen lærer enn behandlingsgruppen (og pilotgruppen). En mulig forklaring på hvorfor kun K8 produserer hovedsetningsmønsteret i pretesten, kan stamme fra grammatikkforklaringen gitt av ulike lærere i økt 1; kanskje har læreren i kontrollgruppens (-K8) presentasjon av leddsetningskonstruksjonen lagt større vekt på at leddsetningskonstruksjonen ikke likner hovedsetningsmønsteret i større grad enn i behandlingsgruppens undervisning i samme økt. I posttesten, derimot, ser vi at hovedsetningsmønsteret er dominerende, og at fire av fem informanter bruker denne ordstillingsvarianten i løpet av posttesten.

Ordstillingsvarianten som likner på spørresetningsmønsteret er mer produktivt i posttesten enn i pretesten. Det kunne vært naturlig å koble denne ordstillingsvarianten med syntaksen i spørresetninger for setninger som innledes av *når*, siden dette ordet både kan innlede

spørresetninger og leddsetninger, og innlærerne på dette tidspunktet av norskkurset dessuten har tilegnet seg spørresetninger. Overraskende nok er det ikke kun leddsetninger innledet av *når* som får dette mønsteret. I stedet brukes dette mønsteret i alle fire leddsetningstypene i posttesten, noe som kanskje kan tolkes som at det ikke nødvendigvis er ordet *når* som har trigget dette ordstillingsmønsteret. I tillegg ser vi også noen tilfeller av ordstillingsvarianter med preverbalt objekt i pretesten, men ikke i posttesten. K3, som har fransk som førstespråk, er den eneste informanten som bruker denne ordstillingsvarianten.

4.3.3 Drøfting av innlærernes skjemativering av målkonstruksjonen

Slik det framgår av analysen i 4.3.1, er det ingenting som tyder på at mangelen på eksemplarer av *når*-setninger i behandlingen kan ha virket negativt inn på resultatene til behandlingsgruppen. Det ser heller ut til at informantene kan ha generalisert over eksemplarene de har blitt eksponert for (jf. 2.5.1). Mønsteret de har gjenkjent for leddsetningskonstruksjonen ut ifra eksemplarene av *at*-, *som*- og *fordi*-setninger, har de også brukt som mønster i produksjonen av *når*-setninger. Dette støtter UBLs oppfatning av andrespråksinnlæreres evne til å generalisere over eksemplarer (jf. 2.5.1; Eskildsen, 2012). E6 skiller seg noe ut fra resten av behandlingsgruppen, og i materialet fra denne informanten ser det ut til å mønsteret i *som*-setninger har vært utgangspunktet for produksjonen hans av *når*-setninger i posttesten, mens for *at*- og *fordi*-setninger ser det ut til å at hovedsetningsmønsteret har vært utgangspunktet.

Hos pilotgruppen tegner det seg et litt annet bilde. I dette materialet ser det ut til at behandlingen har virket inn på resultatene på den måten at deltakerne i pilotgruppen mestret noen av leddsetningstypene i større grad enn andre (jf. 4.3.2.2). I kapittel 3.3.5 redegjorde jeg for forskjellene i de ulike versjonene av behandlingen som ble brukt i pilotundersøkelsen og i hovedundersøkelsen. Én forskjell var det totale antallet eksemplarer i behandlingen, som gikk fra 30 i pilotundersøkelsen til 60 i hovedundersøkelsen. Det er mulig at denne økningen i antall repetisjoner har vært utslagsgivende for at deltakerne i behandlingsgruppen har klart å generalisere over mønstrene de ble eksponert for, mens pilotgruppen på sin side ikke har klart det samme.

En annen forskjell var tidspunktet posttesten ble gjennomført i forhold til behandlingen. I pilotundersøkelsen gikk det bare noen minutter fra behandlingen var ferdig til posttesten var påbegynt, mens i hovedundersøkelsen ble posttesten gjennomført to dager etter behandlingen. Tiden mellom behandlingen og posttesten kan kanskje være en nøkkel til å forstå hvorfor den

skjeve fordelingen av leddsetningseksemplarer så ut til å ha større innflytelse på resultatene til pilotgruppen enn behandlingsgruppen. Dette kan kanskje knyttes til en midlertidig priming-effekt, jf. 2.2.2.3. Som vi så i 4.3.2.2, hadde pilotgruppens produktive bruk av ordstillingsvarianten som likner mønsteret i som-setninger med relativisering av subjektet økt i posttesten, på tross av en generell nedgang i antall avvikende setninger i posttesten. At dette ordstillingsmønsteret i dessuten gjør seg gjeldende i nesten utelukkende når-setninger i posttesten, kan understreke at pilotgruppen kan ha hatt innflytelse fra aspekter ved behandlingen, ettersom når-setningene ikke ble representert i repetisjonsøvelsen (jf. behandlingen). Priming kan ifølge Madlener (2015), på tross av at mønsteraktivering har en midlertidig effekt, bidra til den akkumulerte erfaringen innlæreren får av andrespråkskonstruksjonen, og dermed også bidra til læring på lang sikt. Dette fanges imidlertid ikke opp i pilotundersøkelsen.

Et annet alternativ er kanskje at tiden mellom behandlingen og posttesten har gjort at deltakerne i behandlingsgruppen har fått tid på seg til å bearbeide eksemplarene som de ble eksponert for i behandlingen, slik at de har kunnet generalisere over disse. Pilotgruppen, som ikke hadde denne pausen mellom behandlingen og posttesten, har kanskje ikke hatt nok tid til å prosessere erfaringene de har gjort seg gjennom behandlingen. Dette er et område i UBL som etter det jeg kjenner til ikke er ferdig utforsket, og hvor det trengs mer forskning for å klargjøre aspektene ved læringsprosessen som ikke kommer klart fram.

Selv om resultatene i pilotgruppen ikke kan bekrefte hele læringsbanen slik den beskrives i UBL, kan resultatene i 4.3.2.2. likevel bekrefte første steg i læringsbanen, ved at noen eksemplarer ser ut til å ha blitt befestet gjennom output som muntlig repetisjon. Innlærernes evne til skjemativering av målkonstruksjonen demonstreres dermed ikke i dette materialet, slik som i behandlingsgruppen (jf. 4.3.2.1), men pilotmaterialet kan likevel støtte UBLs oppfatning av at innlæreren ubevisst registrerer de ulike konstruksjonenes frekvens i inputet (Ellis et al., 2013, s. 30). Når informantene skal produsere når-setninger i posttesten, gir det mening i lys av UBL at informantene velger å basere seg på den mest frekvente av leddsetningskonstruksjonene de har blitt eksponert for i inputet, altså som-setninger. Mye tyder imidlertid på at dersom informantene hadde vært eksponert for når-setninger i behandlingen, ville de også mestret denne leddsetningstypen på lik linje med de andre leddsetningstypene, ettersom de i stor grad mestret at-setninger og fordi-setninger i posttesten.

I kontrollgruppen var det ikke forventet å finne at målkonstruksjonen ble skjematiskert i løpet av datainnsamlingsperioden. Det fant jeg heller ikke, men derimot fant jeg mønstre i innlærernes produksjon av leddsetninger som pekte mot eksemplarbasert læring. At informantene K1, K5 og K8 produserer et mønster i pretesten som likner på som-setninger også i leddsetninger som innledes med *når*, *at* og *fordi*, kan tyde på dette. For disse informantene, i tillegg til behandlingsgruppens E6, er det kanskje saliensens til ordstillingen i som-setninger med relativisering av subjektet som har gjort at akkurat dette mønsteret har gjort seg gjeldende i pretesten.

4.4 Evaluering av undervisningsopplegget

I dette underkapittelet evaluerer jeg undervisningsopplegget som har blitt undersøkt i dette masterprosjektet (jf. 3.3.3). Her tar jeg for meg forskningsspørsmål 2 (jf. 4.1.1), som lyder som følger: *Hva er innlærernes oppfatninger om undervisningsopplegget som inngår i denne undersøkelsen, og hva er deres refleksjoner rundt læringsprosessen?* Undervisningsopplegget innlærerne evaluerer, baserer seg, som nevnt i 4.1.1, på teoretiske antakelser i UBL, ut ifra implikasjonene beskrevet i kapittel 2.5. Deltakernes subjektive svar fra spørreundersøkelsen sammen med de objektive resultatene fra testene (jf. 4.2 og 4.3) ligger til grunn for denne evalueringen.

Først diskuterer jeg hvilket læringsutbytte deltakerne har hatt av å gjennomføre opplegget i lys av analysene i 4.2 og 4.3. Deretter diskuterer jeg vanskelighetsgraden til målkonstruksjonen, ordstilling i norske leddsetninger, ut ifra informantenes oppfatninger (jf. spørsmål 6 og 7, vedlegg 4). Til slutt drøfter jeg hvordan undervisningsopplegget treffer innlærerne som har deltatt med tanke på hva som motiverer dem (jf. spørsmål 1, 2 og 3, vedlegg 4), og hvilke styrker og svakheter undervisningsopplegget har etter deltakernes mening (jf. spørsmål 5, vedlegg 4).

4.4.1 Læringsutbytte av undervisningsopplegget inspirert av UBL

Analysen presentert i kapittel 4.2, som tok for seg den første antakelsen knyttet til forskningsspørsmål 1 (jf. 4.1.1), viste at repetisjon i output bidro til å forbedre ordstillingen i leddsetninger hos innlærerne i gruppene som mottok behandling (pilotgruppen og behandlingsgruppen). Dette var i tråd med antakelsen min, som gikk ut på at *deltakerne som har deltatt i et undervisningsopplegg som innebærer output som muntlig repetisjon, vil ha en bedre utvikling i resultatene fra pretesten til posttesten enn kontrollgruppen* (jf. 4.1.1).

Samtidig kom det fram at pilotgruppens resultater på posttesten kanskje kan ha blitt påvirket av en priming-effekt (jf. 2.2.2.3), i og med at behandlingen pilotgruppen mottok ble gjennomført kort tid før posttesten. Ettersom jeg ikke har gjennomført en posttest til på et senere tidspunkt, er det dermed usikkert om resultatene til pilotgruppen vil holde seg over tid.

Usikkerheten rundt hvorvidt behandlingen pilotgruppen mottok, med 30 repetisjoner, var tilstrekkelig for at konstruksjonen ble befestet på lang sikt hos deltakerne, understrekes av en kommentar fra en av deltakerne angående repetisjonsøvelsens nytteverdi:

P10: «Yes, but I don't think it will stick that well, because we did it so late»

Jeg tolker begrunnelsen «because we did it so late» som at deltakeren mente øvelsen kom sent i semesteret, og at det ikke ville være god nok tid til å repetere konstruksjonen flere ganger før semesterslutt. Det er mulig at flere repetisjoner, alternativt å gjennomføre behandlingen i flere omganger, ville ha ført til at pilotgruppen i større grad kunne befestet målkonstruksjonen. Det er også mulig, som Madlener (2015) påpeker, at priming på tross av at mønsteraktivering har en midlertidig effekt, kan bidra til den akkumulerte erfaringen innlæreren får av andrespråkskonstruksjonen (jf. 2.2.2.3). Om dette er tilfellet for pilotinformantene i denne undersøkelsen, kan jeg ikke si noe om, som nevnt over.

Analysen i kapittel 4.3 tok for seg antakelse 2 (jf. 4.1.1), som dreide seg om at *deltakerne som gjennomgår undervisningsopplegget vil kunne bruke leddsetningskonstruksjonen de tilegner seg produktivt, uavhengig av leddsetningstype, og vil derfor mestre når-setninger på lik linje med de andre leddsetningstypene i posttesten*. Denne antakelsen er knyttet til oppfatninger i UBL om konstruksjoners læringsbane, fra enkeltksemplarer til skjematiskerte, produktive mønstre (jf. Eskildsen, 2012). Funn i behandlingsgruppens materiale støtter disse oppfatningene, samtidig som det kom fram at pilotgruppens materiale ikke kan bekrefte at innlærerne dannet skjematiskerte mønstre på bakgrunn av eksemplarene de ble eksponert for i behandlingen på tidspunktet da posttesten ble gjennomført. Jeg tolket det i stedet dithen at informantens resultater i posttesten kunne være påvirket av en priming-effekt også i dette henseendet.

4.4.2 Opplevd vanskelighetsgrad

Ordstilling i leddsetninger med setningsadverbial ble valgt ut som en passende konstruksjon å teste ut i undervisningsopplegget som undersøkes i dette masterprosjektet. Dette tas opp i 2.6. Med spørreskjemaets spørsmål 6) *Hvordan opplevde du vanskelighetsgraden på*

pretesten/posttesten? Opplevde du den som vanskelig, middels vanskelig eller lett? (se vedlegg 4) ønsker jeg å belyse hvor vanskelig informantene mener leddsetningsoppgavene i pretesten og posttesten er å gjennomføre. Svarene deres på dette spørsmålet sammenlikner jeg med resultatene de oppnår i posttesten. Med spørsmål 7) *Hvilke utfordringer hadde du i disse oppgavene? Hva synes du var det vanskeligste?* ønsker jeg å få svar på hva det helt konkret er ved oppgavene som informantene eventuelt mener er det mest utfordrende. Til slutt diskuteres disse funnene i lys av oppfatningen om at ordstilling i leddsetninger er svært krevende å tilegne seg for andrespråksinnlærere (jf. Hagen, 2002, s. 270; 2.6).

Informantene i både pilotundersøkelsen og behandlingsgruppen har svart på disse spørsmålene, og svarene fra begge gruppene vil bli tatt med i den påfølgende analysen. Dessverre har jeg ikke hentet inn svar fra kontrollgruppen på spørreundersøkelsen, noe som også ble kommentert i 3.5.5, ellers kunne det vært interessant å se på hvordan disse deltakerne vurderte vanskelighetsgraden på testen sammenliknet med behandlingsgruppen.

En innvending mot disse to spørsmålenes evne til å fange opp om ordstilling i leddsetninger med setningsadverbial er vanskelig for informantene å tilegne seg, er at spørreundersøkelsen kommer til slutt i datainnsamlingen, i økt 3 (jf. 3.3.4). På dette tidspunktet har informantene gjennomført to tester med det samme oppgavesettet, og de har gjennomført behandling for å trene på den aktuelle konstruksjonen. Ideelt sett burde informantene fått disse to spørsmålene (6 og 7) direkte etter pretesten, for så å få det på nytt etter posttesten. På denne måten kunne svarene vist utviklingen i informantenes oppfatning av vanskelighetsgraden på oppgavesettet, og dermed gitt et mer nøyaktig bilde av bakgrunnen for at informantene svarer det de svarer.

4.4.2.1 Behandlingsgruppen

To av informantene i behandlingsgruppen, E3 og E4, opplevde testene som lette, noe som også gjenspeiles i resultatene deres. E1 på sin side, opplevde oppgavene mer utfordrende enn det ser ut som dersom man kun ser på resultatene hennes. Hun vurderer oppgavene som vanskelige, men oppnår 100 % skår i posttesten. E2 og E6 mener oppgavene hadde middels vanskelighetsgrad. E2 oppnår likevel et godt resultat, mens E6, på tross av en liten forbedring, får et lavt resultat også på posttesten. E6 forklarer i tillegg at han mangler språkfølelse når han blir bedt om å beskrive sine utfordringer i møte med oppgavene (jf. vedlegg 6). Det er mulig at han får lite ut av deduktiv undervisning, og ville hatt best utbytte av en induktiv tilnærming,

for eksempel slik som Prentice et al (2016) foreslår (jf. 2.5.4). En siste informant (E5) kommenterer ikke vanskelighetsgraden.

I sammenlikningen av resultatene til innlærerne med svarene de gir på spørreskjemaets spørsmål 6, kommer det fram at deltakernes vurdering av oppgavens vanskelighetsgrad ikke alltid henger sammen med hvor høy skår de oppnår. Det kan tenkes at den av innlærerne som opplevde oppgavene som vanskelige, men som likevel oppnådde en høy skår (E1), kanskje fortsatt støttet seg på den deklorative kunnskapen (jf. DeKeyser, 1997) fra den eksplisitte grammatikkpresentasjonen (jf. økt 1) i språkproduksjonen. Denne forklaringen støttes av forklaringen til E1 (se vedlegg 6) av hva som var det vanskeligste med oppgavene:

E1: «Speaking without thinking first was very hard»

Dette kan kanskje indikere at repetisjonsøvelsen i behandlingen på dette tidspunktet (i økt 3) ennå ikke har ført til at automatisk, implisitt kunnskap om målkonstruksjonen i den grad at innlæreren kan bruke den i språkproduksjon uten at det blir for kognitivt krevende (jf. Roehr-Brackin, 2014, se også 2.2.2.2).

E2, som vurderer vanskelighetsgraden på testene til middels, skriver at det vanskeligste var å plassere setningsadverbialene. E5 oppgir også å ha vært usikker på ordstillingen. Hun kommenterer ikke vanskelighetsgraden, men skriver at oppgaven ble lettere den andre gangen (posttesten), på grunn av øvelsen mellom de to testene. Dette kan tyde på at konstruksjonen kan oppfattes som krevende, men at den likevel kan mestres av innlærerne. I det minste var det slik for informantene E2 og E5, som begge oppnådde høy skår på testene.

Videre oppgir noen av informantene (E1, E3, E4) andre utfordringer ved oppgavene på testene enn ordstilling. E1 vurderer oppgavesettet som vanskelig, og det er, som nevnt over, mangelen på betenkningstid som utgjør utfordringen. E4, på sin side, oppgir uttale som det mest utfordrende ved oppgavene, men vurderer oppgavene som lette. E3 nevner utfordringer knyttet til vokabularet i oppgavene:

E3: «to get the meaning of the sentence»

Dette kunne vært et tegn på at prosesseringsbyrden likevel kan ha blitt for tung (jf. Izumi et al, 1999), selv om oppgavene i testene ble utformet nettopp med tanke på å unngå dette (jf.

3.3.2). Likevel ser det ikke ut til å ha ført til nevneverdige problemer for E3, ettersom hun vurderer oppgaven som «lett».

4.4.2.2. Pilotgruppen

For analysen av pilotgruppens materiale er det viktig å påpeke at informantene i behandlingsgruppen har vurdert et oppgavesett med flere itemer i, men at oppgavetyper og flere av oppgavene likevel er de samme. Når jeg ser på pilotgruppens resultater sammenliknet med deres egne vurderinger av hvor vanskelige oppgavesettene var, finner jeg et godt samsvar mellom opplevd vanskelighetsgrad og deltakernes prestasjoner på testene. Innlærerne som har høyest skår på posttesten (P2, P3, P4, P5, P6) vurderer testene til å ha middels til lett vanskelighetsgrad. Innlærerne som oppnådde en middels skår på posttesten (P9, P13) vurderer også testene til å ha middels vanskelighetsgrad. De siste to informantene (U1, P7) oppgir ikke vanskelighetsgrad, eller kommer med et svar som er vanskelig å tolke. Resultatene i pilotgruppen korrelerer med andre ord i stor grad med innlærernes egne oppfatninger av oppgavens vanskelighetsgrad.

Informantene i pilotmaterialet nevner også de samme utfordringene som nevnes av informantene i behandlingsgruppen. Seks av de 11 informantene som har svart på dette spørsmålet, oppgir utfordringer knyttet til ordstillingen i leddsetninger (P2, P8, P9, P12, U2, U3), mens tre oppgir ordforråd og uttale som det vanskeligste ved oppgavene (P3, P5, P7). De to siste svarene ser jeg ikke på som relevante, eller kommer med svar som er vanskelige å tolke (P10, P13).

Flere av informantene i dette pilotmaterialet kommenterer hva de mener er grunnen til at de syntes ordstilling i leddsetninger var utfordrende, og viser til at ordstillingen i hovedsetninger, har blitt en vane som det har blitt vanskelig å endre på:

P12: «it feels counter-intuitive»

P2: «because the other way sounds weird at first»

Disse observasjonene fra pilotmaterialet er et interessant bidrag til den videre diskusjonen i dette kapittelet omkring vanskelighetsgrad i ordstilling i leddsetninger.

4.4.2.3 Drøfting av målkonstruksjonens vanskelighetsgrad

Teoretikere innenfor UBL argumenterer for at alle lingvistiske enheter i prinsippet psykolingvistisk like (Croft & Cruse, 2004, referert i Eskildsen, 2012, se også 2.6). Dannelse

av chunks, som ble omtalt i 2.2.1, ligger til grunn for et slikt syn på språket. Chunks, som er nevromotoriske rutiner som lagres som en enhet i minnet (Bybee, 2008, s. 220), bidrar ifølge N. Ellis (1996) til automatisering og flyt i språket. Med et slikt språksyn finnes det i prinsippet ingen «vanskelige» konstruksjoner, i strid med gjengse oppfatninger om at ordstilling i leddsetninger er vanskelige å lære (jf. Hagen, 2002; se også 2.6).

Gjennomgangen av informantene i behandlingsgruppens svar på spørsmål 6 og 7, bekrefter språksynet i UBL til en viss grad. I denne gruppen viste det seg at uavhengig av hvilken oppfatning innlærerne hadde av vanskelighetsgraden på oppgaven, oppnådde fem av seks informanter en høy skår (se tabell 4.1). Unntaket er E6, som på tross av en svak forbedring av resultatene, endte opp med en lav skår i posttesten. Også de som syntes selve konstruksjonen var det vanskeligste med oppgavesettet, E2 og E5, oppnådde et godt resultat på testene. Dette kan kanskje antyde at repetisjonsøvelsen (jf. behandlingen) kan ha bidratt til ubevisst, implisitt læring, men at innlærerne kanskje ikke kjenner på den samme mestringsfølelsen dersom læringen skjer ubevisst, utenfor deres kontroll.

I pilotmaterialet finner jeg større samsvar mellom informantenes oppfatning av vanskelighetsgraden i oppgavene og resultatene deres på testene. I denne gruppen var det seks informanter som mente at det var selve konstruksjonen som var det mest utfordrende ved oppgaven. Blant informantene i pilotgruppen er det noen som har blitt inkludert i analysematerialet når det gjelder spørreundersøkelsen, men som har blitt ekskludert fra analysen av testene (jf. 3.2.1). Det er derfor vanskelig å se oppfatningene deres av hva som var vanskelig i oppgavene i sammenheng med resultatene på testene deres, slik jeg gjorde for behandlingsgruppen i avsnittet over. Likevel fant jeg at uavhengig av hvordan de oppfattet vanskelighetsgraden på oppgavene og hva de oppfattet som det mest utfordrende, hadde samtlige informanter i pilotgruppen en positiv utvikling fra pretesten til posttesten (se tabell 4.3). Dette kan indikere, til tross for at ordstilling i leddsetninger på norsk gjerne blir sett på som vanskelig å lære (jf. Hagen, 2002, s. 270), at innlærere likevel kan tilegne seg denne konstruksjonen ved hjelp av tilstrekkelig med repetisjoner.

Jeg skal ikke bevege meg inn på årsakene til hvorfor leddsetningskonstruksjonen oppfattes som vanskelig å lære – til det er feltet for stort og sprikende. I UBL knyttes ikke vanskelighetene med å lære ordstilling i leddsetninger til aspekter ved denne konstruksjonen spesifikt (jf. Croft & Cruse, 2004, referert i Eskildsen, 2012). I stedet kan vansker med enkelte konstruksjoner knyttes til egenskaper ved inputet, som lav frekvens i input og

saliens³⁵, og transfer (jf. 2.4.2), hvor tillært oppmerksomhet og overskygging er begreper som blir brukt for å forklare hvorfor andrespråkstilegnelsen av enkelte konstruksjoner kan stagnere for noen (N. Ellis & Wulff, 2015). N. Ellis & Wulff foreslår at negative konsekvenser av egenskaper ved inputet og transfer kan overvinnnes gjennom undervisning eller andre former for hjelp til å rette innlærerens oppmerksomhet mot elementene som blir oversett av innlæreren (2015, s. 83).

I denne undersøkelsen har samtlige informanter som har mottatt behandling (pilotgruppen og behandlingsgruppen) vist forbedring når det gjelder grammatisk korrekthet etter å ha deltatt på undervisningsopplegget bestående av muntlig repetisjon av målkonstruksjonen. Språksynet i UBL, hvor ingen språklige konstruksjoner i seg selv blir sett på som vanskeligere enn andre, bekreftes dermed i denne undersøkelsen. Likevel er utvalget av informanter i denne undersøkelsen lite, og det kunne vært interessant å se om man fant liknende resultater i undersøkelser med andre typer innlærere, i mer heterogene andrespråksklasserom (jf. 3.4.2).

4.4.3 Motivasjon i møte med undervisningsform

Et pedagogisk poeng for meg, som lærer for informantene, var ikke bare at undervisningsopplegget inspirert av UBL skulle fremme tilegnelse av syntaks, men at det også skulle oppleves lærerikt for innlærerne. Læringsaktiviteter som oppleves motiverende, vil også være med å drive læringsprosessen framover (jf. 2.4.1). I 4.2.3.3 diskuterte jeg hvordan innlærernes rapporterte motivasjon korrelerte med resultatene deres på testene. I denne delen vil jeg diskutere hvordan undervisningsopplegget treffer deltakerne med tanke på hva som motiverer dem. Svarene fra innlærerne på spørsmål 1, 2 og 3 i spørreskjemaet (se vedlegg 4) gir grunnlaget for denne diskusjonen, og belyses av teorien presentert i 2.4.1. Disse spørsmålene kan gi oss innsyn i deltakernes refleksjoner rundt målene sine, men også hvilke aktiviteter de mener kan føre dem nærmere disse målene.

Som det ble redegjort for i 2.4.1, har motivasjonsbegrepet flere dimensjoner, og formes blant annet av i hvilken grad vi trives, opplever mestring, hvordan vi opplever vår sosiale rolle, og om vi tror læringsaktiviteten kan føre oss nærmere målene våre (Lee et al., 2009). Deltakernes svar på spørsmål 2, «*Hva er din motivasjon for å lære norsk?*» kan gi innsikt i deltakernes tanker rundt sin egen motivasjon. Den sosiale delen av språklæringen synes å være viktig for mange av deltakerne i både behandlingsgruppen og pilotgruppen. For mange av dem henger

³⁵ Hvor framtrædende mønsteret er i konteksten det står i (N. Ellis & Wulff, s. 78).

dette sammen med et ønske om å bli kjent med nordmenn og å integrere seg selv i den norske hverdagen (E2, E3, E5, P2, P4, P6, P7, P9, U2, U4). Dette kan knyttes til den sosiale rollen disse deltakerne opplever at de har, og hvilke muligheter det å lære norsk kan gi dem i form av å skape meningsfulle relasjoner (jf. Lee et al., 2009). At deltakerne får øvelse i det å bruke norskkunnskapene i samarbeid med andre i dette opplegget, kan derfor bidra til å ivareta deltakernes oppfattelse av seg selv som sosiale vesener, og på den måten virke motiverende (jf. Douglas For Group, 2016).

Flere av deltakerne uttrykker at språklæringen er et middel for å nå et annet mål: Å bli kjent med målspråkkulturen (E1, E4, E5, P3, P6, P8, P10, U1). Disse deltakerne skriver at de liker å utforske nye kulturer, og vil bli kjent med kulturen i landet de bor i. Mange uttrykker dessuten at de er interessert i å lære nye språk, eller synes at norsk er et interessant språk (E2, E4, E5, P3, P5, P12, U3, U4), og kan på den måten sies å ha indre motivasjon for språklæringen (jf. Manger, 2013). Dette kan gjenspeile den dimensjonen i Lee et al. (2009) som går ut på at å gjøre noe nytt og spennende kan styrke motivasjonen (jf. 2.4.1).

For andre igjen, later potensialet for mestring til å være en viktig del av motivasjonen (P7, U3). I repetisjonsøvelsen som ble brukt som behandling, er en god del av det som skal til for å produsere setningene allerede forsørget. Her kan det at innholdet, vokabularet og morfologien allerede er på plass, være med på å gjøre oppgaven mindre kognitivt krevende for innlæreren. På denne måten kan innlærerne konsentrere seg om å oppøve noen få ferdigheter av gangen, i dette tilfellet syntaks og uttale. På denne måten kan repetisjonsøvelsen sikre innlærerne mestringsfølelse i større grad enn en fri, kreativ oppgave, og egner seg derfor i begynnerfasen av tilegnelsen av konstruksjonen.

Den muntlige øvingen deltakerne får gjennom behandlingen kan også oppleves som et steg på veien mot målet, som for mange av deltakerne er å kunne holde enkle samtaler på norsk (E1, E2, E3, E5, P2, P4, P6, P7, P9, P10, P13, U2, U3, U4). Dette bekreftes også av svarene deltakerne gir på spørsmål 1 i spørreskjemaet, «*Hva er mest nyttig for deg å gjøre for å lære norsk?*» hvor samtlige av deltakerne i behandlingsgruppen og alle utenom to av deltakerne i pilotgruppen (P7, P9) mener at det å øve seg på å snakke er den beste måten for dem å lære norsk på.

Deltakernes svar på spørsmål 3, «*Synes du er viktig å snakke/skrive grammatisk korrekt? Hvorfor/hvorfor ikke?*», belyser deltakernes holdninger til grammatisk korrekthet. Tidligere i

analysen (4.2.3.3) trakk jeg fram ønsket om å oppnå grammatisk korrekthet som en form for motivasjon i språklæringen (jf. spørsmål 3, vedlegg 4). I den sammenhengen kom det fram at ønsket om grammatisk korrekthet korrelerte positivt med høy skår på testene. Samtidig kom det fram at de som ikke mente grammatisk korrekthet var viktig, også kunne oppnå en høy skår. Disse informantene begrunner i hovedsak synet sitt med at førsteprioriteten er å være i stand til å kommunisere, og at grammatikken kommer i andre rekke (E1, E4, P3, P5, P6). Undervisningsopplegget i dette prosjektet har hatt som mål å utvikle innlærernes kommunikative ferdigheter gjennom muntlig output, samtidig som det lar innlærerne øve på de formelle sidene av språket. Dette kan hjelpe innlærere som i mindre grad drives av ønsket om å uttrykke seg grammatisk korrekt, til å gjøre nettopp dette.

4.4.4 Deltakernes evaluering

Formålet med spørsmål 5) i spørreundersøkelsen, «*Har det vært nyttig for deg å jobbe med leddsetninger på denne måten som vi har gjort i dette prosjektet? Ville du foretrukket en annen arbeidsmåte?*», var å få et inntrykk av hvordan informantene opplevde repetisjonsøvelsen som utgjorde behandlingsdelen av undersøkelsen. I spørreskjemaets spørsmål 5 ønsket jeg derfor svar på om repetisjonsøvelsen opplevdes som lærerik og nyttig for innlærerne, både når det gjaldt det sosiale aspektet ved øvelsen (jf. 2.4.1), men også når det gjaldt forventningene de hadde til hva de skulle lære på kurset. Spørsmålet var utformet uten svarkategorier, slik at om de eventuelt hadde noen tanker om hvilke aspekter ved øvelsen som var spesielt gunstige eller ugunstige, kunne de også skrive ned dette (jf. 3.3.4.3).

Informantene i både pilotgruppen og behandlingsgruppen var i høy grad positive til opplegget. Noen av informantene (P2, P4) peker på det at øvelsen ga dem mange repetisjoner som spesielt nyttig. I lys av UBL (jf. 2.2) er ikke dette spesielt underlig, men som evaluering er dette resultatet noe overraskende. I mine antakelser i forkant av datainnsamlingen, forventet jeg at repetisjonene av konstruksjonen ville ha positiv effekt på resultatene til informantene, i tråd med UBL (jf. 4.1.1), men ikke nødvendigvis at de ville trekke fram selve repetisjonen som det mest positive i evalueringen. Det er interessant at repetisjonene i seg selv ikke nødvendigvis «skader» innlærernes motivasjon til å gjøre denne oppgaven.

Informantene satte også pris på å kunne rette opp i eventuelle feil med én gang, da de fikk direkte tilbakemeldinger fra samarbeidspartneren (E5, P2 og P4). Noen trekker fram det muntlige aspektet som viktig (E3), mens andre nevner arbeidet i små grupper som positivt (E1). Informant E4 skriver også at det kunne vært lærerikt å ha en mer kreativ skriveoppgave

i tillegg, noe som ikke var en del av dette undervisningsopplegget, men som selvfølgelig har en naturlig plass på et språkkurs.

Relatert til E4s kommentar i forrige avsnitt, vil jeg bemerke at repetisjonsøvelsen i behandlingen sannsynligvis vil være nyttigst i starten av læringsprosessen, når innlærerne skal tilegne seg relasjonen mellom form og innhold i konstruksjonen. Dette er også i tråd med The Power Law of Practice, jf. 2.2.2.1, og det Park et al (2020) fant om at det fonologiske korttidsminnet så ut til å ha større betydning for nybegynnere enn for mer erfarne innlærere. Som vi så i 2.4.3, kan automatisering av muntlige ferdigheter på andrespråket frigi kapasitet i arbeidsminnet, slik at den muntlige produksjonen kan foregå med bedre flyt og færre feil (Ortega, 2013, s. 84).

Senere i prosessen, for å øve på å ta konstruksjonen i bruk i egen produksjon, trenger kanskje innlærerne friere, mer kreative og kognitivt krevende oppgaver. Dette kan settes i sammenheng med det N. Ellis og Schmidt (1997) skriver om ordlæring. N. Ellis og Schmidt finner at det er en forskjell på om innlæreren kjenner til betydningen til ordene som skal læres eller ei: «For known words, mere parrot fashion repetition is not an optimal way of consolidating their LTM (long term memory) traces, and deeper, elaborative, semantic processing is far more effective» (N. Ellis & Schmidt, 1997, s. 164). Dersom ordene som skal læres derimot er ukjente, fører repetisjoner av nye språklige former i korttidsminnet ifølge forfatterne til konsolidering i langtidsminnet. I et bruksbasert syn på språket, vil det som gjelder ordlæring i sitatet fra N. Ellis & Schmidt over, også gjelde tilegnelse av syntaks, fordi det både i ordlæring og tilegnelse av syntaks dreier seg om sekvenslæring (N. Ellis & Sinclair, 1996, se også 2.5.5; Eskildsen, 2012).

Gevinst av å ta opp lyd

I spørreskjemaet ble deltakerne spurt om hvordan de opplevde det å ta opp lyd på testene (jf. spørsmål 8, se vedlegg 4). Svarene de ga på dette spørsmålet har gitt en pedagogisk tilleggsinnsikt: I begge informantgruppene som svarte på spørreskjemaet opplevde en del av informantene det som lærerikt å ta opp lyd av sin egen muntlige produksjon, selv om det var ubehagelig til å begynne med. Dette begrunner de med at de legger bedre merke til sine egne feil (E5), og det gir læreren mulighet til å gi tilbakemeldinger til hver enkelt om uttale og grammatikk i etterkant (U2, P2). Begge disse uttalelsene kan knyttes til Swains (2005) Outputhypotese (jf. 2.3.3), som fremhever at output kan fungere som en trigger som gjør innlæreren mer oppmerksom på form (jf. E5), og at output har en hypotesetestingsfunksjon

(jf. U2, P2). Outputhypotesen (Swain, 2005) inngår i en sosiokulturell retning innenfor andrespråksforskningen, men som jeg begrunner i 2.1, kan også funn fra forskning forankret i sosiokulturell teori gå hånd i hånd med et bruksbasert perspektiv på andrespråklæring.

5 Avslutning

5.1 Oppsummering av studien

I denne masteroppgaven utforskes hvilken rolle muntlig output som repetisjon spiller i tilegnelsen av ordstilling i leddsetninger i lys av en bruksbasert modell for andrespråklæring. Bruksbaserte tilnærminger til andrespråklæring er en fellesbetegnelse for en gruppe teoretiske tilnærminger til andrespråklæring som stadig er i endring (jf. 2.2). Som alle andre teoretiske modeller under utvikling, har også bruksbaserte tilnærminger områder som er godt belagt med empiri, mens andre deler av studiefeltet er gråsoner hvor verken teori eller empiri er tilstrekkelig utviklet. Output er et slikt område som har fått lite oppmerksomhet innenfor denne retningen.

Likevel finnes det noe empiri fra studier forankret i bruksbasert teori som peker mot at muntlig output kan bidra til konsolidering av andrespråkskonstruksjoner (N. Ellis & Sinclair, 1996; Eskildsen, 2012, s. 358). På grunnlag av tidligere studier av output (jf. 2.3) og pedagogiske implikasjoner av en bruksbasert tilnærming til andrespråklæring (jf. 2.5), har jeg i dette prosjektet satt sammen et undervisningsopplegg³⁶ som har hatt som mål å fremme tilegnelse av ordstilling i leddsetninger gjennom en parøvelse med fokus på output som muntlig repetisjon. Dette undervisningsopplegget har jeg prøvd ut gjennom en intervensjonsstudie i et andrespråksklasserom, hvor parøvelsen ble brukt som behandling. Læringsutbyttet til andrespråksinnlærerne som deltok i behandlingen ble sammenliknet med læringsutbyttet i en kontrollgruppe, som ikke mottok behandling. Undervisningsopplegget ble til slutt vurdert i lys av hvordan det har bidratt til læring av målkonstruksjonen og subjektive evalueringer fra innlærerne som deltok i prosjektet.

Jeg forsøkt å finne svar på to forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan bidrar output som muntlig repetisjon til tilegnelse av ordstilling i leddsetninger?
- 2) Hva er innlærernes oppfatninger om undervisningsopplegget som inngår i denne undersøkelsen, og hva er deres refleksjoner rundt læringsprosessen?

5.2 Funn

I forbindelse med forskningsspørsmål 1 over, kom jeg med to antakelser om hva jeg ventet meg å finne i det innsamlede materialet (jf. 4.1.1). Disse antakelsene gikk ut på at innlærerne som mottok behandling (pilotgruppen og behandlingsgruppen) ville gjøre det bedre på

³⁶ Solveig Weltzien hadde den opprinnelige ideen til undervisningsopplegget som her har blitt prøvd ut, og som jeg senere har tilpasset til dette prosjektet.

posttesten når det gjaldt grammatisk korrekthet enn innlærerne som ikke hadde mottatt behandling. I tillegg forventet jeg at innlærerne som mottok behandling ville kunne generalisere over eksemplarene av leddsetningskonstruksjonen de ble eksponert for i behandlingen, på den måten at de kunne bruke det generaliserte mønsteret i nye kontekster. Disse antakelsene har delvis vist seg å stemme i materialet jeg har samlet inn.

I gruppene som har mottatt behandling (behandlingsgruppen og pilotgruppen), har deltakerne vist seg å enten forbedre eller holde på resultatene sine på testene i løpet av en uke.

Kontrollgruppen, som ikke har mottatt behandling, har ikke klart å holde like godt på resultatene sine fra pretesten. Disse funnene samsvarer med mine antakelser i forkant av datainnsamlingen. Likevel er det usikkert om konstruksjonen vil sitte på lang sikt; i denne undersøkelsen ble innlærernes evne til å bruke målkonstruksjonen målt innen en time (pilotgruppen) og etter to dager (behandlingsgruppen). Samtidig viser *glemselskurven* (jf. 2.2.2.3) at mye av det som huskes åtte timer etter første eksponering, også huskes etter 31 dager (Baddeley, 2014, s. 100). Dette styrker sannsynligheten for at behandlingsgruppens tilegnelse av målkonstruksjonen kan ha en varighet utover de to dagene som er målt etter behandlingen i denne undersøkelsen.

Antakelsen om at innlærerne som mottok behandling ville kunne generalisere over eksemplarene til et produktivt mønster, fant støtte i behandlingsgruppen, som viste på posttesten at de kunne bruke setningstyper som de ikke hadde fått øvelse i. I pilotgruppens materiale, derimot, slo ikke denne antakelsen til, muligens av grunner knyttet til undersøkelsesdesignet i pilotundersøkelsen (jf. 4.3.2.2). Samtidig kom det også fram i denne undersøkelsen at denne evnen til skjemativering muligens er sensitiv for én eller flere faktorer: Pilotgruppen, som mottok halvparten av repetisjonene behandlingsgruppen fikk, og som dessuten gjennomførte posttesten samme dag som behandlingen (se tabell 3.8), klarte ikke i samme grad som flere deltakere i behandlingsgruppen å overføre mønsteret fra leddsetningstypene de hadde fått øvelse i (at-, fordi- og som-setninger), til leddsetningstypen (når-setninger) de kun hadde fått eksplisitt undervisning om. Om det er kun den ene av disse faktorene (antall repetisjoner og tidspunkt i læringsprosessen) eller begge, kan det ikke konkluderes med i denne undersøkelsen. Materialet fra pilotgruppen demonstrerte likevel at læringsprosessen til innlærerne i denne gruppen var eksemplarbasert.

Når det gjelder kontrollgruppen, hadde jeg ingen forventning om at de skulle kunne generalisere over leddsetningskonstruksjonen – de hadde jo heller ikke deltatt i behandlingen.

Materialet fra denne gruppen var dermed i tråd med mine forventninger knyttet til skjemativering. Likevel viste denne gruppen også en eksemplarbasert læringsprosess (jf. 4.3.2.3) selv om ordstillingsvariantene de endte opp med ikke alltid var målspråkslike.

Som svar på forskningsspørsmål 1, fant jeg altså at output som muntlig repetisjon bidro til å konsolidere målkonstruksjonen hos innlærerne som hadde mottatt behandling, som vist ved resultatene innlærerne hadde på posttesten. I tillegg viste undersøkelsen at output som muntlig repetisjon kunne bidra til innlærerne i behandlingsgruppens skjemativering av målkonstruksjonen.

Som svar på forskningsspørsmål 2 gjengitt over (5.1), fant jeg at innlærerne som hadde deltatt på undervisningsopplegget (jf. behandlingen) var positive til oppleggets utforming. Særlig ble repetisjonene og løsningsforslaget som var tilgjengelig for dem på baksiden av kortene som ble brukt i øvelsen trukket fram av innlærerne. Deltakerne satte også pris på det muntlige aspektet ved øvelsen og det at øvelsen ble gjennomført i par, noe som også samsvarer med svarene de gir på spørsmål om hva som motiverer dem (jf. se spørsmål 2 i vedlegg 6 og spørsmål 2/3 i vedlegg 5). Det kom også fram i diskusjonen av deltakernes svar på spørsmål 3 (se vedlegg 6; spørsmål 4 i vedlegg 5 for pilotgruppen) at ønsket om å oppnå grammatisk korrekthet kunne være en form for motivasjon (jf. 4.2.3.3), noe undervisningsopplegget som ble prøvd ut i dette prosjektet kunne bidra til (jf. Lee, 2009, se 2.4.1).

Undervisningsopplegget som ble prøvd ut i dette prosjektet hadde, som nevnt i kapittel 2.5, ikke til hensikt å dekke alle de pedagogiske behovene en andrespråksinnlærer kan ha, men kan fungere som et supplement til forskjellige typer opplegg med andre mål og kvaliteter. I evalueringen av undervisningsopplegget påpekte jeg at opplegget sannsynligvis egner seg best i startfasen av læringen av en ny konstruksjon (jf. 4.4.4). At oppgavetyper som oppfordrer til fri og kreativ språkproduksjon ved siden av kontinuerlig eksponering for autentisk input blir viktigere på et senere tidspunkt i læringsprosessen, var også noe av det som ble kommentert av en av innlærerne i materialet (E4, se vedlegg 6). En konkluderende refleksjon angående evalueringen er altså at undervisningsopplegget, som var satt sammen ut ifra teoretiske antakelser i bruksbasert tilnærming til andrespråklæring, fungerte godt for sitt bruk.

Til slutt må det også nevnes som en metakommentar til denne studien at kodingen av informantenes svar på testene som «riktig» eller «feil» i denne undersøkelsen ikke fullt og helt reflekterer ordstillingsvariantene som kan aksepteres i autentisk språkbruk. Jeg har lagt

meg på en «streng» linje, der jeg kun har godtatt ordstilling i leddsetninger slik de er framstilt i Hagen (2002). Da har jeg samtidig avskrevet andre akseptable ordstillingsvarianter, som å plassere setningsadverbialer mellom subjunksjonen og subjektet i leddsetningen eller å bruke ordstillingsskjemaet for hovedsetninger i at- og fordi-setninger, som omtalt i 2.6. Dette gjorde jeg for å kunne rette oppmerksomheten mot læringsutbyttet innlærerne hadde av undervisningsopplegget, og er ikke en refleksjon av mitt eget syn på hva det innebærer å mestre leddsetningskonstruksjonen på norsk.

5.3 Studiens begrensninger og videre forskning

En begrensning ved denne undersøkelsen, som ble redegjort for i 3.5.4, er at kontrollgruppens læringsaktiviteter i økt 2 ikke var godt nok kontrollert. I denne sammenhengen er det særlig problematisk at den totale mengden undervisning av målkonstruksjonen som ble gitt i behandlingsgruppen og pilotgruppen er større enn i kontrollgruppen. Der pilotgruppen og behandlingsgruppen fikk undervisning som handlet om målkonstruksjonen direkte i økt 2, ble en større andel av undervisningstiden i økt 2 i kontrollgruppen brukt på andre temaer, som ikke direkte dreide seg om ordstilling i leddsetninger (selv om innlærerne ble eksponert for denne konstruksjonen indirekte i arbeidet med andre temaer). Det blir derfor ikke mulig å sammenlikne læringsutbyttet av å repetere målkonstruksjonen som muntlig output med læringsutbyttet av å jobbe spesifikt med målkonstruksjonen på andre måter, for eksempel gjennom skriftlig aktivitet. At kontrollgruppen kunne trenge en form for repetisjon for å holde fast ved ferdighetene de hadde i pretesten, er tydelig om vi ser til resultatene vist i 4.2. Likevel blir det vanskelig å si om gruppen ville hatt et like stort læringsutbytte av andre læringsaktiviteter som det behandlingsgruppen (og pilotgruppen) har hatt av repetisjon av muntlig output.

Selv om denne studien har begrensninger når det gjelder å sammenlikne læringseffekten av output som muntlig repetisjon med andre arbeidsmåter, finnes det andre studier på andrespråksfeltet som har tatt for seg dette. DeKeyser (1997) holder frem at proseduraliseringsprosessen er knyttet til spesifikke ferdigheter. Dette vil si at øvelse som fokuserer på andrespråkproduksjon, bidrar til automatisering av nettopp språkproduksjon, mens øvelse som fokuserer på språkforståelse bidrar til bedre forståelse (se også 2.3). På den andre siden finner Madlener (2015) at øvelse i reseptive ferdigheter også kan føre til bedre produktive ferdigheter (2015, s. 294), til tross for at forskere før henne har kommet fram til det motsatte (de Jong, 2005, referert i Madlener, 2015). Dette er med andre ord et felt hvor de

lærde strides, og hvor det er behov for undersøkelser som kan belyse læringseffekten av øvelse i reseptive kontra produktive ferdigheter.

Videre ser jeg behovet for å videreutvikle UBLs modell av selve læringsprosessen. Eskildsens studier (2008; 2012) har vært sentrale når det gjelder å demonstrere andrespråklæring som en eksemplarbasert prosess. Som en fortsettelse av dette, vil det være behov for å belyse prosessen fra en eksemplarbasert representasjon av målkonstruksjon, til skjemativering og automatisering av konstruksjonen i innlærerens langtidsminne. Denne studien har, som nevnt over, belyst innlærernes evne til skjemativering av leddsetningskonstruksjonen. Hvordan antall repetisjoner og distribusjon av øvelse over tid virker sammen med implisitte læringsmekanismer i en bruksbasert modell for andrespråklæring, kan være et aktuelt spørsmål å stille i videre forskning. Forholdet mellom tilegnelse og automatisering er et slikt område som kunne vært interessant å se nærmere på, for eksempel gjennom en longitudinell studie hvor man tar tak i betydningen av repetisjon i output på lang sikt.

Denne masterundersøkelsen har begrenset seg til å gjennomføre det bruksbaserte undervisningsopplegget på en relativt homogen type innlærere: internasjonale universitetsstudenter som befinner seg i en *study abroad*-kontekst (Wunderlich, 2015; Fryer & Roger, 2018). I denne omgang har det ikke vært rom for å utforske rollen til output i andrespråkundervisningen i andre, mer heterogene grupper innlærere. I søken etter «de optimale læringsvilkårene» (jf. kapittel 1) blir det opp til den videre forskningen å finne ut om man kan finne liknende resultater som det jeg har presentert i denne masteroppgaven i andre innlærergrupper med andre sammensetninger av erfaringsbakgrunn, eksponering for autentisk språkbruk og motivasjon.

Litteraturliste

- Almohizea, M. 2016. "The Placement of Idioms in Traditional and Non-Traditional Approaches". *International Journal of Language and Linguistics*, 3 (5), s. 40–49
- Andresen, H. S. 2006. «Ikke vanskelig? – Om innlæring av negasjon i norsk i et markerhetsperspektiv». Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- Atkinson, D. 2014. «Language learning in mindbodyworld: A sociocognitive approach to second language acquisition». *Language Teaching*, 47, s. 467–483.
- Atkinson, D., H. Byrnes, M. Doran, P. Duff, N. C. Ellis, J. K. Hall, K. Johnson, J. P. Lantolf, D. Larsen-Freeman, E. Negueruela, B. Norton, L. Ortega, J. Schumann, M. Swain, E. Tarone (Douglas Fir Group). 2016. «A Transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world». *Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), s. 19–47.
- Baddeley, A. 2014. *Essentials of human memory*. New York: Psychology Press
- Beckner, C., R. Blythe, J. Bybee, M. H. Christiansen, W. Croft, N. C. Ellis, J. Holland, J. Ke, D. Larsen-Freeman & T. Schoenmann (The Five Graces Group). 2009. «Language is a complex adaptive system: Position Paper». *Language Learning*, 59 (1), s. 1–26.
- Berggren, H. og K. Tenfjord. 1999. *Andrespråkslæring*. Bergen: Gyldendal akademisk
- Bybee, J. 2006. «From usage to grammar: The mind's response to repetition». *Language*, 82 (4), s. 711–733.
- Bybee, J. 2007. *Frequency of Use and the Organization of Language*. New York: Oxford University Press.
- Bybee, J. 2010. *Language, Usage and Cognition*. New York: Cambridge University Press
- Bybee, J. 2011. «Usage-based theory and grammaticalization». I: Heine, B og H. Narrog (red). *Oxford Handbook of Grammaticalization*, s. 69–79. New York: Oxford University Press
- Byrnes, H & P.A. Duff. 2019. «SLA Across Disciplinary Borders: Introduction to the Special Issue». *The Modern Language Journal*, volum 103 (S1), s. 3–5
- Cadierno, T. & S. W. Eskildsen. 2015. *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin/Boston: De Gruyter
- Carlsen, C. H. & E. Moe. 2019. *Vurdering av språkferdigheter*. Bergen: Fagbokforlaget
- Darvin, R. & B. Norton. 2015. «Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics». *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, s. 36–56. Cambridge University Press, doi: 10.1017/S0267190514000191
- DeKeyser, R. 1997. «Beyond Explicit Rule Learning. Automatizing Second Language Morphosyntax». *SSLA*, 19, 195–221. Cambridge University Press

- DeKeyser, R. 2015. «Skill Acquisition Theory». I: Vanpatten, B. & J. Williams. *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Routledge: London/New York, s. 94–112.
- De Bot, K. W. Lowie & M. Verspoor. 2007. «A Dynamic Systems Theory Approach to Second Language Acquisition». *Bilingualism: Language and Cognition*, 10 (1), s. 7–21.
- Diessel, H. 2017. «Usage-based linguistics». I: Aronoff, M. (red.), *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. New York: Oxford University Press
- Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New York/London: Routledge
- Ellis, N. C. & A. Beaton. 1993. «Psycholinguistic Determinants of Foreign Language Vocabulary Learning». *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, 43 (4), s. 599–617.
- Ellis, N. C. 1996. «Sequencing in SLA: Phonological Memory, Chunking, and Points of Order». *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (1), s. 91–126. Cambridge University Press. URL: <https://www.jstor.org/stable/44487860>
- Ellis, N. & S. Sinclair. 1996. «Working Memory in the Acquisition of Vocabulary and Syntax: Putting Language in Good Order» *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 49 (1), 234–250. <https://doi.org/10.1080/713755604>
- Ellis, N. C. & R. Schmidt. 1997. «Morphology and longer distance dependencies. Laboratory research illuminating the A in SLA». *SSLA*, 19, s. 145–171
- Ellis, N. C. 2001. «Memory for Language». I: P. Robinson. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 33–68
- Ellis, N. C. 2002. «Frequency Effects in Language Processing. A Review with Commentaries». *SSLA*, 24, s. 143–188.
- Ellis, N. C. 2005. «At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge». *SSLA*, 27, s. 305–352.
- Ellis, N. C. 2006. «Cognitive Perspectives on SLA: The Associative-Cognitive CREED». *AILA Review*, 19 (1), s. 100–121.
- Ellis, N. C. 2007. «The weak interface, consciousness and form-focused instruction: mind the doors». I: Fotos, S. & H. Nassaji. *Form-Focused Instruction and Teacher Education: Studies in Honour of Rod Ellis*, s. 17–34. Oxford: Oxford University Press
- Ellis, N. C. 2008. «Usage-based and form-focused language acquisition: The associative learning of constructions, learned-attention, and the limited L2 endstate». I: P. Robinson & N. C. Ellis (red.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, s. 372–405. London: Routledge

- Ellis, N. C., M. B. O'Donnell & U. Römer. 2013. «Usage-based Language: Investigating the Latent Structures that Underpin Acquisition». *Language Learning*, 63 (s1), s. 25–51.
- Ellis, N. C. & S. Wulff. 2015. «Usage-Based Approaches to SLA». I: Vanpatten, B. & J. Williams. *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, s. 75–93. Routledge: London/New York.
- Ellis, N. C. 2015. «Cognitive and social aspects of learning from usage». I: T. Cadierno & S. W. Eskildsen (red.). *Usage-based perspectives on second language Learning*, s. 49–73. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Ellis, N. C. 2019. «Essentials of a Theory of Language Cognition». *The Modern Language Journal*, 103 (Supplement 2019), s. 39–60. DOI: 10.1111/modl.125320026-7902
- Ellis, R. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eskildsen, S. W. 2011. «The L2 inventory in action: Conversation analysis and usage-based linguistics in SLA». I: G. Pallotti & J. Wagner (red.), *L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives*, s. 337–373. Honolulu: University of Hawai'i.
- Eskildsen, S. W. 2012. «L2 Negation Constructions at Work». *Language Learning*, 62 (2), s. 335–372.
- Eskildsen, S. W. & T. Cadierno. 2015. «Advancing usage-based approaches to L2 studies». I: T. Cadierno & S. W. Eskildsen (red.). *Usage-based perspectives on second language Learning*, s. 1–15. Berlin: de Gruyter Mouton
- Eskildsen, S., & Wagner, J. 2015. «Sprogbrugsbaseret læring i en tosproget hverdag. En forskningsoversigt over sprogbrugsbaseret andetsprogstilegnelse og sprogpædagogiske implikationer». *Nydanske Sprogstudier*, 48, s. 71–104.
- Eskildsen, S. W. 2018. «L2 constructions and interactional competence: Subordination and coordination in English L2 learning». I: Tyler, A., L. Huang og H. Jan. *What is Applied Cognitive Linguistics?* s. 63–97. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton
- Faarlund, J. T., S. Lie, & K. I. Vannebo. 1997. *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Federl, M. 2019. «Leddsetninger. Lær om leddsetninger i norsk og tysk». NDLA. URL: <https://ndla.no/nb/subject:8/topic:1:184584/topic:f0f3be95-69ee-4802-996b-4f5802c245af/resource:301477d8-3076-4507-949b-4de0297d82ce?filters=urn:filter:1a05c6c7-121e-49e2-933c-580da74afe1a>
- Fryer, M., P. Roger. 2018. «Transformations in the L2 self: Changing motivation in a study abroad context». *System*, 78, s. 159–172
- Gass, S og A. Mackey. 2015. «Input, Interaction and Output in Second Language Acquisition». I: Vanpatten, B. og J. Williams. *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, s. 180–206. Routledge: London/New York

- Gettys, S., P. Bayona & R. Rodríguez. 2018. «From a Usage-Based Model to Usage-based Instruction: Testing the Theory». *International Journal of Education and Human Developments*, 4 (2), s. 50–71. URL: <http://ijehd.cgrd.org/images/vol4no2/6.pdf>
- Goldberg, A. E. 2006. *Constructions at work. The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldberg, A. E. & D. Casenhiser. 2008. «Construction learning and Second Language Acquisition». I: Robinson, P., & N. C. Ellis. *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, s. 197–215. New York/London: Routledge
- Golden, A., K. Mac Donald & E. Ryen. 2014. *Norsk som fremmedspråk. Grammatikk*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Gujord, A.K.H. og S. Ragnhildstveit. 2018. «Tverrspråkleg påverknad – status og trendar i norsk andrespråksforskning». I Gujord, A.K.H og G. T. Randen (red.). *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hagen, J. E. 2002. *Norsk grammatikk for andrespråklærere*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Hall, J. K. 2019. «The Contributions of Conversation Analysis and Interactional Linguistics to a Usage-Based Understanding of Language: Expanding the Transdisciplinary Framework». *The Modern Language Journal*, 103 (Supplement 2019), s. 80–94.
- Heller O, Mack W, Seitz J. 1991. «Replikation der Ebbinghaus'schen Vergessenskurve mit der Ersparnis-methode: 'Das Behalten und Vergessen als Function der Zeit'». *Zeitschrift für Psychologie* 199, s. 3–18.
- Hulstijn, J., R. Young, L. Ortega, M. Bigelow, R. DeKeyser, N. C. Ellis, J. Lantolf, A. Mackey, & S. Talmy. 2014. «BRIDGING THE GAP: Cognitive and Social Approaches to Research in Second Language Learning and Teaching». *Studies in Second Language Acquisition*, 36 (3), s. 361–421. doi:10.1017/S0272263114000035
- Håkansson, G. 2013. «Utveckling och variation – en tillämpning av processerbarhetsteorien på svenskt inlärarespråk». I: Hyltenstam & Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk*. s. 151–167.
- Izumi, S., M. Bigelow, M. Fujiwara, & S. Fearnow. (1999). Testing the output hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, s. 421–452
- Kasper, G. og J. Wagner. 2011. «A Conversation-Analytic Approach to Second Language Acquisition». I: Atkinson, D. 2011. *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London/New York: Routledge.
- Klette, K. 2013. «Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen» I: R. J. Krumsvik og R. Säljö (red.). 2013. *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman.

- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann. 2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Langacker, R.W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical prerequisites, Volume 1*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Lantolf, J. P. 2014. «The sociocultural perspective». *Studies in Second Language Acquisition*, 36, s. 368–374.
- Lantolf, J.P., S.L. Thorne og M. E. Poehner. 2015. «Sociocultural Theory and Second Language Development». I: VanPatten, B. og J. Williams. *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, s. 207–226. New York/London: Routledge.
- Larsen–Freeman, D. 2012. «Complex, dynamic systems: A new transdisciplinary theme for applied linguistics? » *Language Teaching*, 45, s. 202–214.
- Lee, N., A. Joaquin, A. Mates, L. Mikesell, J. Schumann. 2009. *The interactional instinct: The evolution and acquisition of language*. New York: Oxford University Press
- Levelt, W. 1994. «Producing spoken language: a blueprint of the speaker» I: C. Brown & P. Hagoort (red.). *The neurocognition of language*. Oxford Press.
- Lightbown, P. & N. Spada. 2013. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Logie, R. H. 1996. «The seven ages of working memory” I: Richardson, L. H, E. R. Stoltzfus, L. Hasher, R. T. Zacks & R.W. Engle. *Working memory and human cognition*. New York: Oxford University Press. Doi: 10.1093/acprof:oso/9780195100990.003.0002
- Mackey, A & S. Gass. 2005. *Second Language Research: Methodology and Design*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Madlener, K. 2015. *Frequency effects in instructed second language acquisition*. Berlin: De Gruyter Mouton
- Manger, T. 2013. «Motivasjon for skularbeid». I: R. J. Krumsvik og R. Säljö (red.). 2013. *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*, s. 173 – 201. Bergen: Fagforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- McDonough, K. & P. Trofimovich. 2015. «Structural Priming and the acquisition of novel form-meaning mappings». I: Cadierno, T & S. W. Eksildsen (red). *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin/Boston: De Gruyter
- Messick, S. 1996. «Validity and washback in language testing» *Language Testing*, 13 (3), s. 241–256. <https://doi.org/10.1177/026553229601300302>
- Mitchell, R., F. Myles og E. Marsden. 2013. *Second Language Learning Theories*. London/New York: Routledge

- Murre, J. & J. Dros. 2015. «Replication and Analysis of Ebbinghaus' Forgetting Curve». *PLOS ONE*, 10 (7). DOI: 10.1371/journal.pone.0120644
- Nistov, I., H. Gustafsson & T. Cadierno. 2018. «Bruksbaserte tilnærminger til andrespråklæring». I: Gujord, A.K.H. & G.T. Randen. *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Nistov, I., Bjugn, E., Uri Jensen, B., Kristiansen, A., Molde, E.B., Saarik, K., & Wunderlich, I. (under arbeid): Learning by drill- A usage-based perspective.
- Nordanger, M & I. Tonne. 2018. «Eksplisitt og implisitt kunnskap, læring og undervisning. Fra Krashens læring og tilegnelse til avveiningen mellom det eksplisitte og implisitte i moderne andrespråksopplæring». I: Gujord, A.K.H. & G.T. Randen. *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Norton Peirce, B. 1995. «Social identity, investment, and language learning». *TESOL Quarterly*, 29 (1), s. 9–31.
- Norton, B. 2013. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*, 2. utg., Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ortega, L. 2009. *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education
- Ortega, L. 2013. «SLA for the 21st century: Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn». *Language Learning*, 63 (Supplement 1), s. 1–24.
- Ortega, L. 2015a. «Second Language Learning Explained? SLA across 10 Contemporary Theories». I: VanPatten, B, og J. Williams. *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, s. 245–272. Routledge: London/New York.
- Ortega, L. 2015b. «Usage-Based SLA: A Research Habitus Whose Time Has Come». I: Cadierno, T. og S. W. Sørensen (red.). *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Ortega, L. 2018. «SLA in uncertain times: Disciplinary constraints, transdisciplinary hopes». *Working Papers in Educational Linguistics*, 33, s. 1–30. URL: <https://repository.upenn.edu/wpel/vol33/iss1/1/>
- Ortega, L. 2019. «SLA and the Study of Equitable Multilingualism». *The Modern Language Journal*, 103 (Supplement 2019), s. 23–38.
- Park, H. I., M. Solon, C. Henderson & M. Dehghan-Chaleshtori. 2020. «The roles of working memory and oral language abilities in elicited imitation performance». *The Modern Language Journal*, 104, s. 133–151
- Pervin, L.A. 1984. *Personality*. New York: Wiley
- Pienemann, M. 1998. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

- Polit, D. F. & C. T. Beck. 2017. *Nursing research. Generating and Assessing Evidence for Nursing Practice*, 10. Utg. Philadelphia: Wolters Kluwer
- Prentice, J., L. Loenheim, B. Lyngfelt, J. Olofsson & S. Tingsell. 2016. «Bortom ordklasser och satsdelar. Konstruktionsgrammatik i klassrummet». *Svenskans beskrivning*, 34, s. 385-397. URL: http://portal.research.lu.se/ws/files/9055633/SveBe_34_webb.pdf
- Scarino, A. & A. J. Liddicoat. 2016. «Reconceptualising Learning in Transdisciplinary Languages Education». *L2 Journal*, Volume 8 (4), s. 20–35
- Svendsen, B. A. 2018. «Sosiokulturell andrespråkslingvistikk». I: Gujord, A. K. H og G. T. Randen (red). *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Svensson, S.K 2010. «Konstruksjonsgrammatikk – hva har du å gi oss?» I: Johansen, H., A. Golden, A., J.E. Hagen, A.K.H. Gujord (red). *Systematisk, variert, men ikke tilfeldig*. Oslo: Novus
- Swain, M. 2005. «The Output Hypothesis: Theory and Research». I: Hinkel, Eli (red.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, s. 471–483. Routledge: New York
- Tyler, A. E. & Ortega, L. 2018. «Usage-inspired L2 instruction: An emergent, researched pedagogy». I: Tyler, A. E., L. Ortega, M. Uno & H. I. Park(red.). *Usage-inspired L2 instruction. Researched pedagogy*, s. 3–26
- Ulvik, Marit, Hanne Riese & Dag Roness (red). 2016. *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget
- VanPatten, B. 2015. «Input Processing in Adult SLA». I: Vanpatten, B. & J. Williams. *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, s. 113 – 134. Routledge: London/New York.
- Verspoor, M. & Nguyen, H. T. P. 2015. «A Dynamic Usage-Based Approach to Second Language Teaching» I: Cadierno, T. & S. W. Eskildsen. *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin/Boston: De Gruyter
- Verspoor, M. og H. T. P. Nguyen. 2015. «A Dynamic Usage-Based Approach to Second Language Teaching». I: Cadierno, T. og S. W. Eskildsen (red). *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Verspoor, M. 2017. «Complex Dynamic Systems Theory and L2 pedagogy». I: L. Ortega & Z. Han (ed). *Complexity Theory and Language Development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*. Language Learning & Language Teaching, 48, s. 143–162.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher mental processes*. Redigert av Cole, M, V. Jolm-Steiner, S. Scribner og E. Souberman. Boston: Harvard University Press.

Vårdal, K. 2017. «Arabiske andrespråksinnlæreres tilegnelse av norske relativsetninger». Masteroppgave, Universitetet i Bergen.

Wunderlich, I. 2015. «Norsk som andrespråk og norsk som fremmedspråk: En undersøkelse av tyske innlærere i to ulike læringsmiljøer». Masteroppgave, Universitetet i Bergen.

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg prøvd ut et undervisningsopplegg som har til hensikt å fremme tilegnelse av ordstilling i leddsetninger. Opplegget bygger på en bruksbasert modell for andrespråklæring, og består av en parøvelse der muntlig output som repetisjon er sentralt. Gjennom en intervensjonsstudie med pretest – posttest-design, og en påfølgende spørreundersøkelse, belyser jeg hvordan muntlig output kan bidra til tilegnelsen av syntaks, men også hvilken nytteverdi innlærerne oppfatter at opplegget har for læringen deres. Dataene ble samlet inn fra 18 utvekslingsstudenter på et begynnerkurs i norsk fordelt på tre grupper: en pilotgruppe, en behandlingsgruppe og en kontrollgruppe.

Med utgangspunkt i en teoretisk tilnærming til andrespråklæring forankret i bruksbasert lingvistikk («usage-based linguistics», UBL) antok jeg at innlærerne som gjennomførte undervisningsopplegget ville ha større læringsutbytte enn innlærerne i kontrollgruppen. Dette ble bekreftet i materialet: Samtlige av de 11 informantene som deltok i undervisningsopplegget viste en positiv utvikling i resultatene fra pretesten til posttesten. I kontrollgruppen fikk derimot samtlige av informantene en nedgang i resultatet sitt fra pretesten til posttesten.

I tillegg forventet jeg å finne støtte for UBLs forslag til læringsbane i andrespråklæring som en gradvis utvikling fra enkeltteksemplarer av målspråkskonstruksjoner til stadig mer skjematiskerte mønstre etter hvert som innlærerens erfaring med målspråket øker. Denne antakelsen fant støtte i behandlingsgruppen, som viste at de kunne bruke setningstyper som de ikke hadde fått øvelse i produktivt på posttesten. I pilotgruppens materiale, derimot, slo ikke denne antakelsen til, muligens av grunner knyttet til undersøkelsesdesignet i pilotundersøkelsen.

Den andre delen av undersøkelsen belyser deltakernes oppfatninger av undervisningsopplegget de deltok på og refleksjonene deres omkring egen læringsprosess. Her kom det fram at deltakerne opplevde det som nyttig å bruke muntlig output som repetisjon i par som arbeidsmåte for å lære ordstilling i leddsetninger. De satte blant annet pris på det muntlige aspektet ved øvelsen, og at øvelsen bestod av mange repetisjoner. Med grunnlag i teorien og studentenes evalueringer ble det konkludert med at dette undervisningsopplegget fungerte godt til sitt bruk i denne innlærergruppen.

Abstract

In this master's thesis I have tested an oral repetition task in second language teaching, with the intention of promoting the acquisition of word order in Norwegian subordinate clauses. The exercise is developed on the basis of a usage-based model of second language acquisition and consists of an oral repetition task in pairs. In an intervention study with a pre-test–post-test design and a following questionnaire, this thesis illustrates how oral output as repetition can contribute to the acquisition of syntax, but also how the learners who participated in the project perceive the exercise in terms of learning value. The data was collected from 18 Norwegian as a second language beginners divided into three groups with different learning conditions: a pilot group, a treatment group and a control group.

On the foundation of a usage-based approach to second language learning, I assumed that the learners who received treatment, the oral repetition task, would show greater gains in the results on the post-test than the learners in the control group. This assumption was confirmed in the data: All of the 11 participants in the pilot and treatment condition showed a positive development in the results from the pre-test to the post-test. In the control group, however, all of the participants had a negative gain in their results from the pre-test to the post-test.

Additionally, I expected to find support for the suggested usage-based learning trajectory, as a gradual development from exemplars to schematized patterns, as the learner experience more of the target language. This assumption found support in the results of the treatment group, which showed that the learners were able to produce a type of subordinate clause they had not practiced during the treatment session in the post-test. In the pilot group data, however, this assumption was not supported, possibly for reasons connected to the design of the pilot study.

The second part of the study, based on a questionnaire, throws light on the learners' conception of the output repetition task as well as their thoughts on their own learning process. These data revealed that the participants found the oral repetition task useful in learning word order in Norwegian subordinate clauses. They valued both the oral aspect of the task and that it contained many repetitions. Based on the theory and the learners' evaluations it was concluded that this repetition task served its purpose.

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Affidavit of consent

Thank you for joining my study! The purpose of this data collection is to study the process of learning Norwegian as a second language. The results will enter into my master's thesis. **It is voluntary to agree to this.** If you don't agree, it will of course have no consequences for you. If you agree, **no names or audio files will be published**, only my supervisor and I, and possibly a small group of researchers may listen to the files. The University of Bergen have strict rules for data collection, which means all data will be anonymized, and that only my supervisor, your teacher and I will know your names. In addition to the **results of the tests**, what will be published in my master's thesis is your **mother tongue, age, gender** and the fact that you are **international university students**.

- I do NOT agree to let the results from my tests, information about my age, gender or mother tongue enter into the master's thesis
- I DO agree to let the results from my tests, information about my age, gender and mother tongue enter into the master's thesis

Participant number: _____

(Signed by participant, date)

Vedlegg 2: Pretest/posttest i hovedundersøkelsen

Oral exercise

Please follow the instructions below:

1) Don't write down your answers before you record.

2) Complete all the 18 sentences orally.

3) Start by reading your participant number.

1. Jeg kommer ikke på festen fordi _____
ikke - er - jeg - frisk

2. Pia har en søster som _____
liker - ikke - fisk

3. Christine sier at _____
vil - ikke - hun - bli lærer

4. Det er fint å være i Bergen når _____
regner - ikke - det

5. Nina skal flytte fordi _____
ikke - hun - trives

6. Jeg har en bror som _____
spiller - ofte - dataspill

7. Han sier at _____
aldri - leser - han - bøker

8. Han blir sur når _____
støvsuger - ikke - du


9. Hun sier at _____
gjør - aldri - hun - lekser.

10. Han tar på seg en jakke fordi _____
ofte - han - fryser

11. Jeg har en venn som _____
lager - middag - aldri

12. Per sier at _____
trener - han - aldri

13. Jens vil være inne når _____
det - ikke - sol - er

Turn page! 

14. Julia har en venninne som _____
på musikk – hører – aldri

15. Jeg kjeder meg når _____
du – er – ikke – på skolen

16. Kari sier at _____
liker – ikke – hun – hunder

17. Maja har en hund som _____
vil – alltid – gå tur

18. Vi skal på Ulriken når _____
snø – det – er – ikke

Vedlegg 3: Behandling

Jens sier at _____
han – går – alltid – på fotballtrening

Vi synes at _____
å lese norsk – det – er – alltid – gøy

Martha har på seg t-skjorte fordi _____
det – er – fortsatt – varmt

Jeg har en venn som _____
liker – ikke – å lese

Jeg har en søster som _____
alltid – å synge – pleier

Vi har en onkel som _____
is – alltid – kjøper

Turid har en tante som _____
strikker – alltid

Vi håper at _____
lekser – vi – har – ikke – i dag

Johan håper at _____
han – må – ikke – vaske huset

Han kan reise i helgen fordi _____
han – skal – ikke – jobbe

Jeg har en bror som _____
spiser – aldri – kjøtt

Vi kjenner noen som _____
snakker – bare – spansk

Maria trenger ny jakke fordi _____
hun – fryser – ofte

Kamilla har en venn som _____
å trene – liker – ikke

Vi har en lærer som _____
gir – oss – aldri – lekser

De har en katt som _____
melk – ikke – liker

Jeg har en venn som _____
går – ofte – på fjellet

Vi har en lærer som _____
snakker – alltid – mye

Hun liker å reise til Italia fordi _____
det – er – ofte – fint vær

Dina har en jobb som _____
er – ikke – interessant

Jeg liker ikke å sykle fordi _____
ofte – det – regner – i Bergen

De mente at _____
filmen – var – ikke – så bra

De sier at _____
vil – de – aldri – gjøre – det igjen

Jeg har hørt at _____
i Bergen – det – regner – alltid

Pål har en bror _____
fisk – liker – ikke

Vi har en hund som _____
alltid – sulten – er

Celine kjøpte ikke kjolen fordi _____
hun – den – ikke – likte

Jeg liker Per og Pål fordi _____
de – smiler – alltid

Han kommer ikke på konserten fordi _____
han – liker – ikke – rock

Jeg liker å spille spill fordi _____
jeg – vinner – alltid

Vedlegg 4: Spørreskjema

Spørreskjema – Questionnaire

Age: _____

Gender: _____

Mother tongue: _____

Participant number: _____

- 1) Hva er mest nyttig for deg å gjøre for å lære norsk?
In general, what learning activities do you find the most useful in learning Norwegian?

- 2) Hva er din motivasjon for å lære norsk?
What is your motivation for learning Norwegian?

- 3) Synes du det er viktig å snakke/skrive grammatisk korrekt? Hvorfor/hvorfor ikke?
Is it important to you to speak/write grammatically correct? Why/why not?

- 4) Hvor ofte møter du på skriftlig eller muntlig norsk utenom norsktimene (f.eks. ved å snakke med en norskspråklig venn, lese aviser, høre på radio)?
Aldri – sjelden – en gang i uken – flere ganger i uken
How often do you encounter written or spoken Norwegian outside the Norwegian course (e.g. speaking to a norwegian friend, reading the newspapers, listening to the radio)?
Never – rarely – once a week – several times a week

- 5) Har det vært nyttig for deg å jobbe med leddsetninger på denne måten som vi har gjort i dette prosjektet? Ville du foretrukket en annen arbeidsmåte?
Was it useful to you to work on subordinate clauses the way we did during this project? Would you prefer a different approach?

- 6) Hvordan opplevde du vanskelighetsgraden på pretesten/posttesten? Opplevde du den som vanskelig, middels vanskelig eller lett?
How would you describe the difficulty of the pretest/posttest? Was it difficult, medium difficult or easy?

- 7) Hvilke utfordringer hadde du i disse oppgavene? Hva synes du var det vanskeligste?
If any, what challenges did you have in these exercises? What was the most difficult part?

- 8) Hvordan har du opplevd det å ta opp lyd? Tror du det har hatt en positiv, negativ eller ingen effektiv på læringen din?
How did you feel about being recorded? Do you think it has had a positive or negative effect on your learning, if any at all?

- 9) Andre kommentarer?
Additional comments?

Vedlegg 5: Spørreundersøkelsen – pilotgruppen

- 1) Hva er mest nyttig for deg å gjøre for å lære norsk?
- 2) Hva er målet ditt i norskopplæringen?
- 3) Hva er din motivasjon for å lære norsk?
- 4) Synes du det er viktig å snakke/skrive grammatisk korrekt? Hvorfor/hvorfor ikke?
- 5) Har det vært nyttig for deg å jobbe med leddsetninger på denne måten som vi har gjort i dette prosjektet? Ville du foretrukket en annen arbeidsmåte?
- 6) Hvordan opplevde du vanskelighetsgraden på pretesten/posttesten? Opplevde du den som vanskelig, middels vanskelig eller lett?
- 7) Hvilke utfordringer hadde du i disse oppgavene? Hva synes du var det vanskeligste?
- 8) Hvordan har du opplevd det å ta opp lyd? Tror du det har hatt en positiv, negativ eller ingen effekt på læringen din? Har det vært ubehagelig, eller motiverende?

Vedlegg 7: Leddsetninger på tysk, fransk og italiensk

Italiensk

Italiensk	subjunksjon a cui che quando	s.adv – – non	subjekt – (lei) c’	s.adv non non –	verbal piace fa è	s.adv. – mai –	objekt il pesce i compiti il sole	adverbial – – –
Norsk	subjunksjon som at når		subjekt – hun det	s.adv. ikke aldri ikke	verbal liker gjør er		objekt fisk lekser sol	adverbial – – –

(Oversatt av Hilde Vikøyr Brynjulfsen)

Fransk

Fransk	subjunksjon car qu’ quand	subjekt il il tu	s.adv. – ne n’	verbal a lit es	s.adv. souvent jamais pas	objekt froid de livres –	adverbial – – à l’école
Norsk	subjunksjon fordi at når	subjekt han han du	s.adv. ofte aldri ikke	verbal fryser leser er		objekt – bøker –	adverbial – – på skolen

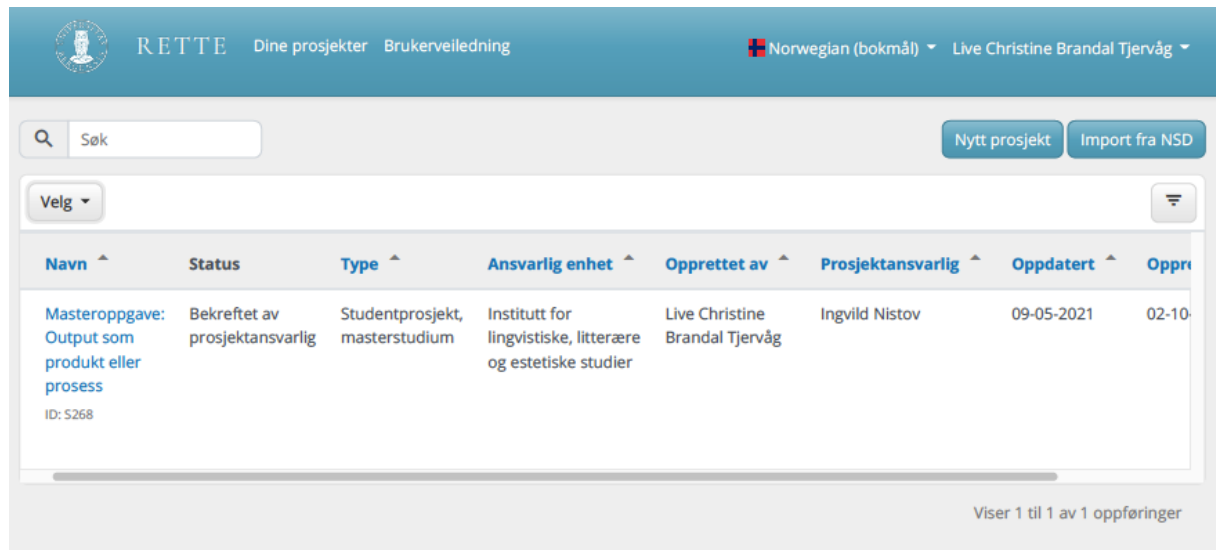
(Oversatt av Marit Lindal Perrot-Minnot)

Tysk

Tysk	subjunksjon die weil wenn dass dass	subjekt – er es er sie	s.adv – – – niemals niemals	objekt Fisch – – Bücher Hausaufgaben	s.adv. nicht oft nicht – –	verbal mag friert regnet liest macht	
Norsk	subjunksjon som fordi når at at	subjekt – han det han hun			s.adv. ikke ofte ikke aldri aldri	verbal liker fryser regner leser gjør	objekt fisk – – bøker lekser

(Oversatt av Ingrid Feline Hauge og Alexander Ludwig)

Vedlegg 8: Registrering i RETTE



The screenshot displays the RETTE web application interface. At the top, there is a header with the RETTE logo, navigation links for 'Dine prosjekter' and 'Brukerveiledning', a language dropdown set to 'Norwegian (bokmål)', and a user profile for 'Live Christine Brandal Tjervåg'. Below the header is a search bar with the text 'Søk' and two buttons: 'Nytt prosjekt' and 'Import fra NSD'. A 'Velg' dropdown menu is visible above a table. The table has columns for 'Navn', 'Status', 'Type', 'Ansvarlig enhet', 'Opprettet av', 'Prosjektansvarlig', 'Oppdatert', and 'Oppri'. A single project entry is shown with the following details:

Navn	Status	Type	Ansvarlig enhet	Opprettet av	Prosjektansvarlig	Oppdatert	Oppri
Masteroppgave: Output som produkt eller prosess ID: S268	Bekreftet av prosjektansvarlig	Studentprosjekt, masterstudium	Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier	Live Christine Brandal Tjervåg	Ingvild Nistov	09-05-2021	02-10-

At the bottom right of the table area, it says 'Viser 1 til 1 av 1 oppføringer'.