



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NOLISP350

Mastergradsoppgave i nordisk

Vår 2019

Bruk av språklæringsstrategier blant voksne norskinnlærere

Marianne van Baar

Forord

En stor takk går til følgende personer for å ha hjulpet meg i arbeidet med denne oppgaven:

- Min veileder, førsteamanuensis Ann-Kristin Helland Gujord, for svært god støtte, tålmodighet, råd og verdifulle tilbakemeldinger gjennom hele planleggings- og skriveprosessen.
- Mine kolleger ved norskkursene for et inspirerende fagmiljø og for hjelp knyttet til datainnsamlingen.
- Alle studentene ved norskkursene som har tatt seg tid til å fylle ut spørreskjemaet.
- Anna-Marie Kjøde Olsen for all støtte, solid korrekturlesing, tilbakemelding, oppmuntring og koselige og nødvendige pauser.
- Min søster, Annika van Baar, for hjelp med statistikken og for å vise hvor langt man kommer med stå-på-vilje.
- Pernille Myrvold og Øystein Hassel for solid korrekturlesing.
- Lesesalsgjengen for nødvendige pauser, en god kaffeforsyning og prat om stort og smått.
- Nina Schjetne for latter og oppmuntring.
- Min samboer, Alexander Skinlo, og mine foreldre, Petra og Lex van Baar, fordi dere alltid har troen på meg.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Tabelliste	V
Figurliste	V
1. Innledning	1
2. Teori	4
2.1 Språklæringsstrategier	5
2.1.1 Definisjon.....	5
2.1.2 Klassifisering.....	11
2.2 Individuelle variabler	21
2.2.1 Alder	21
2.2.2 Kjønn	22
2.2.3 Nasjonalitet.....	23
2.2.4 Motivasjon og investeringer.....	26
2.2.5 Læringsstil og personlighet.....	27
2.2.6 Språkkøre, oppfatninger og affekt.....	29
2.3 Griffiths' studie	31
2.4 Oppsummering	35
3 Metode	37
3.1 Formål	37
3.1.1 Forskningsspørsmålene og hypotesene.....	38
3.2 Metodisk aspekt ved studien	39
3.2.1 Informantene	40
3.2.2 Datainnsamlingen	42
3.2.3 Databearbeidingen	47
3.3 Oppsummering	55
4. Resultater	56
4.1. Resultatene til forskningsspørsmålene 1a–1c	56
4.1.1 Generell strategibruk.....	56

4.1.2	Antall brukte strategier	59
4.1.3	Strategibruk per nivå.....	60
4.2	Resultatene til forskningsspørsmål 2a og 2b	62
4.2.1	Antall høyfrekvente strategier per nivå.....	62
4.2.2	Hvilke strategier er høyfrekvente på de forskjellige nivåene?.....	64
4.3	Resultatene forskningsspørsmål 3	66
4.3.1	Alder	66
4.3.2	Kjønn	67
4.3.3	Kultur og nasjonalitet, hjemland og morsmål	68
4.3.4	Flerspråklighet.....	70
4.3.5	Motivasjon.....	71
4.3.6	Rolle ved UiB, ansatt eller student?	72
5.	Diskusjonen	74
5.1	Diskusjonen til forskningsspørsmål 1	74
5.1.1	Generell strategibruk.....	74
5.1.2	Antall brukte strategier	85
5.1.3	Strategibruk per nivå.....	85
5.1.4	Oppsummering	86
5.2	Diskusjonen til forskningsspørsmål 2	88
5.2.1	Antall høyfrekvente strategier per nivå.....	88
5.2.2	Forskjellen mellom nivåene i høyfrekvent strategibruk	88
5.2.3	Oppsummering	97
5.3	Diskusjonen til forskningsspørsmål 3	98
5.3.1	Alder	98
5.3.2	Kjønn	99
5.3.3	Kultur og nasjonalitet, hjemland og morsmål	99
5.3.4	Flerspråklighet.....	100
5.3.5	Motivasjon.....	100

5.3.6 Rolle ved UiB, ansatt eller student?	100
5.3.7 Oppsummering	101
6. Konklusjon	103
6.1 Oppsummering	103
6.2 Studiens bidrag til forskningen	105
6.3 Studiens begrensninger	106
6.4 Videre forskning	106
Litteraturliste	108
Sammendrag	117
Abstract	118
Vedlegg	119
Vedlegg A: Innsamlingsarket.....	119
Vedlegg B: SILL 7.1 norsk.....	120
Vedlegg C: SILL 7.1 English	131
Vedlegg D: Liste med språklæringsstrategier	142

Tabelliste

<i>Tabell 1: Kjønn</i>	40
<i>Tabell 2: Alder</i>	40
<i>Tabell 3: Morsmål, hjemland og nasjonalitet</i>	42
<i>Tabell 4: Informantenes opphav sortert etter verdensdel og «Vest-Europa» / «ikke Vest-Europa»</i>	52
<i>Tabell 5: De brukte uavhengige variablene</i>	54
<i>Tabell 6: Strategienes gjennomsnittsfrekvens (SILL 7.1), sortert etter frekvens, med standardavvik (σ)</i>	59
<i>Tabell 7: Bruksfrekvens, spredning og standardavvik per nivå</i>	61
<i>Tabell 8: Bruksfrekvens per strategi for alle informantene (Alle), begynnernivået (BN), mellomnivået (MN) og høyere nivå (HN)</i>	64
<i>Tabell 9: Type høyfrekvente strategier per nivå og for alle informantene samlet</i>	65
<i>Tabell 10: Aldersfordeling på de nivåene, gjennomsnittlig bruksfrekvens og gjennomsnittlig nivåplassering</i>	67
<i>Tabell 11: Kjønnfordeling på de nivåene, gjennomsnittlig bruksfrekvens og gjennomsnittlig nivåplassering</i>	68
<i>Tabell 12: Fordeling av hjemland/verdensdel på nivåene og bruksfrekvensene</i>	69
<i>Tabell 13: Fordeling av "Vest-Europa" og "ikke Vest-Europa" på nivåene, gjennomsnittlig bruksfrekvens og gjennomsnittlig nivåplassering</i>	69
<i>Tabell 14: Flerspråklighetsfordeling på nivåene og gjennomsnittsfrekvens per antall språk</i>	70
<i>Tabell 15: Eksempler på motivasjon hos informantene på begynnernivået</i>	71
<i>Tabell 16: Eksempler på motivasjon hos informantene på det høyere nivået</i>	72
<i>Tabell 17: Eksempler på motivasjon hos informantene på mellomnivået</i>	72
<i>Tabell 18: Informantenes rolle per nivå, gjennomsnittlig bruksfrekvens og gjennomsnittlig nivåplassering</i>	73
<i>Tabell 19: De femten høyfrekvente strategiene sammenlignet med Griffiths (2003)</i>	76
<i>Tabell 20: De høyfrekvente strategier for begynnernivået (BN) og det høyere nivået (HN), sortert etter det høyere nivåets gjennomsnittsfrekvens</i>	90
<i>Tabell 21: De høyfrekvente strategier per nivå, sortert etter mellomnivåets (MN) gjennomsnittsfrekvens</i>	96

Figurliste

<i>Figur 1: Innbyrdes forhold mellom kategoriene (Kilde: Oxford 1990, s. 15)</i>	13
<i>Figur 2: Eksempler på direkte språklæringsstrategier hentet fra SILL 7.0 (Oxford 1990, s. 293-300)</i>	14
<i>Figur 3: Eksempler på indirekte språklæringsstrategier hentet fra SILL 7.0 (Oxford 1990, s. 293-300)</i>	16
<i>Figur 4: Sammenlikning av Rubins og Oxfords klassifikasjon (Kilde: Hsiao og Oxford 2002, s. 370)</i>	17
<i>Figur 5: Griffiths' klassifisering av språklæringsstrategier (Kilde: Griffiths 2013, s. 43)</i>	19
<i>Figur 6: «Core»-, «plus»- og «base»-strategiene fra SILL (Basert på: Griffiths 2003, s. 79)</i>	33
<i>Figur 7: Likert-skala i SILL 7.1</i>	44
<i>Figur 8: Boksplott av gjennomsnittsfrekvensen alle informantene (N=61)</i>	48
<i>Figur 9: Histogram av gjennomsnittsfrekvensen for alle informantene samlet (N=60)</i>	48
<i>Figur 10: Boksplott av gjennomsnittsfrekvensen for alle informantene samlet (N=60)</i>	49
<i>Figur 11: Q-Q plot som viser normalfordelingen (N=60)</i>	49
<i>Figur 12: Fordeling av informanter fra «Vest-Europa» og «ikke Vest-Europa»</i>	53
<i>Figur 13: Gjennomsnittlig bruksfrekvens per nivå</i>	61

1. Innledning

Denne masteroppgaven er skrevet innenfor fagfeltet *norsk som andrespråk*. Problemstillingen er om og hvordan norskinnlærere bruker språklæringsstrategier og om og hvordan norskinnlærere plassert på forskjellige nivåer på Universitetet i Bergen sine norskkurs skiller seg fra hverandre i bruken av språklæringsstrategier. Informantgrunnlaget er voksne med bakgrunn i høyere utdanning¹ som tar norskkurs ved Universitetet i Bergen. Disse informantene er delt inn i tre nivå etter ferdighetsnivå i norsk basert på hvilke kurstrinn de var på under innsamlingen. Begynnernivået består av trinn 1, mellomnivået av trinn 2 og 1+2 og det høyere nivået av trinn 3 og trinn 4 (jf. kapittel 3). Jeg definerer språklæringsstrategier som bevisste aktiviteter og framgangsmåter som språkinnlæreren velger å bruke for å støtte, fremme og/eller regulere sin språklæringsprosess (jf. 2.1.1).

For å svare på problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål:

1. a) I hvilken grad og hvor ofte gjør norskinnlærere seg nytte av språklæringsstrategier, b) hvor mange forskjellige strategier bruker informantene, c) og er det forskjeller i bruksfrekvensen og antall brukte strategier mellom norskinnlærerne på de ulike nivåene?

Hypotesene knyttet til forskningsspørsmål 1c:

- i. Norskinnlærerne på et høyere nivå vil oftere benytte seg av språklæringsstrategier enn norskinnlærere på et lavere nivå.
 - ii. Norskinnlærerne på et høyere nivå vil benytte seg av flere ulike språklæringsstrategier enn norskinnlærere på et lavere nivå.
2. a) Hvilke språklæringsstrategier benytter norskinnlærere på de forskjellige nivåene seg oftest av, b) og er det forskjeller i høyfrekvent strategibruk mellom de ulike nivåene?
 3. Er det en sammenheng mellom bruken (bruksfrekvens) av språklæringsstrategier og nasjonalitet, hjemland, morsmål, alder, kjønn, antall andre språk norskinnlærerne oppgir at de kan og rollen innlæreren har ved Universitetet i Bergen?

For det første vil jeg altså se på om språklæringsstrategier blir brukt, hvor ofte de blir brukt, hvor mange forskjellige strategier blir brukt og om nivåplassering spiller noe rolle. For å undersøke dette, bruker jeg en tilpasset versjon av spørreskjemaet SILL, et spørreskjema som

¹ Med bakgrunn i høyere utdanning vil si at informantene tilsvarende spor-3-studenter og i hvert fall har fullført videregående skole og har begynt på høyere utdanning.

ofte er brukt i lignende studier (Oxford 1990, s. 255-256) (Griffiths 2013, s. 45). Jeg vil også se på hvor mange strategier informantene bruker høfrekvent, både for alle informantene samlet og per nivå. Så vil jeg gå dypere inn i hvilke strategier som blir brukt oftest, også her både for alle informantene samlet og per nivå, og jeg vil forsøke å belyse hva som kan ligge til grunn for at disse strategiene er høfrekvente. Ytterligere vil jeg ved hjelp av statistikk se på en eventuell sammenheng mellom nivåplassering og strategibruk samt eventuelle sammenhenger mellom ulike bakgrunnsvariabler og strategibruk. Valget av bakgrunnsvariablene baserer seg blant annet på at noen av dem er de vanlige variablene å se på i slike studier. Det gjelder for eksempel for variabelen alder, kjønn, nasjonalitet, hjemland og morsmål. De andre to variablene, hvor mange språk informantene kan og informantenes rolle ved UiB, er valgt pga. egne interesser og at disse to variablene ikke er blitt forsket på like mye. Variabler som ofte også blir tatt med i lignende studier, men som ikke er tatt med i denne studien er blant annet påvirkningen av læringsstil, personlighet, oppfatninger, språkanlegg og affekt². Disse variablene er ikke tatt med for det ville krevd ytterligere tester som f.eks. en personlighetstest, noe som blant annet med tanke på tidsrammen og anonymiteten til informantene, hadde komplisert oppgaven.

Kapittel 2 gir en kort gjennomgang av studiens teoretiske grunnlag, nemlig relevante teoretiske tilnærminger til språklæringsstrategier. Her presenteres diskusjonen rundt definisjonen språklæringsstrategier, hvordan de kan klassifiseres og noen individuelle forskjeller og variabler i språklæringsprosessen som er beregnet som viktigst og/eller mest forsket på.

I kapittel 3 gjentas studiens formål som inneholder problemstillingen og forskningsspørsmålene, og metoden jeg bruker for å kunne svare på dem presenteres. Her legges også fram hvem informantene er og hvorfor jeg har valgt dem som informantgruppe. Her presenteres også spørreskjemaet som er brukt i denne studien, hvordan dataene er samlet inn og begrunnelsen av spørreundersøkelsen, spørreskjemaet og innsamlingen. I kapittel 3 presenteres det også hvordan dataene er behandlet statistisk, både inferensielt og deskriptivt, og hvorfor jeg har valgt disse framgangsmåtene.

Resultatene av disse undersøkelsene presenteres i kapittel 4. Kapittel 4.1 tar for seg resultatene knyttet til utforskningen av forskningsspørsmål 1 og dermed bruksfrekvensen av

² Her mener jeg «affekt» som en egen variabel. Affekt er likevel med i denne studien som et aspekt ved visse strategier.

og antall brukte språklæringsstrategier. Kapittel 4.2 tar for seg resultatene knyttet til utforskningen av forskningsspørsmål 2 og går dermed dypere inn på de høyfrekvente strategiene, mens kapittel 4.3 tar for seg resultatene knyttet til utforskningen av forskningsspørsmål 3 og dermed sammenhengen mellom de utvalgte individuelle variablene og bruksfrekvensen av språklæringsstrategier.

I kapittel 5 følger drøftingen av resultatene med en lik disposisjon som i kapittel 4. I kapittel 5.1 drøftes altså resultatene fra 4.1 som handler om forskningsspørsmål 1, mens 5.2 tar for seg resultatene fra 4.2 som handler om forskningsspørsmål 2, og i 5.3 drøftes resultatene fra 4.3 som handler om forskningsspørsmål 3.

I avslutningen, kapittel 6, oppsummeres funnene. I kapittel 6 tar jeg også opp studiens bidrag til forskning samt studiens begrensninger. Til slutt presenteres det noen ideer til videre forskning.

2. Teori

Dette kapitlet omhandler språklæringsstrategier og individuelle forskjeller mellom andrespråksinnlærere. Studier som ser på individuelle forskjeller, som språklæringsstrategier er en del av, plasserer seg innenfor fagfeltet '*Individual differences research*', ofte forkortet til '*ID research*' (Skehan 1991, s. 275). Det er altså språklæringsstrategier som står i fokus i denne oppgaven, men jeg vil også se på noen andre individuelle forskjeller, særlig på hvordan de kan påvirke bruken av språklæringsstrategier (jf. 3.1. problemstillingen og forskningsspørsmålene).

ID-forskning på språklæringsstrategier har sitt grunnlag ifra 70-tallet da forskere som Rubin (1975), Naiman et al. (1978/1996) og Stern (1975) begynte å utforske muligheten for at suksess i andrespråkslæring kunne være knyttet til *hvordan* språkinnlærere utfører et gjøremål. Finnes '*den flinke språkinnlæreren*' eller '*the good language learner*' som Rubin (1975) kalte det for? Siden Rubins (1975) artikkel har det blitt utført flere '*den flinke språkinnlæreren*'-studier der det har blitt forsket på hva '*den flinke språkinnlæreren*' gjør for å lære språket (bl.a. Reiss 1981; Rubin 1981; Huang og Van Naerssen 1987; Lennon 1989; Oxford 1989; Chang og Morain 1990; Griffiths 2003).

Ifølge ID-forskning finnes det mange forskjellige faktorer som ligger til grunn for god språklæring (Ellis 2008). Noen av de faktorene er individuelle variabler som anlegg for språklæring, motivasjon og læringsstiler (Ellis 2008, s. 643-644). Dette er variabler som språkinnlæreren ikke alltid kan gjøre så mye med. Noe som språkinnlæreren derimot kan gjøre noe med, er bruk av språklæringsstrategier. Rubin (1975, s. 42-43) er derfor opptatt av at man kan lære av hvilke strategier den flinke språkinnlæreren bruker, strategier som i sin tur kan læres av mindre vellykkede språkinnlærere. '*Den flinke språkinnlæreren*'-studier omhandler derfor som regel en kartlegging av hvilke språklæringsstrategier den flinke språkinnlæreren bruker, og hvor ofte hun bruker disse strategiene. Samtidig omhandler slike studier også forskning på om det eventuelt finnes påvirkning av andre individuelle variabler, som alder, kjønn, nasjonalitet eller motivasjon, på valget og bruksfrekvensen av språklæringsstrategier (Norton og Toohey 2001, s. 308).

I dette prosjektet skal også jeg kartlegge bruken av språklæringsstrategier blant voksne norskinsinnlærere samt forske på eventuell påvirkning av individuelle variabler på bruksfrekvensen av språklæringsstrategier. Dette prosjektet plasserer seg innenfor det kognitive landskapet, der språkinnlærere blir betraktet som aktive deltakere i

læringsprosessen, dvs. deltakere som blant annet kan danne regler, lære av feil og som bevisst kan regulere sin egen læring (Griffiths 2013, s. 39). Jeg tror at en slik teoretisk plassering vil vise seg nyttig for prosjektet mitt, siden betraktningen av språkinnlærere som aktive deltakere som kan regulere sin egen læring, ligger til grunnlag for både mitt prosjekt og andre ‘*den flinke språkinnlæreren*’-studier (Griffiths 2013, s. 39). Likevel kan det ikke benektes at studiet også inkluderer behavioristiske aspekter (nemlig visse hukommelsesstrategier) og sosiokulturelle, kommunikative og interaktive aspekter (nemlig interaktive/sosiale strategier) (jf. 2.1.2).

Begrepet ‘strategier’ har ikke vært det eneste begrepet som har blitt brukt. Andre begrep som gir uttrykk for det samme, er blant annet taktiske grep (Seliger 1984), teknikker (Stern 1992) og læringsadferd (Poltzer og McGroarty 1985). Siden strategier allerede ble brukt av Rubin (1975) og det i tillegg også oftest har blitt brukt i faghistorien, vil også jeg bruke begrepet (språklærings)strategier i denne masteroppgaven. Jeg vil nå i 2.1.1 definere hva språklæringsstrategier er.

2.1 Språklæringsstrategier

2.1.1 Definisjon

O’Malley et al. (1985a, s. 22) bemerket at det ikke finnes enighet om hva som utgjør en språklæringsstrategi i andrespråklæring, eller hvordan de skiller seg fra andre innlæreraktiviteter. Dette har også vært diskutert lenge. For å kunne gi en god definisjon av språklæringsstrategier trenger man derfor å se på de grunnleggende ‘*den flinke språkinnlæreren*’-studiene av Rubin (1975) Naiman et al. (1978/1996) og Stern (1975) samt på forskjellen mellom strategier og andre innlæreraktiviteter. Jeg vil starte med de eldre diskusjonene om, og definisjonene av språklæringsstrategier i andrespråklæring.

Rubin (1975, s. 42) sa at god språklæring er avhengig av tre faktorer: anlegg for språklæring, motivasjon og mulighet. Selv hvis man vet eller tror at man har anlegg for språklæring (jf. 2.2.6), skriver Rubin at det er lite en språkinnlærer kan få gjort med den informasjonen. (Rubin 1975, s. 42) Det å ha et språkkøre har nemlig ofte blitt oppfattet som noe man har eller ikke har³ (jf. 2.2.6). Noe som en språkinnlærer kan få gjort noe med, er å lære noe av hva den flinke språkinnlæreren *gjør*; hvilke strategier hun/han bruker og dermed hvordan hun/han påvirker sin egen læring.

³ Utviklingen i forskning på *foreign language aptitude* de siste tjue årene har imidlertid vist en utvikling i retning av at *FLA* mer og mer blir betraktet som dynamisk og som bestående av flere sett som kan påvirkes av andre individuelle variabler (Wen 2012)

Rubin (1975, s. 43) definerer språklæringsstrategier som «the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge». I den samme artikkelen fører Rubin opp en liste med sju strategier som sier at en vellykket språkinnlærer er

1. flink til å gjette
2. veldig villig til å kommunisere
3. utadvendt
4. villig til å se på språkets former, ikke bare mening
5. en som øver
6. en som overvåker sitt og andre sitt språk
7. en som ser på språkets mening.

Omtrent samtidig som Rubin kom Stern (1975) med en liste med ti læringsstrategier brukt av flinke språkinnlærere:

1. planlegging
2. å ha en aktiv tilnærming til læring
3. å være empatisk overfor målspråket og målspråksbrukere
4. teknisk språkkunnskap
5. eksperimentering
6. å se etter betydning
7. øving
8. kommunikasjon
9. selvevaluering
10. internalisering av språket

Sterns liste inspirerte Naiman, Fröhlich, Stern og Todesco i 1978 til å intervjuer voksne språkinnlærere for å isolere flere egenskaper hos den vellykkede språkinnlæreren. De baserte seg på både Sterns liste, Rubins liste og resultatene fra sine egne intervjuer, og kom til slutt med fem strategier som de definerte som bevisste tilnæringsmåter som er nøkkelen til suksess (s. 4 & 225):

1. språkinnlæreren må være aktiv når det gjelder læring og øving
2. språkinnlæreren må håndtere språket som et system
3. språkinnlæreren må bruke språket i kommunikasjon
4. språkinnlæreren må selvevaluere språket sitt.

5. språkinnlæreren må akseptere de affektive (emosjonelle) kravene som språklæring medfører

Selv om både Rubin (1975) arbeid, Sterns (1975) arbeid og Naiman, Fröhlich, Stern og Todescos (1978/1996) arbeid har vært viktig for fagfeltet, har de vært kritisert for at disse strategiene som ført opp ovenfor, er vanskelige å skille fra språkinnlærerens egenskaper som f.eks. å være aktiv eller empatisk (Griffiths 2013, s. 5). Utfra definisjonene og listene med strategier som Rubin (1975), Stern (1975) og Naiman et al. (1978/1996) kom med, er det altså vanskelig å si om språklæringsstrategier er noe man gjør (som f.eks. selvevaluering) eller noe man er (som f.eks. flink til å gjette) (jf. 2.2.5 om læringsstil og personlighet). Utviklingen av definisjonen på språklæringsstrategier har derfor også fortsatt på 80-, 90- og 2000-tallet.

Etter arbeidet til Rubin (1975), Stern (1975) og Naiman, Fröhlich, Stern og Todesco (1978/1996) har Oxford sitt arbeid vært viktig i forskningen på språklæringsstrategier innenfor andrespråksfeltet (Ellis 2008, s. 703-704). Det er blant annet hennes definisjon av språklæringsstrategier og hennes klassifisering av språklæringsstrategier som hyppig har blitt brukt (bl.a. Su 2005, s. 44; Cook 2008, s. 113; Ma og Oxford 2014, s. 103). Jeg vil først gå inn på definisjonen, og Oxfords klassifisering kommer i 2.1.2.

Oxfords definisjon fra 1990 er: «learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations» (s. 8). Denne nye definisjonen gir en mer nyansert og detaljert definisjon av språklæringsstrategier enn Rubins definisjon (1975, s. 43) og består av flere komponenter (aktiv, bevisst, regulerende, valgt, målrettet og fokusert på læring), noe som Griffiths (2013, s. 7-15) også peker på. Nedenfor vil jeg gjøre rede for disse ulike komponentene i Oxford definisjon.

Aktiv

Oxfords definisjon (1990) inneholder at språklæringsstrategier er aktive, noe som språkinnlæreren *gjør*. Det er en egenskap som har gått igjen fra de grunnleggende '*den flinke språkinnlæreren*'-studiene av Rubin (1975) Naiman et al. (1978/1996) og Stern (1975) til Oxfords definisjon (1990) og videre. Selv om Rubin (1975) ikke bruker ordet 'aktiv' i definisjonen eller strategiene, beskriver hun strategier som teknikker en innlærer bruker. Hun nevner også 'å øve' som en strategi, og både å bruke en teknikk og å bruke en strategi er aktiviteter. Både Stern (1975) og Naiman et al. (1978/1996) nevner 'å ha en aktiv tilnærming til språklæring' som en av de viktigste språklæringsstrategiene.

Den aktive egenskapen finner man også igjen i en av de mest brukte spørreskjemaene innenfor ID-forskning på språklæringsstrategier (Oxford 2011, s. 173), nemlig SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) (Oxford 1990) (jf. 3.2). SILL er nemlig skrevet i første person entall, som «I use rhymes to remember new English words», noe som også gir uttrykk for den aktive definisjonen av språklæringsstrategier, altså at språklæringsstrategier krever en aktiv rolle av innlæreren. Selv om det er en generell enighet om at språklæringsstrategier er aktive, er det viktig å legge merke til at ikke alle forskere er enige. Macaro (2006, s. 327) hevder for eksempel at språklæringsstrategier er en mental prosess siden språklæringsstrategier befinner seg i arbeidshukommelsen. Dermed er språklæringsstrategier ikke noe man *gjør*, men noe som *skjer* i arbeidshukommelsen. Likevel kommer jeg i dette prosjektet til å betrakte språklæringsstrategier som aktive og at det blant annet er den aktive egenskapen som skiller strategier fra personlighet og stil; det man *gjør* (strategi) versus det man *er* (personlighet) eller *foretrekker* (læringsstil). Læringsstil og personlighet kommer jeg tilbake til senere i kapittelet (jf. 2.2.5).

Bevisst

Selv om Oxfords definisjon (1990) implisitt sier at strategier er *bevisste* aktiviteter innlærere gjør, er det f.eks. i Cohens definisjon (2011) at denne egenskapen uttrykkes eksplisitt i definisjonen av språklæringsstrategier, som er følgende: «[l]anguage learner strategies can be defined as thoughts and actions, consciously selected by learners, to assist them in learning and using language in general, and in the completion of specific language tasks». Cohen (1998) argumenterer for å tilføye dimensjonen *bevissthet* til definisjonen av språklæringsstrategier. Han mener at bevisstheten er det som skiller strategier fra prosessene som *ikke* er strategiske (Cohen 1998, s. 4). Hvis man for eksempel aktivt leter etter mønstre i målspråket, og man (i hvert fall delvis) er klar over at man gjør det, bruker man en språklæringsstrategi. Hvis man derimot helt ubevisst ser etter mønstre, kan det eventuelt føre til språklæring, men man kan ikke kalle det for en språklæringsstrategi. Man kan her trekke paralleller til eksplisitt læring; en bevisst prosess med oppmerksomhet og som oftest også intensjon (Ellis 2008, s. 444-445). Implisitt læring finner derimot sted uten oppmerksomhet eller intensjon.

Schmidt (1990) peker på at begrepene *bevisst* og *ubevisst* er flertydige, og at de blant annet kan bety at innlæreren skal være klar over noe eller at innlæreren skal være oppmerksom på noe. På grunn av denne flertydigheten rundt begrepet bevissthet har blant annet Griffiths valgt å bruke begrepene *automatisk* versus *tilsiktet*, og hun foreslår at strategier fungerer

langs et kontinuum mellom disse to begrepene (2013, s. 9). Det vil si at språkinnlæreren i hvert fall delvis må være bevisst på språklæringsstrategien for at strategien kan bli definert som en språklæringsstrategi. Likevel er begrepet «bevisst» et vagt og flertydig begrep, og jeg tolker begrepet «bevisst» i denne konteksten som *tilsiktet og med oppmerksomhet*.

En måte å kontrollere om språkinnlæreren (delvis) er bevisst sin egen bruk av språklæringsstrategier, er å spørre språkinnlæreren hva han/hun gjør mens han/hun bruker en språklæringsstrategi. Som regel kan språkinnlæreren da sette ord på hva han/hun gjør (Cohen, sitert i Griffiths 2013, s. 9). Språklæringsstrategier er altså noe man bruker (delvis) bevisst for å støtte sin egen kognitive prosess i språklæringen.

Regulerende

Å bruke språklæringsstrategier er refleksjon rundt egen tenkning, noe som heter metakognisjon (Dunlosky og Metcalfe 2008, s. vii). Metakognisjon omfatter evnen til å kunne gjøre seg klar for læring, reflektere over læring, planlegge, kontrollere, vurdere og, hvis nødvendig, tilpasse seg (Anderson 2008, s. 99). Ved å tenke over sin egen tenkning, og dermed å bruke metakognisjon, kan man altså (*selv*)regulere læringen, noe som er en annen egenskap ved språklæringsstrategier. Det å bruke metakognisjon for å se på sin egen læring, f. eks. ved å bruke metakognitive språklæringsstrategier, kan videre påvirke valget og bruken av språklæringsstrategier, og dermed regulere språklæringen. Metakognisjon er også noe som språkinnlærere kan lære og bli bedre i (Anderson 2008, s. 104). Det er nemlig en ferdighet som kan forbedres og utvikles (Haukås 2014, s. 2). Selvregulering og metakognisjon kommer jeg også tilbake til som en del av f.eks. Oxfords metakognitive strategier (1990) (jf. 2.1.2).

Valgt

Det virker nokså innlysende at strategier er noe man *velger* å bruke. Språklæringsstrategier er nemlig noe man bruker aktivt, og det underbygger definisjonen av språklæringsstrategier. Man kan oppfordre eller anbefale en språkinnlærer til å bruke språklæringsstrategier, men det er språkinnlæreren selv som må *velge* å bruke strategien. Man kan altså ikke tvinge en innlærer til å bruke strategier. Dessuten kan man neppe kalle språklæringsaktiviteter som innlærere passivt aksepterer fra andre, strategiske (Griffiths 2013, s. 10). Det å aktivt og bevisst velge å bruke en språklæringsstrategi er derfor blant det som gjør at språklæringsaktiviteten *er* en strategi.

Målrettet

Det som påvirker hvilke språklæringsstrategier en innlærer velger, er avhengig av individuelle faktorer (jf. 2.1.3), konteksten som f.eks. hvor eller når man lærer, og *målet* eller hensikten (Griffiths 2013, s. 10). Strategier forutsetter et mål, og det er akkurat måldimensjonen som skiller strategier fra ferdigheter. Skrivning for å øve på grammatikk er en strategi, mens det å skrive er en ferdighet (Griffiths 2013, s. 11). Dessuten kan man ikke kalle en handling uten mål for strategisk, siden en strategi gjerne blir definert som «en framgangsmåte for å nå et mål» (Bokmålsordboka 2018).

Fokusert på læring

I tillegg til at en språklæringsstrategi er målrettet, skal målet ifølge Tarone (1980, s. 419) være *læring*. Hvis målet ikke er læring, men f.eks. kommunikasjon, er det ifølge Tarone (1980, s. 419) en kommunikasjonsstrategi, ikke en språklæringsstrategi. Hun hevder altså at det er en språklæringsstrategi hvis den har fokus på læring. Likevel er det ikke slik at en strategi bare kan ha ett mål. En kommunikasjonsstrategi, som å bruke synonymer og forklaringer hvis man ikke kommer på et ord, har kanskje som hovedmål å kommunisere, men kan ha læring som et ekstra mål. Hvor mye fokus på læring strategien burde ha for å være en språklæringsstrategi, kan diskuteres. Hvilket mål en strategi har, kan også være vanskelig å vite (jf. 2.1.2). Fra et praktisk perspektiv på språklæring vil jeg likevel hevde at strategier som i hvert fall har litt fokus på språklæring, kan defineres som språklæringsstrategier.

Oxfords definisjon av språklæringsstrategier (1990) har hatt stor påvirkning på fagfeltet og de nyere definisjonene av språklæringsstrategier (Ellis 2008, s. 703-723). En slik påvirkning kan sees i Griffiths (2003) egen definisjon: «[l]anguage learning strategies [are] specific actions consciously employed by the learner for the purpose of learning language» (s. 20).

Definisjonen tilpasser hun senere til: « [l]anguage learning strategies are activities consciously chosen by learners for the purpose of regulating their own language learning» (Griffiths 2013, s. 15), slik at definisjonen eksplisitt inkluderer de seks egenskapene: aktiv, bevisst (tilsiktet), valgt, målrettet, regulerende og fokusert på læring. Ifølge Griffiths er det nemlig akkurat disse seks egenskapene som skiller språklæringsstrategier fra personlighet og adferd (Griffiths 2013, s. 7-13). En nyere definisjon som også inkluderer de seks egenskapene som Oxfords definisjon inneholdt, er «[l]anguage learning strategies [...] [refer] to the conscious and semiconscious thoughts and behaviors used by learners with the explicit goal of improving their knowledge and understanding of a target language» (Cohen og Dörnyei

2002, s. 178). I norske publikasjoner har (språk-)læringsstrategier blant annet blitt definert som «bevisste fremgangsmåter som brukes av den lærende for å støtte hans eller hennes læringsprosess» (Gausland og Haukås 2011, s. 3) og som «ulike arbeidsmåter man kan benytte når man vil løse en oppgave» (Nerheim Hopfenbeck 2014, s. 35-36). Også disse nyere, norske definisjonene inneholder (elementer av) de seks egenskapene aktiv, bevisst, valgt, målrettet, regulerende og fokusert på læring. Selv vil jeg også inkludere disse seks egenskapene i definisjonen. Derfor vil jeg bruke følgende definisjon: språklæringsstrategier er bevisste aktiviteter og framgangsmåter som språklæreren velger å bruke for å støtte, fremme og/eller regulere sin språklæringsprosess.

2.1.2 Klassifisering

Klassifisering etter funksjon

I tillegg til at det ikke alltid har vært enighet om hva språklæringsstrategier er, har det heller ikke alltid vært enighet om hvor mange språklæringsstrategier som finnes; det kan være at det finnes et uendelig antall språklæringsstrategier (Oxford et al. 1989, s. 29). Dessuten finnes det flere ulike måter å klassifisere språklæringsstrategier på og det er fremdeles uenighet i fagfeltet om hvilke inndelinger som er mest hensiktsmessige. Blant annet anbefaler Griffiths (2013, s. 45) å bruke klassifiseringene som finnes med varsomhet, og at de eventuelt burde tilpasses til målgruppen. I denne oppgaven vil jeg forholde meg til Oxford (1990) sin klassifisering, delvis siden spørreskjemaet jeg bruker, SILL, baserer seg på nettopp denne klassifiseringen (se nedenfor for Oxfords klassifisering og 3.2.2 for SILL) og delvis fordi Oxfords klassifisering er utbredt, omfattende og ofte sitert (Ellis 2008, s. 705).

En av klassifiseringsmåtene er å gruppere språklæringsstrategier etter deres funksjon, det vil si hvordan de påvirker språklæring, en klassifiseringsmåte som blant annet Oxford (1989; 1990), men også Rubin (1975; 1981), O'Malley et al. (1985a; 1985b) og Griffiths (2003; 2008b; 2013) har brukt. For å gi en god forklaring og forståelse av denne klassifiseringsmåten og hvordan klassifiseringen etablerte seg, begynner jeg med Rubin (1981), en av de første forskerne på språklæringsstrategier, som i sin artikkel fra 1981 gir en av de første klassifiseringene av språklæringsstrategier.

Rubin (1981, s. 126) identifiserte to typer språklæringsstrategier: direkte og indirekte språklæringsstrategier. Direkte språklæringsstrategier påvirker læring på en direkte måte, mens indirekte språklæringsstrategier gjør det på en indirekte måte. Rubins (1981, s. 125) direkte læringsstrategier er:

- 1) avklaring & bekreftelse (som å spørre om et eksempel)
- 2) overvåking (som å rette seg selv)
- 3) utenatføring
- 4) gjetting (som å gjette hva et ord kan bety utfra kontekst)
- 5) deduksjon (som å sammenlikne morsmålet med målspråket for å finne likheter og ulikheter)
- 6) øving (som å snakke til seg selv på målspråket)

Rubins (1981, s. 125) indirekte læringsstrategier er:

- 1) å skape mulighet for øving (som å starte en samtale)
- 2) språkproduksjonstriks (som å bruke synonymmer)

Det å kategorisere språklæringsstrategier etter om de påvirker språklæring direkte eller indirekte, er en kategorisering som går igjen også i senere forskning (O'Malley et al. 1985a; Oxford 1990; Griffiths 2003). Rubins (1981) første indirekte strategi, å skape mulighet for øving, er kategorisert som en metakognitiv strategi av Oxford (1990, s. 139). Den gir nemlig mulighet for å planlegge og overvåke sin egen læring, noe som er en del av metakognisjon (jf. 2.1.1). Den andre indirekte strategien handler om å produsere språk og dermed om å kommunisere. Om den andre indirekte strategien kan defineres som en språklæringsstrategi, kommer som sagt an på om innlæreren (delvis) har fokus på læring eller ikke. Selv sier Rubin (1981, s. 118) at språkproduksjonstriks ikke direkte, men indirekte fører til språklæring siden den i sin tur bidrar til hukommelse. Rubins definisjon (1975, s. 43) av språklæringsstrategier har heller ikke tatt med aspektet at målet for strategibruken skal være læring, men sier derimot at strategibruken skal bidra til læring. Når det gjelder språkproduksjonstriks, tar hun altså ikke opp diskusjonen om hva som er språklæringsstrategier og hva som er kommunikasjonsstrategier.

O'Malley et al. (1985a, s. 32), som også klassifiserte språklæringsstrategier etter deres funksjon, identifiserte 26 språklæringsstrategier og klassifiserte dem etter det mentale prosesseringsnivået; metakognitive strategier, kognitive strategier og sosiale strategier. Den metakognitive kategorien stemmer godt overens med Rubins (1981) indirekte strategier, og den kognitive kategorien stemmer godt overens med Rubins (1981) direkte strategier, men tilføyingen av den sosiale kategorien er ny og anerkjenner betydningen av interaksjonelle strategier for språklæring (Griffiths 2008c, s. 84). Tilføyingen av den sosiale kategorien kom

på et tidspunkt da den kommunikative tilnærmingen fikk større oppmerksomhet og holdt på å bli en av de mest brukte undervisningsmetodene i språklæring i verden (Cook 2008, s. 17).

Oxford (1990) tar klassifiseringen et steg videre og deler strategiene inn i to hovedkategorier: indirekte og direkte språklæringsstrategier, med tre underkategorier i hver hovedkategori:

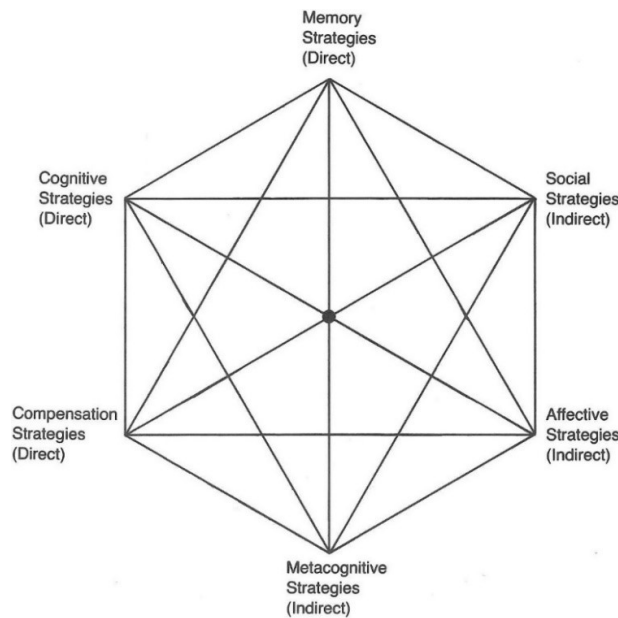
1. direkte strategier

- a. hukommelsesstrategier (som å bruke rim for å huske nye ord)
- b. kognitive strategier (som å prøve å snakke som morsmålsbrukere snakker)
- c. kompensasjonsstrategier (som å bruke kroppsspråk når man ikke kommer på et ord)

2. indirekte strategier

- a. metakognitive strategier (som å snakke målspråket så ofte som mulig)
- b. affektive strategier (som å oppfordre seg selv til å snakke målspråket, også når man er redd for feil)
- c. sosiale strategier (som å be samtalepartneren om å snakke saktere eller gjenta)

Hun understreker at underkategoriene støtter og står i forbindelse med hverandre og at kategoriene delvis overlapper hverandre (Oxford 1990, s. 14-16) (se figur 1). Det er Oxfords klassifisering (1990) jeg vil basere meg på. Videre følger en nærmere redegjørelse for Oxfords klassifisering og hvorfor jeg vil basere meg på den.



Figur 1: Innbyrdes forhold mellom kategoriene (Kilde: Oxford 1990, s. 15)

Oxfords direkte språklæringsstrategier

Oxfords direkte språklæringsstrategier er språklæringsstrategier som direkte involverer målspråket og som krever en mental prosessering av målspråket (Oxford 1990, s. 37). Likevel krever de tre underkategoriene av direkte språklæringsstrategier forskjellige mentale prosesseringsmåter. Hukommelsesstrategier (mnemoteknikker) hjelper studenter å samle og huske/framkalle kunnskap og informasjon, mens kognitive strategier gjør det mulig for språkinnlærere å forstå og produsere målspråket. Kompensasjonsstrategier gjør det mulig for språkinnlærere å bruke målspråket på tross av hull i (språk)kunnskapene (Oxford 1990, s. 37). I figur 2 ser man eksempler på direkte språklæringsstrategier etter Oxfords definisjon.

Eksempler på direkte språklæringsstrategier:

Hukommelsesstrategier:

1. Jeg bruker nye norske ord i en setning slik at jeg kan huske dem.
2. Jeg knytter lyden av et norsk ord til et bilde av det samme ordet slik at jeg kan huske ordet.
3. Jeg husker nye norske ord eller fraser ved å huske hvor de står f.eks. på siden, tavlen eller skiltet.

Kognitive strategier:

1. Jeg øver på norske lyder.
2. Jeg begynner samtaler på norsk.
3. Jeg leser norske bøker i fritiden min.

Kompensasjonsstrategier:

1. Jeg gjetter for å forstå ord som jeg ikke kan.
2. Når jeg ikke kommer på et ord, bruker jeg et ord eller en frase som betyr omtrent det samme.
3. Når jeg ikke kommer på et ord, lager jeg nye ord selv.

Figur 2: Eksempler på direkte språklæringsstrategier hentet fra SILL 7.0 (Oxford 1990, s. 293-300)

Oxford (1990, s. 38-43) deler hukommelsesstrategier inn i fire sett: å lage mentale forbindelser (som f.eks. å plassere nye ord i kontekst), å anvende lyd og bilder (som f.eks. å bruke nøkkelord), å repetere og å bruke handlinger (som f.eks. å strukturere notisboken sin). Ifølge Oxford (1990, s. 39) bør alle hukommelsesstrategiene innebære personlig betydning for språkinnlæreren. Det betyr at det som skal læres, bør være relevant for språkinnlæreren. Hukommelsesstrategiene er nyttige fordi de hjelper språkinnlærere med å lære vokabular som er «the most sizeable and unmanageable component in the learning of any language» (Oxford 1990, s. 39). Samtidig kan repetisjonsstrategier hjelpe med å automatisere språkkunnskapen slik at kunnskapen blir til en prosedural ferdighet (Oxford 1990, s. 39).

Kognitive strategier er varierte, men har til felles at språkinnlæreren øver, manipulerer, skaffer seg autentisk innputt og omformer målspråket (Oxford 1990, s. 43). De kognitive strategiene deler Oxford inn i fire sett: øving (som f. eks. å gjenta noe på ulike måter), å motta og formidle beskjeder (som f. eks. å skimlese en tekst etter den viktigste informasjonen), å analysere og argumentere (som f. eks. å dedusere betydning utfra tidligere kunnskap og kontekst) og å lage en struktur for innputten man mottar som språkinnlærer (som f. eks. å ta notater) (Oxford 1990, s. 43).

Kompensasjonsstrategier gjør det mulig for innlærere å forstå målspråket eller å bruke målspråket på tross av manglende kunnskap (Oxford 1990, s. 47). Kompensasjonsstrategier har blitt delt inn i to sett: kvalifisert gjetting (som f.eks. å bruke kontekst for å forstå målspråket) og å overvinne begrensninger (som f.eks. å bruke kroppsspråk når man ikke kommer på et ord) (Oxford 1990, s. 47-51).

Oxfords indirekte språklæringsstrategier

Oxfords indirekte språklæringsstrategier er strategier som indirekte involverer målspråket og som underbygger språklæringsprosessen (Oxford 1990, s. 135). De tre underkategoriene av indirekte språklæringsstrategier er metakognitive, affektive og sosiale strategier.

Metakognitive strategier koordinerer språklæringsprosessen ved bl.a. sentring, tilrettelegging, planlegging og vurdering av læring. Affektive strategier regulerer følelser, motivasjon og holdninger. Sosiale strategier hjelper språkinnlærere å lære målspråket gjennom interaksjon med andre (Oxford 1990, s. 135). I figur 3 ser man eksempler på indirekte språklæringsstrategier.

Eksempler på indirekte språklæringsstrategier:

Metakognitive strategier:

1. Jeg prøver å snakke norsk så ofte som mulig.
2. Jeg hører/ser mine norske feil og jeg lærer av mine feil.
3. Jeg planlegger tiden min slik at jeg har nok tid til å lese og lære norsk.

Affektive strategier:

1. Jeg prøver å slappe av når jeg er redd for å bruke norsk.
2. Jeg snakker med noen om hvordan jeg føler meg når jeg lærer norsk.
3. Jeg belønner meg selv når jeg gjør det bra i norsk.

Sosiale strategier:

1. Jeg spør personer som snakker norsk om å rette på meg når jeg snakker.
2. Jeg øver norsk med andre studenter.
3. Jeg prøver å lære om norsk kultur.

Figur 3: Eksempler på indirekte språklæringsstrategier hentet fra SILL 7.0 (Oxford 1990, s. 293-300)

Metakognitive strategier har blitt delt inn i tre sett: å ha fokus på læring (som f.eks. å følge med), å planlegge læring (som f.eks. å sette seg mål) og å vurdere sitt eget språk og språklæring (som f.eks. å legge merke til feil og å rette opp feil). Språkinnlærere kan f.eks. bli overveldet av alt det nye som skal læres. Dessuten kan det å si noe feil påvirke innlærerens selvbilde, og språkinnlærere kan over- eller undervurdere sine egne språkkunnskaper. Ved slike tilfeller kan bruk av metakognitive strategier, som å følge med, lære av sine feil og å evaluere sin egen språklæring, være nyttige (Oxford 1990, s. 136-140).

Oxford (1990, s. 140-144) deler affektive strategier inn i tre sett: å minske angst (som f.eks. latter), selvpoppfordring (som f.eks. å belønne seg selv), og å evaluere egne følelser (som f.eks. å ha en språklæringsdagbok). Bruk av affektive strategier kan ifølge Oxford (1990) påvirke selvfølelse, holdninger, oppfatninger, motivasjon, angst, viljen til å ta risiko, kultursjokk og det å godta tvetydighet i språk. Oxford (1990, s. 140) hevder at språkinnlærerens affektive side mest sannsynlig påvirker språklæringsuksess mest. Likevel skriver Oxford at bruken av affektive språklæringsstrategier har vært lav (Oxford 1990, s. 143).

Oxford skriver at språk er en form for sosial adferd og at språklæring dermed involverer andre (Oxford 1990, s. 144). De sosiale strategiene deler Oxford inn i tre sett: å stille spørsmål (for å få avklaring, bekreftelse eller for å bli rettet), samarbeid (både med språkeksperter og andre språkinnlærere) og det å ha empati for andre (som å utvikle kulturell

forståelse og å bli klar over andres tanker og følelser)(Oxford 1990, s. 144-147). Samarbeid i språklæring fører til blant annet en bedre selvfølelse, økt selvsikkerhet, større respekt for læreren og større bruk av kognitive strategier (Oxford 1990, s. 146).

Andre klassifiseringer etter funksjon og kritikk av Oxfords klassifisering

Totalt kategoriserte Oxford 19 sett med strategier, hvorav hvert sett inneholdt mellom én og åtte strategier, delt inn i seks kategorier, og totalt 62 strategier, altså en nokså omfattende samling. Samtidig kan det, i lys av påstanden om at det finnes et uendelig stort antall strategier, sies å bare være et utvalg (Oxford et al. 1989, s. 29). Disse seks kategoriene har dannet grunnlag for *SILL (Strategy Inventory for Language Learning)* (jf. 3.3.1).

Oxfords klassifikasjon (1990) skiller seg fra Rubins klassifikasjon (1981) siden de definerer indirekte og direkte språklæringsstrategier på forskjellige måter. Der Rubin (1981) definerer direkte språklæringsstrategier som strategier som påvirker læring på en direkte måte (s. 124), definerer Oxford (1990) direkte språklæringsstrategier som strategier som krever mental prosessering av språket (s. 37). Derimot blir indirekte språklæringsstrategier definert som strategier som påvirker læring på en indirekte måte av Rubin (1981, s. 125), mens Oxford definerer indirekte språklæringsstrategier som strategier som bygger fundament for språklæring (Oxford 1990, s. 135). Rubins språklæringskategorier *avklaring & bekreftelse* og *overvåking*, som hun kategoriserte under direkte språklæringsstrategier, stemmer overens med Oxfords sosiale strategier og metakognitive strategier som er kategorisert under indirekte språklæringskategorier. Det viser seg at Rubins og Oxfords kategorier delvis overlapper selv om de har noe ulik kategorisering (se figur 4).

TABLE 1
A Comparison of Rubin's and Oxford's Strategy Classification Systems

Rubin (1981)	Oxford (1990)
Direct Strategies	
Clarification/Verification	Indirect Social Strategies
Monitoring	Indirect Metacognitive Strategies
Memorization	Direct Memory Strategies
Guessing/Inductive Inferencing	Direct Compensation Strategies
Deductive Reasoning	Direct Cognitive Strategies
Practice	Direct Cognitive Strategies
Indirect Strategies	
Create Opportunities for Practice	Indirect Social Strategies
Production Tricks	Direct Compensation Strategies

Note. This comparison is not always clear-cut. For example, Rubin's direct guessing/inductive inferencing and indirect production tricks could be classified as direct cognitive strategies and direct compensation strategies in Oxford, respectively (Rubin, 1981; Oxford, 1990).

Figur 4: Sammenlikning av Rubins og Oxfords klassifikasjon (Kilde: Hsiao og Oxford 2002, s. 370)

Oxfords klassifiseringssystem har fått en del kritikk. Stern (1992, s. 264) hevder at klassifiseringen er arbitrær i at de forskjellige strategiene kan bli kategorisert på forskjellige måter. Man kan for eksempel stille spørsmålsteget ved hvorfor øving og gjentakelse er kategorisert under kognitive strategier, mens repetisjon har blitt kategorisert under hukommelsesstrategier. Språklæringsstrategien «jeg går ofte gjennom det jeg har lært i [norsk]undervisningen» er f. eks. en hukommelsesstrategi i SILL (som baserer seg på Oxfords klassifisering), mens språklæringsstrategien «jeg sier eller skriver nye [norske] ord flere ganger» er kategorisert under kognitive strategier i SILL (se vedlegg B) (Oxford 1990, s. 293-300). LoCastro (1994) argumenterer f.eks. for å klassifisere hukommelsesstrategier under kognitive strategier, siden det å huske noe er en kognitiv prosess (s. 413).

Kompensasjonsstrategiene kan også oppfattes som kommunikasjonsstrategier istedenfor språklæringsstrategier, noe som kan virke forvirrende (Ellis 1994, s. 539). Likevel vil jeg forsvare valget av å ta med kompensasjonsstrategier i klassifiseringen og SILL av to grunner: 1) kompensasjonsstrategier gir språklæringsmuligheter som i sin tur bidrar til språklæring, og 2) kompensasjonsstrategier kan ha *både* kommunikasjon og læring som mål. Ved å bruke en kompensasjonsstrategi, som å lage nye ord selv når man ikke kommer på et ord, dør ikke samtalen, og man kan fortsette å snakke målspråket og dermed fortsette læringssituasjonen.

Kategoriene i Oxfords klassifisering (1990) er heller ikke gjensidig utelukkende. Det vil si at visse strategier, om ikke de fleste, kan plasseres i flere kategorier samtidig, og at plasseringen dermed er arbitrær, som Stern (1992) hevder. Strategien «[j]eg stiller spørsmål på norsk» er klassifisert som en sosial strategi, mens strategien «[j]eg starter samtaler på norsk» er klassifisert som en kognitiv strategi. En slik arbitrær klassifisering gjør det vanskelig å si noe om et eventuelt forhold mellom kategoriene og bruk av språklæringsstrategier og/eller språkkunnskaper. Dermed kan det stilles spørsmålsteget ved hvilken funksjon de forskjellige kategoriene har i forskningen, og om det har noe å si å prøve å klassifisere strategiene til forskningsformål.

Cohen og Dörnyei (2002) kommer senere med en klassifisering som deler språklæringsstrategiene inn i kognitive, metakognitive, affektive og sosiale strategier, der Oxfords hukommelsesstrategier er kategorisert under kognitive strategier. Oxfords kompensasjonsstrategier er her betraktet som kommunikasjonsstrategier istedenfor språklæringsstrategier, og derfor ikke er tatt med i klassifiseringen (Cohen og Dörnyei 2002, s. 180-181). Cohen og Dörnyei anerkjenner at disse kategoriene heller ikke er gjensidig

utelukkende og at visse strategier kan plasseres i flere kategorier samtidig (Cohen og Dörnyei 2002, s. 181).

Griffiths (2013, s. 42-43) argumenterer for at man kan betrakte affektive og sosiale strategier som metakognitive strategier som administrerer og holder styr på sosiale samhandlinger og følelser og dermed også på språklæring. Griffiths (2013) viser at dette, sammen med plasseringen av Oxfords hukommelsesstrategier under kognitive strategier, vil redusere språklæringsstrategiene til to kategorier: kognitive strategier «which are used to interact directly with the material to be learnt» (Griffiths 2013, s. 43) og metakognitive strategier «which are used to control this interaction» (Griffiths 2013, s. 43) (se figur 5).

METACOGNITIVE Activities which involve controlling/managing/regulating the learning process, e.g. <i>Checking test requirements.</i> <i>Planning sequence of homework.</i>	
AFFECTIVE Activities aimed at controlling feelings or emotions, e.g. <i>Consciously trying to relax when I am nervous.</i> <i>Giving myself a reward when I have done well.</i>	SOCIAL Activities aimed at managing interaction with others, e.g. <i>Doing homework with classmates.</i> <i>Inviting a native-speaking friend out for coffee.</i>
COGNITIVE Activities which directly process the material to be learnt, e.g. <i>Learning vocabulary for the test.</i> <i>Practising pronunciation.</i>	
MEMORY Activities which are aimed at remembering the target material, e.g. <i>Repeating vocabulary items to oneself until they are remembered.</i> <i>Writing out idiomatic expressions in order to remember them.</i>	

Figur 5: Griffiths' klassifisering av språklæringsstrategier (Kilde: Griffiths 2013, s. 43)

Jeg tror at en slik inndeling kanskje vil løse en del av inndelingsproblematikken, men likevel vil det være noen strategier som både kan være kognitive og metakognitive. Et eksempel på det er den kognitive strategien «I start conversations in English» som også kan betraktes som en metakognitiv strategi for å planlegge og kontrollere den sosiale interaksjonen. Siden inndelingsproblematikken med denne klassifiseringen fremdeles ikke helt er løst, og siden jeg bruker SILL i denne studien som baserer seg på Oxfords (1990) klassifisering, vil jeg også bruke Oxfords klassifisering videre i denne studien, men jeg anbefaler å være varsom med å tolke og bruke disse underkategoriene. Likevel er klassifisering etter strategiens funksjon ikke den eneste måten å klassifisere strategier på. Videre vil jeg belyse andre klassifiseringsmåter.

Andre klassifiseringsmåter

Én type klassifiseringsforskjell har allerede blitt nevnt, og det er forskjellen mellom språklæringsstrategier og språkbruksstrategier, som kommunikasjonsstrategier er en del av (Cohen 2011, s. 682). Den største forskjellen mellom språklæringsstrategier og språkbruksstrategier er målet med aktiviteten. Selv om språkbruksstrategier kan gi mulighet for læring, er det etter min definisjon likevel ikke språklæringsstrategier hvis målet kun er å bruke språket. Språklæringsstrategier skal nemlig ha selve læringen i fokus (jf. 2.1.1 under «fokuset på læring»). Imidlertid kan strategier ha flere mål samtidig, så språkbruksstrategier kan bli klassifisert som både språkbruksstrategier og språklæringsstrategier hvis de i hvert fall har litt fokus på språklæring. Andre underkategorier av språkbruksstrategier er øvingsstrategier, hukommelsesstrategier og fremtredenstrategier, strategier en innlærer bruker for å ikke fremstå som uforberedt eller dum (Cohen og Weaver 2005, s. 34).

Hvilket mål en strategi har, og dermed om det er en språkbruks- eller en språklæringsstrategi, kan som sagt i 2.1.1, være vanskelig å fastslå. Noen vil kanskje hevde at det er umulig å få vite målet ved strategien (Ellis 2008, s. 709), mens andre vil si at en strategi er noe man velger bevisst, og fordi det er et bevisst valg, vet innlæreren selv hva målet med strategien er (Griffiths 2013, s. 11). Dermed kan man altså spørre innlæreren hvilken strategi de bruker. Dessuten kan det være praktisk å kategorisere kommunikasjonsstrategier som språklæringsstrategier siden det er i slike autentiske språkbrukssituasjoner at kommunikativ språklæring skjer, noe som Hsiao og Oxford (2002, s. 378) også hevder.

En annen måte å klassifisere språklæringsstrategier er å gruppere dem etter ferdigheter: strategier for å lytte, lese, skrive og snakke samt strategier for vokabular, grammatikk og oversettelse (Cohen 2011, s. 682). Et eksempel på en lesestrategi er å se på tittelen og bildene før man begynner å lese for å aktivere forkunnskapen man allerede har om temaet teksten handler om. Oversettelsesstrategier inneholder både strategier som å oversette noe man hører til morsmålet for å huske det bedre, men også strategier som å aktivt la være å tenke på morsmålet sitt og bare tenke på målspråket (Cohen og Dörnyei 2002, s. 184). Det å klassifisere språklæringsstrategier etter ferdigheter, har sine didaktiske fordeler, siden det er lett å overføre dem til et lærings- og undervisningsmiljø, men inndelingen tar ikke høyde for eventuelle affektive strategier som å holde motivasjonen oppe eller å få kontroll på prestasjonsangst ved bruk av målspråket.

Selv om Oxfords klassifisering (1990) har fått en del kritikk, er det hennes (1990) og O'Malley og Chamots klassifisering (1990), som er basert på O'Malley et al. (1985a), som

oftest blir sitert når det gjelder klassifisering av språklæringsstrategier (Ellis 2008, s. 705). Noe av grunnen til det er trolig at SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*), som en av de mest omfattende spørreundersøkelsene som er tilgjengelig om språklæringsstrategier, nettopp baserer seg på Oxfords inndeling. Som skrevet tidligere, vil denne oppgaven også basere seg på Oxfords klassifisering, delvis fordi SILL for det første er så omfattende, og fordi bruken av den gir mulighet til å sammenlikne resultatene med andre studier som har brukt den. SILL er også veldig anvendelig og lett å forholde seg til for informantene. Jeg kommer tilbake til SILL og vil begrunne valget av SILL mer i metodekapittelet (jf. 3.2.2).

2.2 Individuelle variabler

Bruken av språklæringsstrategier er én av de individuelle variablene som påvirker språklæringstempoet og språklæringssuksessen, og som *ID*-forskningen ser på (bl.a. Griffiths 2008b; Zafar og Meenakshi 2012; Mitchell et al. 2013). Andre variabler er blant annet alder, nasjonalitet, kjønn, motivasjon, læringsstil, språkøre, oppfatninger, affekt, investering og personlighet (Ellis 2008, s. 639-724; Griffiths 2008b; Zafar og Meenakshi 2012, s. 639; Griffiths 2013, s. 19-38; Mitchell et al. 2013, s. 20 - 24). I tillegg til at disse individuelle variablene påvirker språklæringen, påvirker de også hverandre. Noen individuelle variabler, hvis ikke alle, kan dermed også påvirke valget og bruken av språklæringsstrategier (Griffiths 2013, s. 19). Jeg vil se litt nærmere på hvordan variablene alder, kjønn, nasjonalitet, flerspråklighet, motivasjon og rolle⁴ kan påvirke språklæring og bruk av språklæringsstrategier.

2.2.1 Alder

Alderens påvirkning på språklæring er et mye diskutert tema, og alder blir ofte nevnt som en faktor som påvirker bruk av språklæringsstrategier (Ellis 2008, s. 711; Griffiths 2013, s. 23). Når det gjelder alder og språklæring, blir ofte «den kritiske perioden for språklæring» nevnt (Berggreen og Tenfjord 1999, s. 54, 279 - 281). Forenklet sagt går den kritiske perioden ut fra at det finnes en periode når språklæring kan finne sted utvunget og uanstrengt, men etter den kritiske perioden foregår språklæring ikke like automatisk (Ellis 2008, s. 24). Det er ikke enighet om når den kritiske perioden for språklæring er. Noen mener den er rundt seks år, mens andre sier den er rundt pubertetsalder (Berggreen og Tenfjord 1999, s. 281; Ellis 2008, s. 24; Busterud 2018, s. 55). Uansett har mine informanter i denne studien passert den kritiske perioden innen deres norsklæring startet, siden mine informanter er voksne norskinnlærere

⁴ Med rolle mener jeg om informantene f.eks. er ansatte eller utvekslingsstudenter ved Universitetet i Bergen.

mellom 19 og 69 år gammel (jf. 3.2.1). I de senere årene har forskere tenkt at alder gradvis påvirker språklæringen mer negativt, noe som blir omtalt som «gradient age effects» (Paradis 2007, s. 397; Herschensohn 2013, s. 320 i Gujord 2017, s. 101). Det vil altså si at jo yngre språkinnlæreren er, desto større er språklæringssuksessen. Det finnes indikasjoner på at det er affektive faktorer som kultursjokk, språksjokk og sosialt press som fører til at eldre språkinnlærere gjør det dårligere enn yngre. Det kan nemlig hende at yngre språkinnlærere har mindre sosial distanse til målspråket og kulturen enn eldre språkinnlærere, og dermed skaffer seg flere språklæringsmuligheter som fører til bedre språklæring (Berggreen og Tenfjord 1999, s. 338-345; Griffiths 2008a, s. 39; Mitchell et al. 2013, s. 46).

Kognitive forskjeller mellom barn og voksne kan også tenkes å forklare hvorfor voksne lærer fortere enn barn i begynnelsen av læringsprosessen (selv om barn har bedre forutsetninger for språksuksess i lengden) (Ellis 2008, s. 19-23). Eldre språkinnlærere har som regel mer erfaring, kunnskap, bedre kommunikasjon, flere språklæringsstrategier og bedre metakognitiv kontroll enn yngre språkinnlærere, noe de kan ta med seg videre i språklæringsprosessen (Krashen 1985 i Griffiths 2008a, s. 40). I tillegg kan læringssituasjonen påvirke prosessen på forskjellige måter avhengig av alder. Visse læringssituasjoner passer best for yngre eller eldre språkinnlærere avhengig av f.eks. læringserfaring, læringsstil, motivasjon og metakognisjon (Griffiths 2008a, s. 40).

Når det gjelder alder og språklæringsstrategier, har det vist seg at det ikke finnes mange studier som har fokusert på dette (Tragant og Victori 2012, s. 295). Tragant og Victori (Tragant og Victori 2003 i Tragant og Victori 2012, s. 295) har sett på tre forskjellige aldersgrupper etter 200 timer, 416 timer og 726 timer med engelskopplæring. Av disse tre aldersgrupper var det to aldersgrupper med skoleelever (alder 11-18, N=611) og én gruppe med voksne (N=92). En av hovedkonklusjonene var at bruk av språklæringsstrategier utviklet seg jo eldre informantene var, uansett hvor mange timer engelskopplæring de hadde hatt eller hvilket språknivå de var på. Det kan tyde på at alder har mer å si for bruk av språklæringsstrategier enn språkferdighet. Griffiths (2003) hadde derimot andre resultater. Hun hadde 348 informanter mellom 14 og 64 år (jf. 3.2) der yngre og eldre brukte like mange språklæringsstrategier, og de brukte dem like ofte (Griffiths 2003, s. 102) (Se 2.3 for en presentasjon av Griffiths' (2003) studie).

2.2.2 Kjønn

En annen variabel som kan påvirke språklæring, er kjønn. Det finnes studier som sier at kvinner har flere nerveceller i den venstre hjernehalvdelen, halvdelen som styrer språk, og at

kvinner har flere og sterkere forbindelser mellom hjernehalvdelen enn menn, noe som fører til at lytting og snakking er enklere for kvinner enn menn (Legato 2005, s. 62-63). Dette er ikke nødvendigvis knyttet til biologisk kjønn. Sosialt kjønn og kjønnsspesifikk sosialisering og forventninger i samfunnet kan ha påvirkning på hjerneutviklingen (Beal 1994). Det kan f.eks. være at foreldre snakker mer til jenter enn til gutter og oppfordrer til flere responser fra dem enn fra gutter (Reese og Fivush, sitert i Beal 1994, s. 224).

Når det gjelder kjønn og språklæringsstrategier, har flere studier vist at kvinner bruker flere språklæringsstrategier enn menn, og at kvinner bruker språklæringsstrategier oftere enn menn (Oxford et al. 1988; Oxford og Nyikos 1989; Green og Oxford 1995; Gu 2002). Imidlertid har ikke alle studier fått som utslag at kvinner bruker flere språklæringsstrategier. Wharton (2000) fant ingen signifikant effekt for kjønn i det hele tatt. Wharton fant også at menn brukte visse strategier oftere enn kvinner (Wharton 2000, s. 233). Griffiths (2003) fant at kvinner brukte flere strategier enn menn og at kvinner hadde et høyere språknivå enn menn, men forskjellen var ikke statistisk signifikant (s. 101).

2.2.3 Nasjonalitet

I forskning på språklæringsstrategier blir det ofte sett på hvor informantene kommer fra, og om det har noe påvirkning på bruken av språklæringsstrategier (Hong-Nam og Leavell 2006, s. 401). Ofte brukes da nasjonaliteten til informantene. Nasjonalitet er et begrep som ofte blir forvekslet med kultur eller etnisitet. Kultur er vanskelig å definere, men kultur inkluderer ofte vaner, adferd, holdninger, familietyper, sosiale systemer, tradisjoner og av og til også språk, mens etnisitet ofte gjelder rase (Finkbeiner 2008, s. 131; Griffiths 2013, s. 21). Nasjonalitet er derimot et politisk begrep som ikke behøver å være knyttet til kultur, etnisitet eller språk (Griffiths 2003, s. 28). Det er ikke alltid like lett å gruppere mennesker etter kultur, etnisitet, språk eller nasjonalitet. Kultur endres over tid, et individ kan tilhøre flere kulturer samtidig, og hvilken kultur et individ har eller tilhører kan i tillegg lett endres, for eksempel når man flytter til et område med en annen kultur og man tilpasser seg til den. Det er heller ikke alltid like lett å si hvilken etnisitet man tilhører for f.eks. et multietnisk individ. Å se på språk til informanter er heller ikke likefrem med tanke på flerspråklighet og individer med flere morsmål eller individer som ikke kan snakke morsmålet sitt lenger. Flerspråklighet har i det siste fått stadig mer oppmerksomhet av vestlige språkforskere innenfor andrespråksforskning

i noe som kalles «the multilingual turn»⁵ (May 2013, s. 1-2). Likevel finnes det ikke mange studier som ser på flerspråklighets påvirkning på bruken av språklæringsstrategier⁶. Det å gruppere etter nasjonalitet kan også være problematisk med tanke på at noen kan ha flere nasjonaliteter og/eller at noen bytter eller har byttet nasjonalitet.

Likevel lærer språkkinnlærere fra forskjellige bakgrunner ikke alltid på samme måte (Griffiths 2013, s. 21). Finkbeiner (Finkbeiner 2008, s. 137-138) påpeker at (blant annet) kultur påvirker om en språkkinnlærer lærer best ved hjelp av kommunikasjon eller ikke, hvor mye de øver, osv. Kultur påvirker også oppfatningen om et individ kan ha språkkørelse eller om anlegg for språklæring er en sosial faktor. Noen språkkinnlærere kommer for eksempel fra et samfunn der de har lært å snakke og uttrykke seg fra tidlig alder, mens andre kommer fra samfunn der man skal tenke seg godt om før man uttrykker seg, og der det å uttrykke sin mening overfor andre kan oppfattes som svært uhøflig (Corbett, sitert i Griffiths 2013, s. 21). Også utdanningsbakgrunn og utdanningsstil, som f.eks. lærerorientert eller interaktiv utdanningsstil, kan påvirke språklæring, særlig når man går fra den ene utdanningsstilen til den andre og møter et annet skolemiljø og skal lære seg de bærende reglene, oppfatningene og verdiene. Utover det kan man få kultursjokk, og affektive faktorer kan spille inn og påvirke språklæringen (Finkbeiner 2008, s. 135). Det kan altså sies at det er kultur i vid forstand som påvirker språklæring og bruk av språklæringsstrategier, men ofte blir denne faktoren beskrevet i form av nasjonalitet eller etnisitet.

En studie som blander disse begrepene, er Young (1987). Young (1987) så på forskjellen mellom kinesiske engelskinnlærere versus engelskinnlærere med andre etniske bakgrunner med tanke på læringsstil, og konkluderte at kinesiske engelskinnlærere følger bedre med i timen, og at de ikke trenger noen indre motivasjon for å lære et andrespråk (s. 15 & 27). Hvis nasjonalitet kan påvirke læringsstil, som Young (1987) påpeker, er det ifølge meg tenkelig at det er kultur som påvirker valg og bruk av språklæringsstrategier. I denne studien blander Young (1987) begrepene nasjonalitet og etniske bakgrunner for å si noe om hvorvidt kultur påvirker valg og bruk av språklæringsstrategier.

På lik linje med Young så Hansen-Strain (1989) på forskjellen mellom engelskinnlærere som kom fra muntlige kulturer (samoansk og tongansk), og engelskinnlærere som kom fra

⁵ «The multilingual turn» står for en bevegelse som ser på flerspråklige individer som kognitiv og sosiolingvistisk forskjellig fra enspråklige individer. Bevegelsen stiller seg også kritisk mot at den implisitte normen for andrespråksinnlærere er å snakke som innfødte (Paquet-Gauthier og Beaulieu 2016, s. 168).

⁶ Et unntak er Nayak et al. Fra 1990: *Language-Learning Strategies in Monolingual and Multilingual Adults*

skriftlige kulturer (japansk, kinesisk og koreansk). Hansen-Strain konkluderte blant annet med at de som kom fra muntlige kulturer, hadde et større fokus på sosiale forhold enn de fra skriftlige kulturer (Hansen-Strain 1989, s. 469). Hansen-Strains konklusjon antyder også at kultur eventuelt kan påvirke valg og bruk av språklæringsstrategier. Større fokus på sosiale forhold kan nemlig tyde på en større bruk av sosiale strategier.

Både fra Youngs og Hansen-Strains studier kan det tolkes at kultur, ofte med utgangspunkt i nasjonalitet, kan påvirke læringsstil og språklæring. Griffiths (2003) så på nasjonalitet og bruken av språklæringsstrategier. Hun så på japanske, taiwanske, koreanske og europeiske engelskinnlærere, totalt 348 studenter. Blant de europeiske studentene grupperte Griffiths også de fra Sør-Amerika siden de snakket et europeisk språk, henholdsvis spansk og portugisisk, og siden de ifølge Griffiths er kulturelt sett mer lik hverandre enn f.eks. tyskere og koreanere (Griffiths 2003, s. 97-98). Hvis det er kultur som påvirker bruken av språklæringsstrategier, noe som de fleste studiene ovenfor peker mot, er en slik inndeling som Griffiths har, ikke lønnsom. Ved å kategorisere informantene fra Sør-Amerika med de europeiske informantene, overser man kulturforskjellene som finnes mellom disse to kontinentene samt kulturforskjellene fra land til land. Dessuten betrakter jeg språktypologi ikke som en god nok representant for kultur. Derfor stiller jeg meg kritisk til Griffiths sin inndeling av informanter etter nasjonalitet/morsmål. Griffiths konkluderte med at de europeiske studentene (altså med de sør-amerikanske studentene inkludert) både hadde høyest språknivå og høyest frekvens på bruken av språklæringsstrategier. Det viste seg å være signifikante forskjeller i bruksfrekvensen av språklæringsstrategier mellom de europeiske studentene og både de japanske, taiwanske og koreanske studentene (Griffiths 2003, s. 98-99) (jf. 2.3).

Grainger (2012) så på valg av språklæringsstrategier blant studenter i Australia som lærte japansk som fremmedspråk. Han delte studentene opp i to grupper etter om de hadde engelsk som førstespråk eller engelsk som andrespråk. Studentene som hadde engelsk som andrespråk, kom fra forskjellige land i Asia, og de fleste hadde kinesisk nasjonalitet. (Grainger 2012, s. 486-487). Begge gruppene brukte strategier frekvent og det var ingen statistisk signifikant forskjell mellom gruppene når det gjelder den totale bruksfrekvensen. Likevel fantes det statistisk signifikant forskjell når det gjaldt sju enkeltstrategier (17 % av alle strategiene). Det viste seg at studentene med engelsk som morsmål hadde større fokus på nøkkelord og prøvde mer å tenke på japansk, mens studentene som hadde engelsk som andrespråk, hadde større fokus på oversettelsesstrategier som å spørre om hva et ord betyr, be

om synonymer, spørre om ordet kunne skrives ned og å huske fraser og kunnskap om tekstsjangre. Likevel kunne Grainger ikke fastslå at det var kulturell bakgrunn som førte til forskjellene (Grainger 2012, s. 490-492).

Det har altså blitt teoretisert at det kan være kultur som eventuelt påvirker språklæring, læringsstil og/eller bruk av språklæringsstrategier på forskjellige måter, men siden det praktisk sett kan være vanskelig å gruppere individer etter kultur, har begrep som nasjonalitet, og førstespråk også blitt relatert til fenomenet (se Griffiths (2003)). Likevel problematiserer jeg blandingen av nasjonalitet og førstespråk når det gjelder bruken av språklæringsstrategier som Griffiths har gjort, siden nasjonalitet, førstespråk og kultur, som forklart tidligere, ikke trenger å samsvare. Derfor vil jeg se på både nasjonalitet, hjemland og førstespråk som individuelle variabler og hvordan disse variablene best kan representere kultur som et fenomen som påvirker valg og bruk av språklæringsstrategier (jf. 3.2.3).

2.2.4 Motivasjon og investeringer

Som Cohen og Dörnyei (2002, s. 172) sier, blir motivasjon ofte sett på som: «the key learner variable because without it, nothing much happens. [...] [M]ost other learner variables presuppose the existence of at least some degree of motivation.» Motivasjon er altså det som fører til at en person tar visse valg (Ushioda 2008, s. 19). Motivasjon står også på Rubins (1975) liste med de tre grunnleggende variablene som trengs for god språklæring (jf. 2.1.1). Dessuten er motivasjon også en variabel som språkinnlærere selv peker på som noe som påvirker språklæring mye (Griffiths 2003, s. 156).

Motivasjon har ofte blitt delt inn i integrativ og instrumentell motivasjon, der den integrative motivasjonen kommer fra ønsket hos individet om å identifisere seg med de som snakker målspråket. Den instrumentelle motivasjonen kommer fra ønsket å kunne bruke språket, for eksempel til å få en bedre jobb (Berggreen og Tenfjord 1999, s. 286). En annen tilnærming er å dele motivasjon inn i indre motivasjon, som kommer fra innlæreren og er noe som innlæreren ønsker for seg selv, og ytre motivasjon, som kommer utenfra, fra for eksempel en lærer eller en sjef (Griffiths 2013, s. 20).

Oxford og Nyikos (1989) så på forholdet mellom blant annet motivasjon og språklæringsstrategier og fant at språkinnlærere som er sterkt motiverte, bruker språklæringsstrategier mer enn språkinnlærere som ikke er så motiverte. Griffiths (2013, s. 69), som så på bruken av språklæringsstrategier, både type og frekvens, blant 348 engelskinnlærere, fant at de som oppga utdannings- eller jobbmuligheter som motivasjon for

å lære engelsk, var på et høyere kursnivå og brukte språklæringsstrategier mer enn språkinnlærere som ble motivert for å lære engelsk for å reise eller på grunn av kjærlighet. Forskjellene mellom disse to gruppene er statistisk signifikante (Griffiths 2013, s. 69). Selv om integrativ og indre motivasjon ofte blir betraktet som motivasjonene som fører til god språklæring, kan resultatene til Griffiths indikere at det er instrumentell/ytre motivasjon som fører til god språklæring.

Et annet begrep som er nært knyttet til motivasjon er *investment*; det å investere i språklæring for å bli del av målspråkets samfunn, for å snakke målspråket og for å utvide identiteten sin (Pittaway 2004, s. 203). Grunnlaget er at man ved å investere i språklæring, f. eks. med tid og energi, altså får noe tilbake, f.eks. kulturell kapital (Pittaway 2004, s. 204). *Investment* er dermed svært avhengig av de sosiale interaksjonene med målspråkssamfunnet og tett knyttet til identitet.

En indikasjon på hvor mye en språkinnlærer kommer til å investere i språklæringen, er hvor strategisk hun er, altså hvor ofte hun bruker språklæringsstrategier. Man kan nemlig tenke seg at språkinnlærere som er villige til å investere mye i språklæringen, bruker språklæringsstrategier oftere enn språkinnlærere som ikke er villige til å investere så mye. Griffiths (2003) intervjuet engelskinnlærere og så at de som betraktet engelsk som noe positivt for identiteten deres, i form av bedre jobbstatus, å være en vellykket innvandrere eller som å være et respektert medlem av samfunnet, brukte flere strategier og hadde generelt en mer frekvent bruk av språklæringsstrategier (Griffiths 2013, s. 134-135).

2.2.5 Læringsstil og personlighet

Andre individuelle variabler som ofte blir nevnt innenfor forskning på språklæringsstrategier er læringsstil og personlighet (Ellis 2008, s. 643; Arabski og Wojtaszek 2011, s. 42). Med læringsstil menes det at individer har forskjellige tilnærminger til læring og har blant annet blitt definert som språkinnlærerens «natural, habitual, and preferred ways of absorbing, processing, and retaining new information and skills which persist regardless of teaching methods or content area» (Kinsella, sitert i Nel 2008, s. 49). Det finnes veldig mange forskjellige læringsstiler, og ofte blir læringsstiler framstilt med dikotome begrep som for eksempel divergent versus konvergent, feltavhengighet versus feltuavhengighet, helhetlig versus analytisk, impulsivitet versus refleksjon, organisert versus uorganisert, osv. (Nel 2008, s. 50).

I tillegg til at det finnes mange forskjellige læringsstiler, finnes det også mange forskjellige spørreskjemaer for å kategorisere læringsstilene. En av de mest kjente spørreskjemaene er Reids (1987) «Perceptual Learning Style Preference Questionnaire» (PLSPQ) som var basert på fire perseptuelle stilpreferanser: visuell, auditiv, kinestetisk og følbart samt preferansen for individuell læring versus gruppelæring. Man kan teoretisere at et individ som f.eks. er visuelt innstilt, foretrekker språklæringsstrategier relatert til lesing, og at et individ som har en kinestetisk læringsstil, foretrekker aktive språklæringsstrategier. Læringsstiler kan altså påvirke valget av språklæringsstrategier. Det har ikke blitt påvist at det finnes en bestemt læringsstil som fører til best språklæring (Griffiths 2013, s. 129), men det blir anbefalt at lærere tilpasser undervisningen og oppgaver til individenes læringsstil slik at de kan få mest mulig ut av læringen (Nel 2008, s. 53).

Læringsstiler kan oppfattes som en del av personligheten, noe som ofte blir betraktet som en stabil egenskap (Griffiths 2013, s. 29). Personlighet har blitt definert som «those aspects of an individual's behaviour, attitudes, beliefs, thought, actions, and feelings which are seen as typical and distinctive of that person and recognized as such by that person and others» (Richards og Schmidt 2013, s. 431). For å måle personlighet brukes ofte *the Myers-Briggs Type Indicator* (MBTI) (Myers 1998) som måler personlighet i henhold til fire motsetningsskalaer:

1. utadvendt – innadvendt: de som er utadvendt fokuserer på verden rundt seg, mens de som er innadvendt fokuserer på indre opplevelser.
2. sansing – intuisjon: de som sanser bruker sansene for å observere fakta, hendelser og ting, mens de som bruker intuisjon ser på betydninger, forhold og muligheter bortsett for det som kan observeres.
3. tenkning – følelse: de som tenker stoler på logiske konsekvenser, mens de som føler stoler på personlige og sosiale verdier for å ta en beslutning.
4. å dømme – å oppfatte: de som dømmer bruker logiske prosesser for å ha samhandling med verdenen, mens de som oppfatter stoler på instinkt.

Selv om det ofte blir antatt at de som er utadvendt er de beste språkinnlærerne, fant Ehrman (2008) at de fleste som nådde et høyt språknivå i studien hennes, faktisk var innadvendt (Ehrman 2008, s. 64-65). I tillegg fant hun ut at de som brukte intuisjon sammen med tenkning, brukte flere metakognitive strategier som å sette seg mål, egenvurdering og selv-observasjon (Ehrman 2008, s. 67). Dewaele og Furnham (1999) gikk gjennom 30 personlighetsstudier og konkluderte med at de som var utadvendt, var mer flytende i

andrespråket enn de som var innadvendt, men at de ikke nødvendigvis snakket andrespråket mer korrekt enn de som var innadvendt (Dewaele og Furnham 1999, s. 532). Likevel skal man være forsiktig med å bruke MBTI blant annet på grunn av dens validitet og reliabilitet (Pittenger 2005). Dessuten er det viktig å være klar over at alle individer, uansett hvilken personlighet, kan bli gode språkinnlærere (Ehrman 2008, s. 70).

2.2.6 Språkøre, oppfatninger og affekt

Andre individuelle variabler som kan påvirke språklæring og valg og bruk av språklæringsstrategier, er blant annet anlegg for språklæring (språkøre), oppfatninger om språklæring, affekt og følelser knyttet til blant annet språklæring og investeringer som f.eks. tid og energi. Allerede i begynnelsen av forskningen på individuelle forskjeller og andrespråklæring fikk anlegg for språklæring oppmerksomhet. Rubin (1975) identifiserte som sagt det å ha et anlegg for språklæring som en av de tre variablene som ligger til grunn for god språklæring (sammen med motivasjon og språklæringsmulighet) (s. 42). Det å ha et godt språkøre blir ofte betraktet som en stabil kognitiv egenskap (Ranta 2008). Ifølge Carroll (1962) består anlegg for språklæring av fire komponenter:

- 1) fonetisk av- og innkodingsevne – dvs. å kunne herme eller bedømme fonetisk likhet
- 2) grammatisk sensitivitet
- 3) minnekapasitet
- 4) evne til å lære språk ved induksjon

Det å få vite om man har anlegg for språklæring eller ikke, kan være til hinder for læringen. Innlæreren kan tenke at hun enten aldri vil klare å lære et nytt språk fordi hun ikke har språkøre, eller omvendt, at hun ikke trenger å gjøre en innsats nettopp fordi hun har språkøre. Slike oppfatninger kan påvirke språklæring, men også valg og bruk av språklæringsstrategier, betraktelig. Horwitz (1987) *Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI)* har blitt brukt i forskning for å måle språkinnlæreres oppfatninger om språklæring. BALLI er delt inn etter oppfatninger om anlegg for språk, språkvansker, språklæringens kjerne, strategier og motivasjon. Når innlærere er klar over sine oppfatninger rundt språklæring, kan de eventuelt begynne å få et reflektert forhold til språklæring som i sin tur kan føre til nye konsepter og ideer om hvordan de best kan lære språk (White 2008, s. 125).

Oppfatninger påvirker altså språklæring, men oppfatninger påvirker også motivasjon og holdninger (Oxford og Lee 2008, s. 308). En oppfatning som f.eks. «jeg har språkøre, så å lære dette språket blir ikke så vanskelig», kan påvirke motivasjonen ved at individet kanskje

ikke føler for å arbeide og investere tid og energi i språklæringen. Det kan på et visst senere steg påvirke bruken av språklæringsstrategier i at individet ikke bruker mange språklæringsstrategier.

Oppfatninger blir i sin tur påvirket av kultur (Finkbeiner 2008, s. 133). Banya og Cheng (1997) utførte et studium med 23 kinesiske og engelske engelsklærere og 224 universitetsstudenter som studerte engelsk i Taiwan. De fant at kinesiske studenter og kinesiske lærere delte oppfatninger om forskjellige aspekter ved språklæring, mens det var forskjell i oppfatninger om visse aspekter ved språklæring mellom kinesiske og amerikanske språklærere (Banya og Cheng 1997, s. 21). Det kan tolkes som om det kanskje er kultur som påvirker disse oppfatningene. Oppfatninger kan derimot endres blant annet ved hjelp av refleksjon.

Man kan altså hevde at hvis man har negative oppfatninger om språklæringen, som for eksempel «jeg kommer ikke til å kunne språket godt nok, fordi jeg ikke har språkøre», er det mindre sannsynlig at individet blir en god språkinnlærer. Slike oppfatninger påvirker nemlig ikke bare oppfatninger om språklæring, motivasjon og holdninger, men de kan også påvirke følelsene knyttet til språklæring, altså affekt. Rollen affekt har i språklæring har lenge vært anerkjent. Schumann (1975) så på affektive faktorer, som språksjokk, kultursjokk, motivasjon og ego-permeabilitet⁷, som påvirker den psykiske distanse mellom grupper, og dermed språklæring (Berggreen og Tenfjord 1999, s. 340). Krashens hypotese om et affektivt filter som språket må passere, var en tidlig bekreftelse av synet at affekt spiller en stor rolle i språklæring (Berggreen og Tenfjord 1999, s. 62; Mitchell et al. 2013, s. 45).

Affekt i språklæring kan deles opp i forskjellige områder (Griffiths 2013, s. 35-37):

- 1) språkangst – prestasjonsangst når det er forventet å snakke i målspråket
- 2) holdninger – holdninger er lært og er knyttet til følelser og motivasjon
- 3) tilskrivelse av feil og suksess – individets oppfatning av hva som ligger til grunn for feil og suksess
- 4) empati – det å kunne identifisere seg med andre og forstå hverandres synspunkter
- 5) hemninger – det som individer bruker for å beskytte sitt ego
- 6) selvbilde 1 eller «self-image» – oppfatninger et individ har om seg selv
 - a. selvtillit – hvor mye et individ tror på seg selv

⁷ Ego-permeabilitet refererer til muligheten til å bevege seg fra språk til språk og dermed fra «språkpersonlighet» til «språkpersonlighet» som utvikles under språklæringsprosessen (Keeley 2018).

- b. mestringstro – hvor mye tiltro et individ har til egen mestringsevne
- c. selvrespekt – hvor mye respekt et individ har for seg selv
- d. selvbylde 2 eller «self-concept» – hvordan et individ ser på seg selv

Disse forskjellige aspektene av affekt kan eventuelt ha en blindende og/eller lammende effekt på valg og bruk av språklæringsstrategier ved at en språkinnlærer kan bli så påvirket av negative affektive faktorer, at han/hun ikke klarer å se hvilke strategier som kan være til nytte, eller hvordan strategiene skal brukes. Det er derfor ikke veldig overraskende at affektive strategier knyttet til språkangst er strategier som oftest blir brukt av språkinnlærere som har oppnådd et høyere nivå (Griffiths 2003, s. 105).

De individuelle variablene som er nevnt i dette underkapittelet former til sammen (en del av) språkinnlærerens komplekse væren. I tillegg er det ikke teoretisk utenkelig at det finnes flere individuelle variabler som former språkinnlærerens væren og som påvirker språklæring og de andre variablene. Individuelle variabler, påvirkning fra miljøet og hvordan strategier i seg selv samhandler gjør at det er vanskelig å si at en bestemt strategi er bra eller dårlig, hensiktsmessig eller ikke. Likevel vil letingen etter en sammenheng mellom valg og bruk av språklæringsstrategier og språklæring kunne føre til en diskusjon og refleksjon om hvordan språkinnlærere kan påvirke sin egen læring. En slik leting etter sammenheng mellom språklæringsstrategier og språkkunnskaper er doktoravhandlingen til Griffiths (2003), som jeg baserer meg på, et eksempel på. Videre vil jeg gi en kort innføring Griffiths' studie (2003).

2.3 Griffiths' studie

Griffiths (2003) samlet inn datamateriale fra 348 studenter som studerte engelsk ved en privat språkskole i New Zealand, og forsket på forholdet mellom bruksfrekvensen av språklæringsstrategier og språkferdighet i engelsk som andrespråk. Informantene hadde 21 forskjellige nasjonaliteter og var i alderen 14 til 64 år (2003, s. 61). Metodene Griffiths brukte i studien sin, er spørreskjemaet SILL (Strategy Inventory for Language Learning) (jf. 3.2.2) og plasseringsprøven OPT (Oxford Placement Test). SILL ble brukt for å fastslå hvilke språklæringsstrategier informantene brukte og hvor ofte de brukte disse språklæringsstrategiene. OPT ble anvendt for å plassere studentene på et av de sju forskjellige nivåene som skolen tilbød.

I den første delen av studien sin forsøker Griffiths (2003) å finne en sammenheng mellom bruksfrekvensen av språklæringsstrategier og språkferdighet. I tillegg leter hun etter

eventuelle andre mønstre i bruksfrekvensen og etter variasjonen til de forskjellige språklæringsstrategiene i forhold til ferdighetsnivåene. Med andre ord så Griffiths på hvor ofte studentene brukte språklæringsstrategier, om denne bruksfrekvensen varierte fra nivå til nivå og om det fantes visse mønstre i resultatene, som f.eks. om visse strategier oftere ble brukt på et bestemt nivå. SILLs reliabilitet og validitet ble undersøkt⁸ og den gjennomsnittlige frekvensen ble fastslått til å være 3.2 på en Likert-skala med fem punkter (spredning: 2.3 – 3.9) (Griffiths 2003, s. 74).

Resultatene viste at 12 av de 50 strategiene i SILL hadde en høy gjennomsnittlig frekvens, og de ble kalt kjernestrategier («*core*» *strategies*) (Griffiths 2003, s. 82). Alt i alt var det en signifikant sammenheng mellom den generelle bruksfrekvensen til språklæringsstrategiene og språkferdighetsnivåene⁹. I tillegg var forskjellen i bruksfrekvens mellom studentene på det laveste nivået og studentene på det høyeste nivået også signifikant¹⁰ (Griffiths 2003, s. 77). Studentene på det høyeste nivået hadde nemlig en gjennomsnittlig frekvens på 3,4 på Likert-skalaen, mens studentene på det laveste nivået hadde en gjennomsnittlig frekvens på 3,1 på Likert-skalaen. Studentene på det høyeste nivået benyttet seg altså oftere av språklæringsstrategier enn studentene på det laveste nivået.

Dessuten brukte studentene på det høyeste nivået 15 ekstra språklæringsstrategier i tillegg til de tolv kjernestrategiene som gikk igjen på alle nivåene. Disse femten strategiene kalte Griffiths for plusstrategier («*plus*» *strategies*) (2003, s. 83 - 87). Fire av disse femten strategiene var interaktive strategier (S14,47,49,51), tre strategier var knyttet til vokabular (S10, 19, 22), tre til å kunne akseptere språkets flertydighet (S23, 25, 28), to strategier var knyttet til grammatikk (S1, 21), to var affektive (S40, 41) og dessuten var det én lesestrategi (S18). Ni strategier som studentene på det laveste nivået brukte som andre studenter ikke brukte, har Griffiths kalt for grunnstrategier («*base*» *strategies*) (2003, s. 87 - 88). Figur 6 viser kjernestrategiene, plusstrategiene og grunnstrategiene som Griffiths (2003) kom fram til i sin studie. Spørsmålet som Griffiths (2003) stilte, var om det er nyttig for lærere å anbefale plusstrategiene til alle eller om grunnstrategiene også har sin nytte tidlig i læringsstadiet. Hun lanserer ideen at språklæringsstrategier fremmer språkkunnskap som påvirker valg av språklæringsstrategier som fremmer språkkunnskap osv., en effekt hun kaller for tornadoeffekten (s. 88-90). Siden jeg tar utgangspunkt i Griffiths metodiske tilnærming (jf.

⁸ reliabilitet = .92, validitet = veldig høy (Griffiths 2003, s. 69 & 74)

⁹ $r = .29$, $p < .01$, $n = 348$ (Griffiths 2003, s. 77)

¹⁰ $t = 3.45$, $df = 76$, $p < .01$ (Griffiths 2003, s. 77)

kapittel 3), har en lignende målgruppe (jf. 3.2.1) og bruker det samme verktøyet SILL (jf. 3.2.2), kommer jeg til å sammenligne mine resultater med Griffiths sine resultater (2003).

SILL: kjernestrategiene, plusstrategiene og grunnstrategiene
kjernestrategiene («core» strategies)

1. jeg følger med når noen snakker engelsk (målspråket)
2. jeg spør andre å snakke sakte eller å gjenta seg
3. jeg bruker kroppsspråket når jeg ikke kommer på ord
4. jeg bruker synonymmer når jeg ikke kommer på ord
5. jeg prøver å snakke som målspråksbrukere gjør
6. jeg prøver å finne ut hvordan jeg kan bli en bedre språkinnlærer
7. jeg stiller spørsmål på engelsk (målspråket)
8. jeg øver på de engelske språklydene (målspråket)
9. jeg ser på tv eller filmer på engelsk (målspråket)
10. jeg prøver å bruke engelsk (målspråket) så ofte som mulig
11. jeg legger merke til mine feil, og jeg lærer av dem
12. jeg tenker på min framgang og utvikling i engelsklæringen (målspråket)

plusstrategiene («plus» strategies)

1. jeg tenker på det jeg allerede vet, og jeg assosierer et med nye ting jeg lærer (relasjoner og forhold)
2. jeg sier eller skriver nye ord flere ganger
3. jeg begynner samtaler på engelsk (målspråket)
4. jeg skumleser en tekst først, og etterpå leser jeg teksten detaljert
5. jeg leter etter liknende ord i mitt førstespråk/morsmål
6. jeg prøver å finne mønstre i engelsk (målspråket)
7. jeg deler opp ord i deler jeg forstår
8. jeg prøver å ikke oversette ord for ord
9. jeg gjetter for å forstå ord jeg ikke kan
10. jeg leser uten å slå opp hvert nye ord
11. jeg prøver å slappe av når jeg er redd for å bruke engelsk (målspråket)
12. jeg oppfordrer meg selv til å snakke, også når jeg redd for å gjøre en feil
13. jeg spør om å bli rettet når jeg snakker
14. jeg ber om hjelp fra målspråksbrukere
15. jeg prøver å lære om kulturen til engelsktalere

grunnstrategiene («base» strategies)

1. jeg knytter lyden av et nytt ord til et bildet av ordet slik at jeg husker ordet bedre
2. jeg bruker «flash cards» for å huske nye ord
3. jeg setter nye ord om til en handling
4. jeg går ofte gjennom det jeg har lært i engelskundervisningen (målspråket)
5. jeg husker nye ord ved å huske hvor de står på siden/tavlen/skiltet/osv.
6. jeg lager nye ord når jeg ikke kommer på et ord
7. Jeg planlegger tiden min slik at jeg har nok tid til å lese engelsk (målspråket)
8. jeg skriver om følelsene mine i en språklæringsdagbok
9. jeg snakker med noen om hvordan jeg føler meg

Figur 6: «Core»-, «plus»- og «base»-strategiene fra SILL (Basert på: Griffiths 2003, s. 79)

For å ta hensyn til ulike individuelle variabler og forskjeller, har Griffiths (2003) også sett nærmere på effekten av nasjonalitet, kjønn og alder på bruken og bruksfrekvensen til språklæringsstrategier i den andre delen av studien sin (s. 93-108). Griffiths anerkjenner at det finnes et uendelig antall individuelle variabler og at det dermed er umulig å ta med alle individuelle variablene (2003, s. 93). Det er derfor hun har begrenset seg til kun disse tre individuelle variablene.

Når det gjelder nasjonalitet, har Griffiths delt opp respondentene i grupper: en gruppe fra Japan (219 studenter, 63 %), en fra Taiwan (61 studenter, 18 %), en fra Korea (21 studenter, 6 %), en fra Europa og Sør-Amerika (fordi studentene fra Sør-Amerika snakker et europeisk språk) (30 studenter, 9 %) og en fra andre land i Asia (17 studenter, 4 %) (Griffiths 2003, s. 97). Det viste seg at de europeiske studentene hadde det høyeste gjennomsnittet i både språkkunnskap (nivå 5.2 av de 7 nivåene), og den høyeste bruksfrekvensen av språklæringsstrategier (3.5 av den fempunkts Likert-skalaen). Dessuten fantes det signifikante forskjeller mellom de europeiske studentene og de andre nasjonalitetene i både språkkunnskaper og hvor ofte de tok i bruk språklæringsstrategier¹¹ (Griffiths 2003, s. 98-99). Studentene fra Europa brukte blant annet sytten høyfrekvente språklæringsstrategier. Av disse sytten høyfrekvente strategiene var tretten strategier plusstrategier og fire strategier kom i tillegg til disse plusstrategiene. Disse fire ekstra strategiene omhandler lesing, håndtering og styring av læringen, interaksjon samt bruk av ressurser (Griffiths 2003, s. 99, 105-107).

Angående kjønn og alder fantes det ingen signifikante forskjeller mellom kvinner og menn eller mellom de yngre (alder 14-23, N=172) og de eldre (alder 24-64, N=176), både når det gjelder språkkunnskaper og bruksfrekvensen av språklæringsstrategier. Likevel viste kvinnene i studiet (n=114, 32,8 %) et høyere gjennomsnitt i både språkferdighet og bruksfrekvens av språklæringsstrategier, og de yngre hadde et høyere gjennomsnitt i språkferdighet (Griffiths 2003, s. 101-102, 108).

Videre fulgte Griffiths (2003) den kvantitative analysen opp med en kvalitativ analyse i form av semistrukturerte intervjuer (s. 109-162). Dessuten laget hun et nytt spørreskjema, basert på strategier som studentene kom med, som inkluderte strategier som SILL ikke hadde tatt med (Griffiths 2003, s. 163-202). Det nye spørreskjemaet, ELLSI, brukte Griffiths som metode på 131 nye språklærere samt 34 lærere, der lærerne svarte på spørreskjemaet etter hvor viktig

¹¹ europeiske studenter og japanske studenter ($t=5.21$, $df=247$, $p<.05$)

europeiske studenter og taiwanske studenter ($t=4.74$, $df=89$, $p<.05$)

europeiske studenter og koreanske studenter ($t=2.45$, $df=49$, $p<.05$) (Griffiths 2003, s. 98-99)

de betraktet språklæringsstrategiene til å være for språklæringen. Jeg vil ikke gå dypere inn i den delen av Griffiths studie siden den er av mindre relevans for min studie (jf. 3.2).

2.4 Oppsummering

Det er språklæringsstrategier som står i fokus i denne oppgaven. Dessuten vil jeg se på noen andre individuelle variabler og påvirkningen de har på bruk av språklæringsstrategier. Denne studien plasserer seg innenfor det kognitive landskapet og ID-forskning. Hvordan språklæringsstrategier skal defineres har blitt diskutert mye, og jeg definerer språklæringsstrategier som bevisste aktiviteter og framgangsmåter som språkinnlæreren velger å bruke for å støtte, fremme og/eller regulere sin språklæringsprosess, som bygger på Oxfords (1990) og Griffiths' (2003) definisjoner. Også klassifiseringen av språklæringsstrategier har blitt diskutert mye, og jeg kommer til å følge Oxford (1990) sin klassifisering, som deler strategier inn etter om de er direkte eller indirekte. Underkategoriene som Oxford, har er hukommelsesstrategier, kognitive strategier og kompensasjonsstrategier som er under direkte strategier, og metakognitive, affektive og sosiale strategier som er under indirekte strategier.

Individuelle variabler som ofte blir tatt med i forskning på språklæringsstrategier, er alder, kjønn, nasjonalitet, motivasjon, investeringer, læringsstil, personlighet, språkøre, oppfatninger og affekt. Om *alder* påvirker bruken av språklæringsstrategier, har det ikke blitt mye forsket på, og resultatene som finnes er blandet. Når det gjelder *kjønn* og språklæringsstrategier, har resultatene fra tidlige studier vist at det som regel er kvinner som bruker flest strategier. Derimot har det også vært flere studier som oppnådde motsatt resultat, ingen resultat eller ikke noe signifikant resultat. Nasjonalitet har ofte blitt brukt for å vise påvirkningen av *kultur* på språklæringsstrategier, og flere studier viser at det kan være forskjell i bruk av språklæringsstrategier etter nasjonalitet. Samtidig er det å bruke nasjonalitet som faktor også problematisk, fordi folk kan ha flere nasjonaliteter, bytte nasjonalitet og flytte på seg. *Motivasjon* er en faktor som studenter selv ofte påpeker som en viktig faktor. Dessuten finnes det studier som knytter høy motivasjon til mer bruk av språklæringsstrategier. Disse fire faktorene kommer jeg også til å se på i denne studien. Dessuten kommer jeg til å se på *flerspråklighet* og strategibruk og om det å være *ansatt eller student* står i sammenheng med strategibruk. Disse to variablene har det ikke blitt forsket mye på tidligere.

Det blir anbefalt å ta læringsstil og personlighet i betraktning når man eventuelt skal drive med eksplisitt undervisning i språklæringsstrategier. Oppfatninger om språklæring kan også

ha effekt på bruken av språklæringsstrategier, for eksempel hvis man tror man har språkøre og derfor ikke trenger å bruke så mange strategier. Dessuten kan følelser, affekt, knyttet til språklæring også lamme eller oppmuntre innlæreren til å bruke flere eller færre strategier oftere eller mindre ofte. I tillegg påvirker alle disse individuelle faktorene hverandre, og det er også eksterne faktorer som påvirker bruken av språklæringsstrategier.

Griffiths (2003) sin metode går ut på å bruke spørreskjemaet SILL (jf. 3.2.2) for å kartlegge bruken av språklæringsstrategier hos 348 studenter lærer engelsk. Resultatene av spørreundersøkelsen ble sammenlignet med hvilket nivå studentene var på, og slik kunne Griffiths si noe om bruken av språklæringsstrategier og språkferdighet. Det viste seg at studentene på det høyeste nivået brukte strategier signifikant oftere enn studentene på det laveste nivået. I tillegg så Griffiths på hvem som brukte hva slags strategier, og kom dermed med grunnstrategier, som informantene på det laveste nivået bruker oftest, plusstrategier, som informantene på det høyeste nivået bruker oftest, og kjernestrategier, som alle studentene bruker oftest. Hun er forsiktig med å si at å øke bruken av plusstrategier vil føre til en bedre språkferdighet, siden plusstrategier ikke nødvendigvis er tilgjengelig for språkinnlærere med en mindre språkferdighet, og siden grunnstrategier og kjernestrategier også kan ha sin nytte på riktig stadium. Dessuten så Griffiths på påvirkningen av alder, kjønn og nasjonalitet på bruken av språklæringsstrategier, og fant at europeiske studenter (inkludert sør-amerikanske studenter) bruker flest strategier. Kvinner viste seg å bruke flere strategier enn menn, men forskjellen var ikke signifikant. Alder hadde ikke noen påvirkning på bruken av språklæringsstrategier ifølge Griffiths' (2003) studie.

3 Metode

Dette kapitlet tar for seg hvordan undersøkelsen min er blitt gjennomført, hvilke vurderinger jeg har gjort i forkant og hvordan dataene har blitt behandlet i etterkant. Jeg vil først presentere og gjøre rede for problemstillingen. Deretter følger forskningsspørsmålene og hypotesene. Så presenterer jeg metodiske valg jeg har tatt for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene samt kunne teste om hypotesene stemmer. I dette metodekapitlet viser jeg hvem informantgruppen min er og hvordan jeg har skaffet informantene mine. Jeg viser også hvordan jeg har samlet inn dataene og hvorfor jeg har valgt den innsamlingsmetoden jeg har. Så viser jeg hvordan databearbeidingen har gått for seg og bakgrunnen for valg av framgangsmåte.

3.1 Formål

Målet med undersøkelsen er å utforske om og hvordan norskinnlærere bruker språklæringsstrategier og om og hvordan norskinnlærere plassert på forskjellige nivåer på universitetet sine norskkurs skiller seg fra hverandre i bruken av språklæringsstrategier. «Nivå» i denne oppgaven viser til begynnernivå (trinn 1), mellomnivå (trinn 2 & 1+2) og høyere nivå (trinn 3 & 4)¹². Jeg ser altså på nivåplassering istedenfor språkferdigheter. Jeg har nemlig ikke testet informantenes språkferdigheter direkte pga. studiens tidsbegrensning. Jeg har heller ikke tilgang til informantenes tidligere eksamensresultater. Nivåplasseringene gjenspeiler informantenes språkferdigheter med en viss variasjon. De fleste informantene har dessuten tatt en plasseringstest eller norskeksamen som ser på språkferdighetene. Informantene som ikke har tatt en plasseringstest eller norskeksamen, er plassert på trinn 1 som tilsvarer begynnernivå.

Det første jeg vil prøve å finne ut, er *om* informantene mine oppgir at de faktisk bruker språklæringsstrategier. Dette gjør jeg for å ikke bare anta at strategier blir brukt. Deretter vil jeg undersøke *hvor ofte* informantene bruker språklæringsstrategier og *hvilke* strategier informantene bruker oftest. Dette er grunnlaget til forskningsspørsmål 1a. Jeg vil også se på omfanget av strategibruken: *Hvor mange forskjellige* strategier blir brukt på de forskjellige nivåene? Finnes det noen strategier som ikke blir brukt, og hvor mange strategier bruker informantene på de forskjellige nivåene? Dette er grunnlaget til forskningsspørsmål 1b. Deretter vil jeg utforske om det finnes forskjeller mellom de ulike nivåene når det gjelder frekvensen av strategibruk: *Hvor ofte* bruker informantene fra de forskjellige nivåene

¹² Jeg begrunner nivåinndelingen senere under punkt 3.2.3.

strategier? Dette er grunnlaget for forskningsspørsmål 1c (jf. 3.1.1 for forskningsspørsmålene).

Videre rettes blikket mot *hvilke* språklæringsstrategier og *hvilke typer* språklæringsstrategier informantene på de ulike nivåene bruker *oftest*, og om det finnes forskjeller mellom de ulike nivåene når det gjelder høyfrekvent strategibruk. Dette er grunnlaget for forskningsspørsmål 2a og 2b og er basert på Oxfords klassifisering (jf. 2.1.2) som også viser seg i SILL 7.1, den aktuelle utgaven av spørreskjemaet som jeg bruker (jf. 3.2.1).

Til slutt ser jeg på om det finnes en sammenheng mellom strategibruk (bruksfrekvens) og noen individuelle faktorer, nemlig *nasjonalitet, hjemland, morsmål, alder, kjønn, antall andre språk norskinnlærerne oppgir at de kan og rollen informantene har ved UiB*. Jeg ønsker å se på både nasjonalitet, hjemland og morsmål siden det ikke er et direkte samsvar mellom disse tre faktorene (jf. 2.2.3). Kjønn og alder er også individuelle faktorer som det ofte har blitt forsket på i tilknytning til språklæringsstrategier (Griffiths 2008a; Nyikos 2008). Videre ser jeg på informantenes flerspråklighet og hvilken rolle de har ved UiB, altså om de f.eks. er ansatte eller utvekslingsstudenter. Jeg er i tillegg interessert i hvilke grunner informantene oppgir for å lære norsk. Dette vil jeg altså gi et innblikk i resultatkapittelet (jf. 4.3), og her i kapittel 3 viser jeg metoden jeg har brukt (jf. 3.2.3).

3.1.1 Forskningsspørsmålene og hypotesene

Basert på formålet, tidligere forskning på språklæringsstrategier gjennomgått i 2.1, tidligere forskning på individuelle variabler gjennomgått i 2.2 og Griffiths' doktoravhandling (2003) gjennomgått i 2.3, har jeg altså tre forskningsspørsmål med tilhørende hypoteser. Hypotesene baserer seg på Griffiths (2003) sine resultater som gjengitt i 2.3. Forskningsspørsmålene og de tilhørende hypotesene er som følger:

1. a) I hvilken grad og hvor ofte gjør norskinnlærere seg nytte av språklæringsstrategier,
b) hvor mange forskjellige strategier bruker informantene,
c) og er det forskjeller i bruksfrekvensen og antall brukte strategier mellom norskinnlærerne på de ulike nivåene?

Hypotesene knyttet til forskningsspørsmål 1c:

- i. Norskinnlærerne på et høyere nivå vil oftere benytte seg av språklæringsstrategier enn norskinnlærere på et lavere nivå.
- ii. Norskinnlærerne på et høyere nivå vil benytte seg av flere ulike språklæringsstrategier enn norskinnlærere på et lavere nivå.

2. a) Hvilke språklæringsstrategier benytter norskinnlærere på de forskjellige nivåene seg oftest av,
b) og er det forskjeller i høyfrekvent strategibruk mellom de ulike nivåene?
3. Er det en sammenheng mellom bruken (bruksfrekvens) av språklæringsstrategier og nasjonalitet, hjemland, morsmål, alder, kjønn, antall andre språk norskinnlærerne oppgir at de kan og rollen innlæreren har ved Universitetet i Bergen?

3.2 Metodisk aspekt ved studien

For å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene, og for å kunne si noe om hypotesene, har jeg valgt å gjøre en spørreundersøkelse og bruke spørreskjemaet SILL 7.1 (jf. 3.2.2). Det gjør det mulig å samle inn en stor mengde informasjon om strategibruk fra mange informanter. Dataene er samlet inn på ett tidspunkt, og dermed er studien min en tverrsnittsstudie som baserer seg på kvantitative data.

Innenfor forskning på språklæringsstrategier er spørreskjemaer et ofte brukt verktøy (Oxford 1996, s. 39). En spørreundersøkelse innfor dette fagfeltet blir som regel brukt for å kunne si noe om hva slags strategier informanter generelt sett bruker. En ulempe ved bruk av spørreskjema er at spørreskjemaer som regel ikke er godt egnet til å identifisere spesifikke strategier for spesifikke språklæringsoppgaver på et spesifikt tidspunkt og at resultatene fort kan bli litt for generelle (Oxford 1996, s. 39). Blant annet derfor har f. eks. Griffiths (2003) fulgt opp den kvantitative analysen (SILL) med en kvalitativ analyse i form av intervjuer. Innenfor rammen av masterprosjektet mitt har jeg ikke anledning til det (se 3.2.2 for mer om valget av spørreundersøkelse og SILL). Jeg anerkjenner at det begrenser prosjektet mitt og at det gir et mindre nyansert og detaljert syn på bruken av språklæringsstrategier. Likevel tror jeg at den kvantitative analysen min vil gi en interessant oversikt over bruken av språklæringsstrategier. Dessuten har det vært lite forskning på strategibruk blant voksne andrespråksinnlærere i Norden¹³. En naturlig start kan da være en studie hvor man prøver å skaffe oversikt over generelle trekk ved strategibruken hos flere informanter, slik jeg forsøker å gjøre.

Jeg har valgt å ikke ha en pilotstudie. Spørreskjemaet SILL har nemlig vært en av de mest brukte spørreskjemaene innfor forskning på språklæringsstrategier (Oxford 1990) (Griffiths

¹³ Det finnes en svensk bacheloroppgave som ved bruk av semistrukturerte intervjuer forsket på om voksne svenskinnlærere resonerte over sine språklæringsstrategier (Dekreon 2011).

2013). SILL er dermed ganske utprøvd, som fører til at behovet for en pilotstudie minsker i tillegg til at dette valget også har med tidsaspektet å gjøre.

3.2.1 Informantene

Hvem

Til studien rekrutterte jeg 61 informanter (N=61). Det var både kvinner (38) og menn (22) samt 1 informant som svarte «annet/jeg vil ikke si det» på spørsmålet om kjønn (se tabell 1). Informantene var mellom 19 og 69 år gammel, og de fleste var i aldersgruppen 19-29 år (N=33) (se tabell 2). Totalt hadde informantene 21 forskjellige morsmål (én informant hadde flere morsmål), kom fra 29 forskjellige land (to informanter oppga at de hadde to hjemland), og hadde 31 forskjellige nasjonaliteter (fire informanter hadde dobbel nasjonalitet). Én av informantene oppga ikke morsmålet, hjemlandet eller nasjonaliteten sin (se tabell 3). Informantene kom fra trinn 1 (23), trinn 1+2 (6), trinn 2 (13), trinn 3 (12) og trinn 4 (7) (se tabell 1 og tabell 2). Studentene ved norskkursene ved UiB består av både ansatte ved UiB, ansattes partnere, stipendiater, masterstudenter som tar hele mastergraden ved UiB, utvekslingsstudenter og flyktninger og innvandrere som har (begynt på) høyere utdanning fra hjemlandet. Dermed tilsvare alle informantene såkalte spor 3-deltakere, altså deltakere med god allmennutdanning (Vox 2012, s. 9).

	hele utvalget	Begynnernivå		Mellomnivå		Høyere nivå	
		trinn 1	trinn 1+2	trinn 2	trinn 3	trinn 4	
kjønn:	mann:	22 (36 %)	15 (65 %)	5 (83 %)	8 (61,5 %)	8 (67 %)	2 (29 %)
	kvinne:	38 (62 %)	8 (35 %)	1 (17 %)	5 (38,5 %)	4 (33 %)	4 (57 %)
	annet:	1 (2 %)	0	0	0	0	1 (14 %)
	totalt:	60	23 (38 %)	6 (10 %)	13 (21 %)	12 (20 %)	7 (11 %)

Tabell 1: Kjønn

	hele utvalget	Begynnernivå		Mellomnivå		Høyere nivå	
		trinn 1	trinn 1+2	trinn 2	trinn 3	trinn 4	
alder:	19-29	33 (54 %)	14 (61 %)	6 (100 %)	6 (46 %)	3 (25 %)	4 (57 %)
	30-39	20 (33 %)	6 (26 %)	0	6 (46 %)	6 (50 %)	2 (29 %)
	40-49	5 (8 %)	2 (9 %)	0	1 (8 %)	1 (8,3 %)	1 (14 %)
	50-59	2 (3 %)	1 (4 %)	0	0	1 (8,3 %)	0
	60-69	1 (2 %)	0	0	0	1 (8,3 %)	0
	totalt:	61	23 (38 %)	6 (10 %)	13 (21 %)	12 (20 %)	7 (11 %)

Tabell 2: Alder

morsmål	antall inf.	hjemland	antall inf.	nasjonalitet	antall inf.
tysk (inkl. sveitsertysk)	18 (29,5 %)	Tyskland	16 (26,2 %)	tysk	16 (26,2 %)
arabisk	5 (8,2 %)	Italia	4 (6,6 %)	italiensk	4 (6,6 %)
italiensk	4 (6,6 %)	Kina	3 (4,9 %)	flere nasjonaliteter	4 (6,6 %)
spansk	4 (6,6 %)	Frankrike	3 (4,9 %)	kinesisk	3 (4,9 %)
kinesisk	3 (4,9 %)	Litauen	3 (4,9 %)	fransk	3 (4,9 %)
fransk	3 (4,9 %)	Finland	2 (3,3 %)	litauisk	3 (4,9 %)
russisk	3 (4,9 %)	Iran	2 (3,3 %)	finsk	2 (3,3 %)
engelsk	3 (4,9 %)	Spania	2 (3,3 %)	iransk	2 (3,3 %)
finsk	2 (3,3 %)	Russland	2 (3,3 %)	spansk	2 (3,3 %)
persisk	2 (3,3 %)	USA	2 (3,3 %)	russisk	2 (3,3 %)
litauisk	2 (3,3 %)	Syria	2 (3,3 %)	amerikansk	2 (3,3 %)
sundanesisk	1 (1,6 %)	Sveits	2 (3,3 %)	syrisk	2 (3,3 %)
slovakisk	1 (1,6 %)	flere hjemland	2 (3,3 %)	indonesisk	1 (1,6 %)
ungarsk	1 (1,6 %)	Indonesia	1 (1,6 %)	slovakisk	1 (1,6 %)
japansk	1 (1,6 %)	Slovakia	1 (1,6 %)	ungarsk	1 (1,6 %)
rumensk	1 (1,6 %)	Ungarn	1 (1,6 %)	japansk	1 (1,6 %)
portugisisk	1 (1,6 %)	Japan	1 (1,6 %)	brasiliansk	1 (1,6 %)
filippinsk	1 (1,6 %)	Brasil	1 (1,6 %)	filippinsk	1 (1,6 %)
thai	1 (1,6 %)	Filippinene	1 (1,6 %)	slovensk	1 (1,6 %)
bulgarsk	1 (1,6 %)	Thailand	1 (1,6 %)	engelsk	1 (1,6 %)
slovensk	1 (1,6 %)	Slovenia	1 (1,6 %)	skotsk	1 (1,6 %)
ikke svart	1 (1,6 %)	England	1 (1,6 %)	sudansk	1 (1,6 %)
flere morsmål	1 (1,6 %)	Skottland	1 (1,6 %)	irakisk	1 (1,6 %)
		Sudan	1 (1,6 %)	egyptisk	1 (1,6 %)
		Irak	1 (1,6 %)	sveitsisk	1 (1,6 %)
		Egypt	1 (1,6 %)	meksikansk	1 (1,6 %)
		Mexico	1 (1,6 %)	peruansk	1 (1,6 %)
		Peru	1 (1,6 %)	ikke svart	1 (1,6 %)
		ikke svart	1 (1,6 %)	rumensk	0
		Romania	0	thai	0

morsmål	antall inf.	hjemland	antall inf.	nasjonalitet	antall inf.
		Bulgaria	0	bulgarsk	0
totalt:	60		0		0
flere morsmål:	1) tysk og engelsk	flere hjemland:	1) Romania og Canada 2) Bulgaria og Italia	flere nasjonaliteter:	1) rumensk og canadisk 2) tysk og engelsk 3) thai og norsk 4) bulgarsk og italiensk

Tabell 3: Morsmål, hjemland og nasjonalitet

Hvorfor

Jeg valgte informantgruppen fordi jeg selv underviste ved norskkursene ved UiB det semesteret innsamlingen foregikk (våren 2018), og dermed lett kunne få tilgang til informantene ved hjelp av mine kolleger. Det er et bredt spekter av ferdighetsnivåer som er representert på norskkursene, fra nybegynner på trinn 1 til svært avansert på trinn 4. Dette, sammen med at alle kursene er samlet på ett sted og at det er relativt mange mulige informanter, ga meg informantgrunnlaget som jeg trengte. Andre kurs som også ble tilbudt på norskkursene ved UiB, men som ikke har blitt tatt med i utvalget, var introduksjonskurset (INTRO) for utvekslingsstudenter og nynorskkurset for utenlandske ansatte. INTRO-kurset er kortere enn de andre kursene og var allerede avsluttet da innsamlingen fant sted. Derfor var det ikke naturlig å inkludere dem i undersøkelsen. Nynorskkurset, som bare var én gruppe, ble ikke inkludert av praktiske årsaker.

3.2.2 Datainnsamlingen

Hva er samlet inn?

Verktøyet som blir brukt i dette masterprosjektet, er SILL (*The Strategy Inventory for Language Learning*). SILL ble først utviklet i 1986/87 og besto av 230 strategier (Oxford 1986, s. 1; Bush 1987, s. 18). Nå til dags finnes det to versjoner av SILL, versjon 5.1 og 7.0, som begge ble publisert i 1990. Versjon 5.1 er laget for engelskspråklige som lærer et nytt (fremmed)språk, og består av 80 strategier, mens versjon 7.0 er laget for innlærere som lærer engelsk (som andrespråk), og består av 50 strategier (Oxford 1990, s. 283 - 291 & 293 - 300). Begge versjonene har delt strategiene inn etter Oxfords tre direkte og tre indirekte kategorier av språklæringsstrategier (jf. 2.1.2), uten at kategoriene er nevnt eksplisitt i selve

spørreskjemaet. Det vil si at de henholdsvis 80 og 50 elementene er gruppert etter om de er hukommelsesstrategier, kognitive strategier, kompensasjonsstrategier, metakognitive strategier, affektive strategier eller sosiale strategier, men at SILL kaller kategoriene for «Del A-F». Det er versjon 7.0 som har blitt oversatt og brukt for å forske på strategier i læringen av andre målpråk enn engelsk (Oxford 1996).

I dette masterprosjektet har jeg brukt en tilpasset versjon av Oxfords SILL 7.0 ved at jeg har lagt til én strategi (se nedenfor). Dessuten har jeg også tilpasset spørreskjemaet til norskinnlærere ved at jeg blant annet erstattet «det engelske språket» med «det norske språket». Jeg har i tillegg laget en engelsk versjon av spørreskjemaet. Dermed kunne informantene selv velge om de fikk SILL på norsk eller på engelsk. Informantene kunne også bytte språk underveis uten å miste besvarelsen sin. Grunnen til det er at jeg så kunne kartlegge bruken av språklæringsstrategiene uten at eventuelle manglende norskkunnskaper skulle påvirke besvarelsene. Denne tilpassede versjonen av SILL kaller jeg for SILL 7.1.

SILL 7.1 består av 51 språklæringsstrategier (se vedlegg B & C). De første ni strategiene er hukommelsesstrategier, 15 strategier er kognitive strategier og seks strategier er kompensasjonsstrategier (jf. vedlegg B & C, og 2.1.2). Disse 29 strategiene er de direkte strategiene. De øvrige 21 strategiene er indirekte strategier, hvorav ni er metakognitive, seks er affektive og seks er sosiale strategier (jf. vedlegg B & C, og 2.1.2) (Oxford 1990, s. 293 - 297). Den ekstra strategien som jeg selv har lagt til, er en kognitiv strategi, nemlig strategi 20: «*[j]eg leter etter ord i andre språk (f.eks. engelsk) som likner på de nye norske ordene*» (se vedlegg B & C). Oxfords SILL versjon 7.0 hadde nemlig strategien «*jeg leter etter ord i mitt førstespråk som likner på de nye norske ordene*», som bare tar opp språkinnlærerens førstespråk og ikke de eventuelle andre språkene språkinnlæreren kan. Den tok dermed ikke høyde for flerspråklige innlærere, som jeg antok de fleste av mine informanter ville være (jf. 2.2.3).

Informantene mine fikk ikke vite hvilken kategori de bestemte strategiene tilhørte; derimot ble kategoriene kalt for «Del A-F». Informantene krysset av på en fem-punkts Likert-skala som gikk fra «1 – Aldri eller nesten aldri sant for meg» til «5 – Alltid eller nesten alltid sant for meg». De andre punktene var «2 – Vanligvis ikke sant for meg», «3 – Litt sant for meg», «4 – vanligvis sant for meg» (se figur 7).

Likert-skala i SILL (Se vedlegg A)

1. Aldri eller nesten aldri sant for meg	(setningen er <u>veldig sjeldent</u> sant for deg)
2. Vanligvis ikke sant for meg	(setningen er sant <u>mindre enn halvparten</u> av tida)
3. Litt sant for meg.	(setningen er sant <u>halvparten (50 %)</u> av tida)
4. Vanligvis sant for meg.	(setningen er sant <u>mer enn halvparten</u> av tida)
5. Alltid eller nesten alltid sant for meg	(setningen er <u>nesten alltid/hele tida</u> sant for deg)

Figur 7: Likert-skala i SILL 7.1

Som framstilt i teorikapittelet (jf. 2.2) er det mange individuelle faktorer som spiller inn i språklæringen. For å kunne undersøke om noen av disse individuelle faktorene påvirker bruken av språklæringsstrategier, har jeg spurt informantene om bakgrunnsinformasjon. Det første bakgrunnsspørsmålet handlet om hvilket trinn informanten gikk på, siden jeg bruker nivåplassering som indikasjon for informantenes språkferdigheter (jf. 3.1). Et annet bakgrunnsspørsmål knyttet til norskkursene på UiB, var om informanten var ansatt ved UiB, stipendiat, partner til en ansatt, masterstudent som tar hele masteren ved UiB, utvekslingsstudent eller noe annet. Jeg har også bedt om informasjon om hvor mange språk informantene kan, førstespråket, andre språk informantene kan, hvor de kommer fra og nasjonaliteten (det er nemlig ikke alltid er samsvar mellom hjemland, nasjonalitet og førstespråk, jf. 2.2.3). Andre bakgrunnsspørsmål er hvorfor de ønsker å lære norsk, alder og kjønn.

Dessuten fikk informantene spørsmål om de hadde tatt norskeksamen ved UiB før, og de 20 informantene som svarte ja, fikk spørsmål om hvilken karakter de fikk og på hvilket trinn eksamenen var. Til slutt ba jeg alle informantene om å svare på spørsmål knyttet til hvor lenge de har bodd i Norge og hvor lenge de har gått på norskkurs. Ikke alle variablene er tatt med videre i analysen. Innenfor rammen av masterprosjektet måtte jeg begrense meg til variablene alder, kjønn, hjemland/nasjonalitet/førstespråk, hvor mange språk de kan, hvorfor de ønsker å lære norsk og om de er ansatt ved UiB, stipendiat, partner til en ansatt, masterstudent som tar hele masteren ved UiB, utvekslingsstudent eller noe annet. Jeg analyserer altså ikke variablene om de hadde tatt norskeksamen ved UiB før, hvilken karakter de fikk og på hvilket trinn eksamenen var, hvor lenge de hadde bodd i Norge og hvor lenge de hadde gått på norskkurs.

Hvordan ble det samlet inn?

Studien er meldt til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), som vurderer forsknings- og studieprosjekter som behandler personopplysninger. Deltakelsen i studien var anonym. Jeg digitaliserte SILL ved hjelp av SurveyXact (Rambøll Management), et av de største spørreskjemaverktøyene i Norden som i tillegg er tilgjengelig for både ansatte og studenter ved UiB. SurveyXact gir mulighet til å analysere dataene deskriptivt i selve programmet samt å eksportere datasettet til blant annet Excel og SPSS.

Opprinnelig skulle jeg sende lenken til alle deltakerne ved norskkursene ved UiB eller legge ut lenken på Mitt UiB, den nettbaserte læreplattformen til UiB, men regelverket rundt personvern ved UiB tillot ikke dette. Derfor rekrutterte jeg informantene ved å besøke alle norskkursene på trinn 1, 1+2, 2, 3 og 4 på UiB. De fikk vite at studien handlet om språklæringsstrategier og at studien var en kartlegging av bruken av dem, og at formen på innsamlingen var et digitalisert spørreskjema som de kunne fylle ut når de selv ønsket. Jeg delte ut ark med både lenken og QR-koden til spørreskjemaet i SurveyXact (se vedlegg A). Denne innsamlingen skjedde i april 2018 og totalt ble lenken/QR-koden åpnet 133 ganger, med 61 gjennomførte besvarelser (N=61). Som belønning og takk ble alle som fullførte spørreskjemaet videresendt til en side (Google Docs) med selve listen med språklæringsstrategiene som ble brukt i spørreskjemaet (se vedlegg D).

Hvorfor gjorde jeg innsamlingen slik?

I forskningen på bruksfrekvens av språklæringsstrategier har kvantitativ forskning i form av en spørreundersøkelse som sagt vært en av de viktigste metodene (Oxford 1996, s. 28). Andre ofte brukte metoder for å forske på språklæringsstrategier er blant annet observasjoner, intervjuer og bruk av språklæringsdagbøker (Oxford 1996, s. 28). De sistnevnte metodene er altså kvalitative forskningsmetoder, metoder som ofte blir brukt for å få en dypere innsikt i bruken av språklæringsstrategier. Siden denne masteroppgaven først og fremst fokuserer på å skaffe oversikt over bruken av språklæringsstrategier, vil jeg ikke benytte meg av kvalitative forskningsmetoder, men av den kvantitative forskningsmetoden i form av en spørreundersøkelse.

Det er både fordeler og ulemper knyttet til spørreundersøkelser. Et spørreskjema er lett anvendelig, særlig ved hjelp av en programvare som SurveyXact. Man kan enkelt og over en relativ kort tidsperiode samle inn mer data (og fra flere informanter) enn om man for eksempel hadde brukt intervju som verktøy på like mange informanter. En slik kartlegging som jeg gjør, kan gi en bred tilnærming til bruken av læringsstrategier. Dessuten kan god

bruk av et godt laget spørreskjema minske eventuell påvirkning av intervjuerens mening på informantene og deres svar, for eksempel ved at spørreskjemaer kan være anonyme (Dörnyei og Taguchi 2010, s. 6).

Ulemper ved spørreundersøkelser er at spørreskjemaer bare klarer å nå overflaten av det man undersøker. Dette er fordi spørsmålene må være enkle. Informantene ønsker som regel ikke å bruke for mye tid på et spørreskjema. Selve kvaliteten på besvarelsene kan dermed variere fra informant til informant. Dessuten fyller informantene ut spørreskjemaet uten støtte fra forskeren. Man må også bare gå ut fra at informantene svarer sant og ærlig, siden bruk av, særlig anonyme, spørreskjemaer ikke gir mulighet til å teste om besvarelsene faktisk stemmer (Dörnyei og Taguchi 2010, s. 6-8). Derfor er det som sagt anbefalt å følge opp en spørreundersøkelse med en kvalitativ analyse som f. eks. intervjuer, noe som, nevnt tidligere, ikke passer innen grensene for masterprosjektet mitt (jf. 3.2). Likevel vil jeg gjennomføre en spørreundersøkelse fordi det gir en god oversikt over bruken av språklæringsstrategier, det gir et større datasett på kortere tid og passer dermed bedre inn i et masterprosjekt, og det har blitt anerkjent som en av de viktigste og mest brukte metodene innenfor forskning på språklæringsstrategier (Oxford 1996).

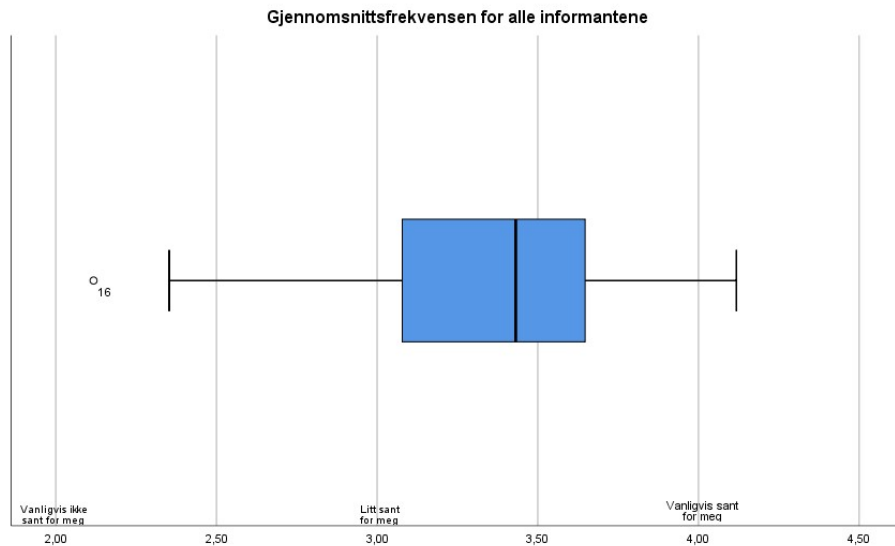
Det finnes flere forskjellige spørreskjemaer rettet mot forskning på språklæringsstrategier (Politzer 1983; Politzer og McGroarty 1985; Huang og Van Naerssen 1987; McGroarty 1987; Noguchi 1991; Griffiths 2003). SILL har vært en av de mest brukte spørreskjemaene innenfor forskning på språklæringsstrategier (Oxford 1990) (Griffiths 2013). Dette gir fordelene at mine resultater eventuelt kan sammenlignes med resultater fra andre forskningsprosjekter. SILL 7.0 har også, i motsetning til de som er nevnt ovenfor, blitt testet for validitet og reliabilitet på flere forskjellige måter og både validiteten og reliabiliteten har vist seg å være høye (Oxford 1996, s. 30-32). Reliabiliteten handler om «i hvilken grad prøven (her: spørreskjemaet) måler likt fra gjennomføring til gjennomføring og fra prøvested til prøvested» (Carlsen 2018, s. 386). Reliabiliteten til SILL har vist seg å være mellom .91 og .94 (Cronbach Alpha) når informantene svarer på morsmålet sitt, og mellom .85 og .91 når informantene svarer på målspråket, noe som blir betraktet som høye verdier og et bra resultat (Oxford 1996, s. 31-32). Også SILLs validitet har vist seg å være høy, både når det gjelder konstruktvaliditeten (om spørreskjemaet måler det det skal måle), kriterievaliditeten (hvor godt målingen korrelerer med språkkunnskapene) og innholdsvaliditeten (i hvilken grad spørsmålene dekker fenomenet som skal måles) (Oxford 1996, s. 32-38; Griffiths 2013, s. 46). SILL er dermed ett av få spørreskjemaer med tilstrekkelig reliabilitet og validitet til utforsking av språklæringsstrategier (Dörnyei og Taguchi 2010, s. 2).

En kjent begrensning ved SILL er at de nevnte strategiene i SILL ikke alltid er aktuelle for alle informantene (Griffiths 2013, s. 46). Noen strategier i SILL kan være ukjente for noen og dermed vanskelig å forstå og svare på. Noen strategier kan også oppfattes som for alminnelige og de kan eventuelt bli forstått og tolket på flere måter. Strategi 21, «[j]eg prøver å finne mønstre i norsk» er et eksempel på en slik strategi siden det er tvetydig hva «mønstre» står for i en slik strategi. Omvendt kan det også være strategier som 'mangler' i SILL. Griffiths (2013, s. 46) nevner blant annet strategien 'å slå ting opp i ordboken' som en strategi SILL ikke har tatt med. Dessuten er SILL et relativt langt spørreskjema med 50 spørsmål, og i dette masterprosjektet har jeg også lagt til en ekstra strategi. Dette er noe som kan føre til utålmodighet blant noen informanter.

Alt tatt i betraktning har jeg likevel valgt å bruke SILL på grunn av dens kvalitetssikring med tanke på reliabilitet og validitet, dens anvendelighet og fordi den har blitt brukt av flere andre forskere som blant annet har forsket på liknende målgrupper, nemlig tilsvarende spor 3-studenter på et høyere utdanningsinstitutt (Vox 2012, s. 9). Alt i alt egner SILL seg altså godt til et masterprosjekt.

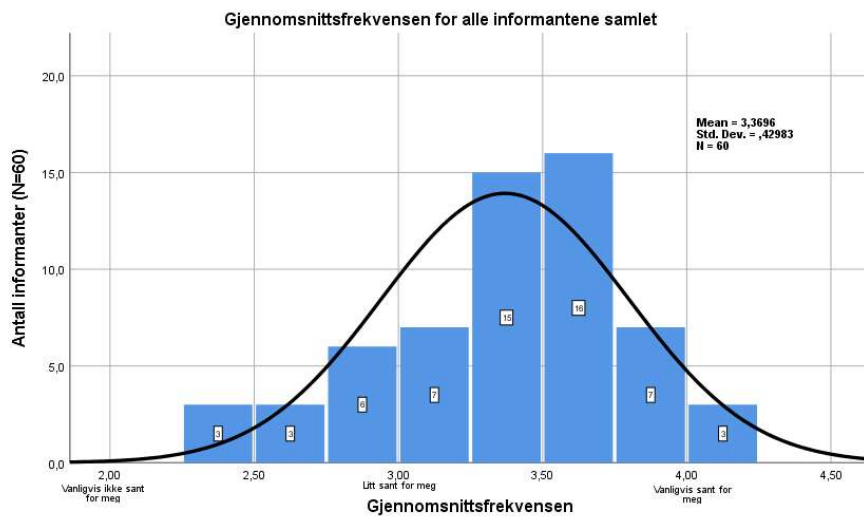
3.2.3 Databearbeidingen

Dataene er besvarelsene fra spørreskjemaet SILL 7.1, altså besvarelsene på både de 51 strategiene og bakgrunnsspørsmålene. Da dataene var samlet inn, ble svarene på bakgrunnsspørsmålene først kodet om fra svar i tekstform til svar i tallform, slik at bearbeiding av dataene skulle bli enklere senere i prosessen. Så ble det testet om informantenes bruksfrekvens til språklæringsstrategier var normalfordelt. Til dette ble Shapiro-Wilk-testen brukt. Nullhypotesen er at den avhengige variabelen er normalfordelt, og hypotesen er at den ikke er normalfordelt. Testen viste seg å ikke være signifikant. Dermed ble nullhypotesen bekreftet, og konklusjonen er da at dataene om informantenes bruksfrekvens til språklæringsstrategier er normalfordelt ($D(61)=0,970$, $p=0,145$). At dataene er normalfordelt blir underbygd av gjennomsnittet (3,3), medianen (3,4), skjevheten (-,571) og kurtosen (-,018). Figur 8 viser at dataene har en uteligger.

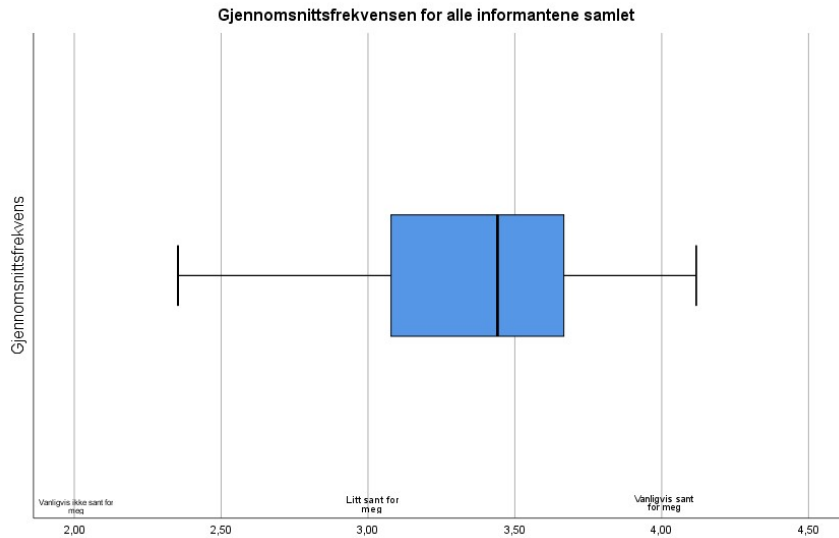


Figur 8: Boksplokk av gjennomsnittsfrekvensen alle informantene (N=61)

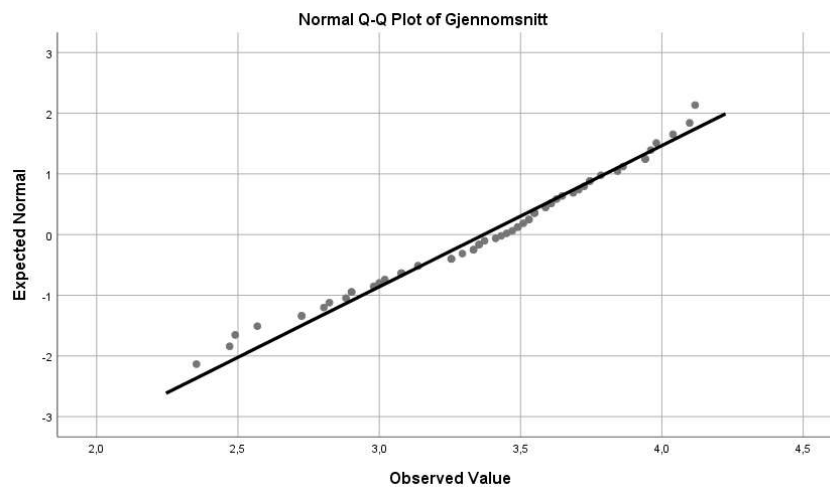
Uten uteliggeren er dataen om informantenes bruksfrekvens til språklæringsstrategier fremdeles normalfordelt ($D(60)=0,974$, $p=0,228$) som igjen blir underbygget av gjennomsnittet (3,4), medianen (3,4), skjevheten (-0,416) og kurtosen (-0,401). Videre bruker jeg dette datasettet uten uteliggeren til analysene og drøftingene mine. Figur 9, figur 10 og figur 11 fungerer som en visualisering av normalfordelingen samt fordelingen av gjennomsnittsfrekvensene.



Figur 9: Histogram av gjennomsnittsfrekvensen for alle informantene samlet (N=60)



Figur 10: Boksplott av gjennomsnittsfrekvensen for alle informantene samlet (N=60)



Figur 11: Q-Q plot som viser normalfordelingen (N=60)

Dataene er oppsummert ved hjelp av deskriptiv statistikk gjennom bruk av Excel og SPSS. Gjennomsnittsfrekvensen og standardavviket for hver strategi ble regnet ut for alle informantene samlet slik at jeg fikk et gjennomsnittssvar per strategi. Gjennomsnittsfrekvensen og standardavviket for hver informant (på tvers av alle strategiene) ble også regnet ut slik at jeg også fikk et gjennomsnittssvar per informant. Dessuten ble gjennomsnittsfrekvensen og standardavviket for alle informantene samlet samt alle strategiene samlet regnet ut, slik at jeg fikk et gjennomsnittssvar på hvor ofte alle informantene bruker strategier generelt.

Datasettet ble deretter gruppert etter nivå. Siden de forskjellige trinnene hadde forskjellig antall informanter, og siden f.eks. trinn 1+2 bare hadde seks informanter, ble informantene delt inn etter nivå. Nivåene er begynnernivå (N=22), mellomnivå (N=19) og høyere nivå

(N=19). Begynnernivået består av hele trinn 1 (N=22). Mellomnivået er derimot en sammenslåing av trinn 2 (N=13) og trinn 1+2 (N=6). Under innsamlingen i april 2018 hadde trinn 1+2 nemlig allerede kommet til trinn 2-materiell og -undervisning. Dermed betraktet jeg dem ikke som å være på begynnernivå lenger og slo dem sammen med vanlig trinn 2. Det høyere nivået er også en sammenslåing, denne gangen av trinn 3 (N=12) og trinn 4 (N=7). Det ble testet om informantenes bruksfrekvens til språklæringsstrategier per nivå også var normalfordelt, noe som Shapiro-Wilk-tester bekreftet (BN: $D(22)=0,952, p=0,353$, MN: $D(19)=0,96, p=0,575$, HN: $D(19)=0,956, p=0,501$).

Gjennomsnittsfrekvensen og standardavviket ble regnet ut per nivå for hver strategi. Dermed fikk jeg et gjennomsnittssvar på hvor frekvent hver strategi var innenfor hvert nivå.

Gjennomsnittsfrekvensen og standardavviket per nivå på tvers av alle strategiene ble også regnet ut, slik at jeg fikk et gjennomsnittssvar på hvor ofte informantene innenfor hvert nivå bruker strategier generelt. Så ble det testet om det var signifikante forskjeller mellom nivåene når det gjaldt informantenes bruksfrekvens til språklæringsstrategier. Siden dataene er normalfordelt, brukte jeg en enveis ANOVA-test samt Tukey HSD for å teste forskjellen mellom gruppene når det gjelder gjennomsnittsfrekvensen. Signifikansgrensen er 0.05.

Så ble det sett på hvilke strategier som var høyfrekvente blant alle informantene, definert som et gjennomsnitt på 3.8 eller høyere fordi 3,8 er det tredje kvartilet ($n=15$) når det gjelder gjennomsnittssvaret per strategi blant alle informantene. Deretter så jeg på hvilke strategier som var høyfrekvente for hvert nivå, igjen med et gjennomsnitt på 3,8 eller høyere. Dermed vil jeg forsøke å si noe om hvilke strategier som blir mest brukt per nivå og om det varierer fra nivå til nivå.

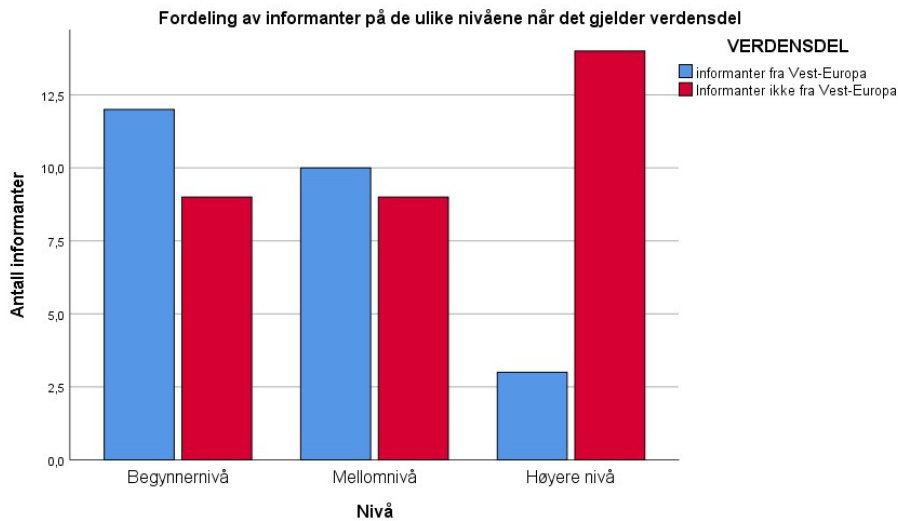
I den siste delen av analysen grupperte jeg datasettet etter bakgrunnsvariablene alder, kjønn, morsmål/hjemland/nasjonalitet, flerspråklighet, hvorfor de ønsker å lære norsk og om de er ansatt ved UiB, stipendiat, partner til en ansatt, masterstudent som tar hele masteren ved UiB, utvekslingsstudent eller noe annet. Med variablene morsmål, hjemland og nasjonalitet forsøker jeg egentlig å se om det er en sammenheng mellom informantenes kultur og bruken av språklæringsstrategier (jf. 2.2.3), men ingen av mine variabler, altså verken nasjonalitet, hjemland og morsmål, er perfekte representanter for informantenes kultur; ingen av disse variablene tar for eksempel høyde for eventuelle subkulturer informantene kan høre til. Likevel kommer disse variablene nært nok til fenomenet kultur som uansett er vanskelig å måle kvantitativt. Siden jeg i denne oppgaven ikke betrakter språktypologi som en god nok representant for kultur, vil jeg ikke bruke informantenes morsmål som representant for

informantenes kultur. Samtidig vil jeg heller ikke bruke informantenes nasjonalitet som representant for informantenes kultur, bl.a. fordi mennesker kan bytte nasjonalitet i løpet av livet sitt, og man kan ha flere nasjonaliteter eller ikke føle noe tilknytning til nasjonaliteten sin. Det er derimot relativt trygt å anta at informantene oppfatter spørsmålet om hvor de kommer fra, altså hjemlandet, som et spørsmål om landet de er født og eventuelt/mest sannsynlig også oppvokst. Å ta variabelen «hjemland» som en representant for informantenes kultur, er det tryggeste valget her. Dessuten har det vist seg at det er et godt samsvar mellom hjemland, nasjonalitet og morsmål. Det vil si at informanter som f. eks. oppga tysk som morsmål, også har tysk som nasjonalitet og Tyskland som hjemland (dette kommer jeg tilbake til i analysen, jf. 4.3.3). Samtidig kommer mine 60 informanter fra 29 forskjellige land. Sammenslåing av land må av praktiske årsaker altså skje, men uten å generalisere for mye ved å sette to informanter fra helt forskjellige hjemland i samme gruppe. Hvilken som helst sammenslåing vil føre til kulturgeneralisering, men på grunn av at jeg ikke har flere informanter, er jeg likevel nødt til det. Når det gjelder hjemland, vil jeg derfor både se på bruksfrekvensen av informantene delt inn etter geografi (se tabell 4) og delt inn etter Vest-Europa vs. ikke Vest-Europa (se tabell 4). Ved inndelingen etter geografi har jeg forsøkt å lage store nok grupper uten å generalisere for mye. Her har jeg delt informantene inn etter om de kommer fra Øst-Europa, Norden, Vest-Europa, Sør-Europa, Midtøsten, Sør-Amerika, Nord-Amerika, Asia eller om de har flere hjemland. Ved inndelingen Vest-Europa/ikke Vest-Europa har jeg altså generalisert mer.

verdi SPSS	Verdensdel	Land	N	%	verdi SPSS	Verdensdel2	Land	N	%
1	Øst-Europa	Slovakia	1	2 %	1	Vest-Europa N=25	Finland	2	3 %
		Ungarn	1	2 %			Tyskland	16	27 %
		Litauen	3	5 %			Sveits	2	3 %
		Slovenia	1	2 %			Frankrike	3	5 %
		Russland	2	3 %			Skottland	1	2 %
2	Norden	Finland	2	3 %			England	1	2 %
3	Vest-Europa	Tyskland	16	27 %	2	ikke Vest-Europa N=32	Slovakia	1	2 %
		Sveits	2	3 %			Ungarn	1	2 %
		Frankrike	3	5 %			Litauen	3	5 %
		Skottland	1	2 %			Slovenia	1	2 %
		England	1	2 %			Russland	2	3 %
4	Sør-Europa	Italia	4	7 %			Italia	4	7 %
		Spania	2	3 %			Spania	2	3 %
5	Midtøsten	Iran	2	3 %			Iran	2	3 %
		Irak	1	2 %			Irak	1	2 %
		Syria	2	3 %			Syria	2	3 %
6	Sør-Amerika	Peru	1	2 %			Peru	1	2 %
		Brasil	1	2 %			Brasil	1	2 %
		Mexico	1	2 %			Mexico	1	2 %
7	Nord-Amerika	USA	2	3 %			USA	2	3 %
8	Asia	Japan	1	2 %			Japan	1	2 %
		Kina	2	3 %			Kina	2	3 %
		Filippinene	1	2 %			Filippinene	1	2 %
		Thailand	1	2 %			Thailand	1	2 %
		Indonesia	1	2 %			Indonesia	1	2 %
9	flere hjemland:	Romania og Canada	1	2 %			Sudan	1	2 %
		Bulgaria og Italia	1	2 %			Egypt	1	2 %
10	Afrika	Sudan	1	2 %	3	Flere hjemland (N=2)	Romania og Canada	1	2 %
		Egypt	1	2 %			Bulgaria og Italia	1	2 %
11	ikke svart		1	2 %			ikke svart	1	2 %
	Totalt		60			Totalt		60	

Tabell 4: Informantenes opphav sortert etter verdensdel og «Vest-Europa» / «ikke Vest-Europa»

En Kendall tau-test ble gjort for å fastslå forholdet mellom nivå som en ordinal variabel og disse overfor nevnte variablene blant de 60 informantene. Dette ble gjort for å beskrive informantene på de tre ulike nivåene. Det er en sammenheng mellom nivå og variabelen Vest-Europa/ikke Vest-Europa, en korrelasjon som er statistisk signifikant ($\tau_b=0,269$, $p=0,028$). Som figur 12 viser, er det mange flere informanter som ikke er fra Vest-Europa på det høyere nivået enn informanter som er fra Vest-Europa.



Figur 12: Fordeling av informanter fra «Vest-Europa» og «ikke Vest-Europa»

Når det gjelder de andre variablene, altså alder, kjønn, flerspråklighet, motivasjon (hvorfor de ønsker å lære norsk) og rolle (om de er ansatt ved UiB, stipendiat, partner til en ansatt, masterstudent som tar hele masteren ved UiB, utvekslingsstudent eller noe annet), var det enten ikke mulig å teste korrelasjon (det gjelder, flerspråklighet og motivasjon), eller var det ikke noe korrelasjon mellom nivå og disse variablene (det gjelder, alder, kjønn og rolle). Etterpå så jeg på hvor ofte informanter innenfor de forskjellige kategoriene (alder, kjønn, hjemland, flerspråklighet, og rolle) bruker strategier generelt. Uavhengige t-tester ble brukt for å se om det er en sammenheng mellom noen disse bakgrunnsvariablene (alder, kjønn, hjemland og rolle) og gjennomsnittlig bruksfrekvens til strategiene (jf. 4.3.1, 4.3.2, 4.3.3 og 4.3.6). Når det gjelder flerspråklighet, var de ulike gruppene for små til å kunne bruke en uavhengig t-test (jf. 4.3.4). For motivasjon så jeg deskriptivt på forholdet mellom motivasjon og nivåplassering (jf. 4.3.5).

Andre bakgrunnsspørsmål som hadde blitt tatt med i SILL 7.1, var hvilke språk de kunne i tillegg til morsmålet/førstespråket sitt, om de hadde tatt eksamen ved UiB før, hvilken karakter de i så fall hadde fått og på hvilket trinn eksamenen i så fall var, hvor lenge de hadde bodd i Norge og hvor lenge de hadde gått på norskkurs. Dessuten har jeg informasjon om på hvilket språk informantene har gjennomført spørreskjemaet. Disse bakgrunnsspørsmål har, som nevnt ovenfor, ikke blitt tatt med videre i analysen på grunn av studiens tidsbegrensning.

Nivåplassering (N=60)	Begynnernivå (N=22) = trinn 1 Mellomnivå (N=19) = trinn 1+2 og trinn 2 Høyere nivå (N=19) = trinn 3 og trinn 4
Alder (N=60)	De yngre (N=32) = 19 til 29 år De eldre (N=28) = 30 til 69 år
Kjønn (N=59 ¹⁴)	Menn (N=21) Kvinner (N=38) Annet/vil ikke si (N=1)
Morsmål Hjemland Nasjonalitet (N=59 ¹⁵)	Se tabell 3: morsmål, hjemland og nasjonalitet.
Flerspråklighet (N=60)	Hvor mange språk de snakker inkluderer morsmålet/ene deres.
Motivasjon (N=60)	Informantene ble bedt om å skrive hvorfor de ønsket å lære norsk.
Rolle ved UiB (N=60)	Ansatte, ansattes partnere, stipendiater, masterstudenter som tar hele masterutdanningen ved UiB, utvekslingsstudenter, annet. Under annet skrev informantene: <ul style="list-style-type: none"> • Student with a Norwegian spouse • Student for å lære norsk som andre språk • Innvandrere • Student med en Master i utlandet som vil få et diplom på norsk språk. • Student på trinn3 kurset • innvandrere med permanent oppholdstillatelse • Innvandrere med permanent oppholdstillatelse • flyktninger som trenger å lære norsk så kan vi fortsette i universitetet • Søker i masterprogram

Tabell 5: De brukte uavhengige variablene

¹⁴ Én informant krysset av «annet/vil ikke si» og har ikke blitt tatt med videre i analysen om alder (jf. 4.3.1).

¹⁵ Én informant ville ikke oppgi morsmålet, hjemlandet eller nasjonaliteten sin og har ikke blitt tatt med videre i analysen om morsmål/hjemland/nasjonalitet (jf. 4.3.3).

3.3 Oppsummering

For å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg gjennomført en tverrsnittsstudie basert på kvantitative data hentet inn med spørreskjemaet SILL 7.1 som omhandler 51 strategier. Jeg samlet inn data fra 61 informanter om bruksfrekvensen av hukommelsesstrategier, kognitive strategier, kompensasjonsstrategier (de direkte strategiene etter Oxfords (1990) klassifisering) og metakognitive, affektive og sosiale strategier (de indirekte strategiene etter Oxfords (1990) klassifisering). Bakgrunnsinformasjonen som er samlet inn er trinn, rolle ved UiB, informasjon om informantens tidligere eksamener ved UiB, botid i Norge, tid på norskkurs, morsmål, nasjonalitet, hjemland, antall språk, eventuelle andre språk, motivasjon, alder og kjønn. Spørreskjemaet var anonymt og kunne besvares på norsk og på engelsk. Uten uteliggeren er det 60 informanter. Disse 60 informantene har jeg så delt inn i tre nivåer: begynnernivå (N=22), mellomnivå (N=19) og høyere nivå (N=19). Bakgrunnsvariabler som vil bli analysert og drøftet i kapittel 4 og 5 er *alder*, *kjønn*, *kultur* (dvs. nasjonalitet/hjemland/morsmål), *flerspråklighet* (dvs. antall språk informantene kan), *motivasjon* (dvs. hvorfor informantene ønsker å lære norsk), og *rolle ved UiB* (dvs. om informantene er ansatt ved UiB, stipendiat, partner til en ansatt, masterstudent som tar hele masteren ved UiB, utvekslingsstudent eller noe annet). Det finnes en signifikant sammenheng mellom kultur og nivå i at det er mange flere informanter som ikke er fra Vest-Europa på det høyere nivået enn informanter fra Vest-Europa.

Informantenes bruksfrekvens av språklæringsstrategier er normalfordelt. Gjennomsnittlig bruksfrekvens ble regnet ut både for alle informantene samlet, informantene gruppert etter nivå og informantene gruppert etter de overfor nevnte bakgrunnsvariablene. Enveis ANOVA samt Tukey HSD ble brukt for å se på forskjellen mellom nivå og informantenes gjennomsnittlige bruksfrekvens til språklæringsstrategier. Uavhengige t-tester ble brukt for å se på sammenhengen mellom de overfor nevnte bakgrunnsvariablene og informantenes gjennomsnittlige bruksfrekvens av språklæringsstrategier. Dessuten har høyfrekvente strategier blitt identifisert, igjen både for alle informantene samlet, informantene gruppert etter nivå, og informantene gruppert etter de overfor nevnte bakgrunnsvariablene. I det neste kapittelet blir resultatene presentert.

4. Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene. Først vil jeg presentere resultatene knyttet til forskningsspørsmålene 1a–1c samt de tilhørende hypotesene i del 4.1. Deretter følger resultatene til forskningsspørsmål 2a og 2b i 4.2. Så presenteres resultatene til forskningsspørsmål 3 i 4.3.

4.1. Resultatene til forskningsspørsmålene 1a–1c

Denne delen handler om forskningsspørsmål 1a, 1b og 1c:

1. a) I hvilken grad og hvor ofte gjør norskinnlærere seg nytte av språklæringsstrategier,
b) hvor mange forskjellige strategier bruker informantene
c) og er det forskjeller i bruksfrekvensen og antall brukte strategier mellom norskinnlærerne på de ulike nivåene?

Til forskningsspørsmål 1c hører disse følgende hypotesene basert på Griffiths' (2003) resultater:

- i. Norskinnlærerne på et høyere nivå vil oftere benytte seg av språklæringsstrategier enn norskinnlærere på et lavere nivå.
- ii. Norskinnlærerne på et høyere nivå vil benytte seg av flere ulike språklæringsstrategier enn norskinnlærere på et lavere nivå.

I 4.1.1. presenterer jeg resultatene knyttet til forskningsspørsmål 1a. I 4.1.2 følger resultatene til forskningsspørsmål 1b, og i 4.1.3 presenteres resultatene til forskningsspørsmål 1c samt hypotesene.

4.1.1 Generell strategibruk

Det første forskningsspørsmålet, spørsmål 1a, forholder seg til materialet i sin helhet, altså til alle informantene uten å ta hensyn til nivå. Informantene som deltok i denne studien (N=60)¹⁶ brukte en fem-punkts Likert-skala for å angi hvor ofte de brukte 51 forskjellige språklæringsstrategier. Likert-skalaen gikk fra 1: *aldri eller nesten aldri sant for meg* til 5: *alltid eller nesten alltid sant for meg* (jf. 3.2.2 og vedlegg B & C). Totalt sett hadde informantene en gjennomsnittsfrekvens på 3,4 over alle strategiene i SILL 7.1, med en spredning fra 2,4 til 4,1. Det vil si at de i gjennomsnitt svarte 3,4 på den fem-punkts Likert-skalaen. Informanten som brukte strategiene minst, hadde et gjennomsnitt på 2,4, mens de to

¹⁶ Det er altså uten uteliggeren som jeg har tatt vekk fra analysen.

informantene som brukte strategiene mest, hadde et gjennomsnitt på 4,1. Standardavviket er 0,4. Det betyr at 95% av mine informanter ligger mellom 2,5 og 4,2 i strategibruk¹⁷.

Variasjonen ligger avrundet mellom «litt sant for meg» (punkt 3 på Likert-skalaen) og «vanligvis sant for meg» (punkt 4 på Likert-skalaen).

Tabell 6 viser gjennomsnittsfrekvensen av alle de forskjellige språklæringsstrategiene i hele materialet. Strategiene er sortert etter frekvens¹⁸, og standardavvikene for de enkelte strategiene er også gjengitt. De femten mest frekvente strategiene, det vil si strategiene med en frekvens på minst 3,8 (jf. 3.2.3), er uthevet i gult. Disse femten høyfrekvente strategiene er fra forskjellige undergrupper: fem kognitive strategier, fire metakognitive strategier, tre sosiale strategier, to kompensasjonsstrategier, én hukommelsesstrategi og ingen affektive strategier. Gjennomsnittsfrekvensen for alle strategiene samlet på 3,4 står også nederst i tabellen. Strategiene har fått en forkortet beskrivelse i tabellen. For den opprinnelige formuleringen, se vedlegg B. I drøftingen (jf. 4.2) går jeg dypere inn i hva den gjennomsnittlige frekvensen og standardavvikene som oppgitt i tabellen, kan bety.

Under- gruppe	SILL	Strategi	Gj.snitts- frekvens	σ
sosiale	51	Jeg prøver å lære om norsk kultur	4,4	0,8
metakog.	33	Jeg lytter og følger med når noen snakker norsk	4,3	0,7
kognitiv	22	Jeg deler opp ord for å forstå betydningen av hele ordet	4,0	1,0
metakog.	39	Jeg tenker på min framgang og utvikling i norsklæringen	4,0	1,1
kompenn.	30	Jeg bruker synonymer når jeg ikke kommer på et ord	4,0	0,9
hukomm.	1	Jeg tenker på hva jeg allerede vet og assosierer	4,0	0,8
kognitiv	11	Jeg prøver å snakke som nordmenn snakker	3,9	1,0
kognitiv	21	Jeg prøver å finne mønstre i norsk	3,9	1,0
kognitiv	20	Jeg leter etter lignende ord på andre språk jeg kan	3,9	1,2
kognitiv	19	Jeg leter etter lignende ord på morsmålet	3,9	1,2
kompenn.	25	Jeg gjetter for å forstå ord som jeg ikke kan	3,9	0,9
sosiale	46	Hvis jeg ikke forstår noe, spør jeg den andre om å snakke saktere eller gjenta	3,9	0,9
metakog.	32	Jeg legger merke til mine egne feil og lærer av dem	3,9	0,9
sosiale	50	Jeg stiller spørsmål på norsk	3,8	1,1

¹⁷ $2,5 = \mu - 2\sigma$
 $4,2 = \mu + 2\sigma$

¹⁸ I tabellen refereres det altså til strategiens frekvens, det vil si hvor ofte hver enkelte strategi har blitt brukt. Når jeg ellers snakker om den samlede bruksfrekvensen eller bruksfrekvensen per nivå, mener jeg informantens bruksfrekvens, altså hvor ofte informantene bruker strategier. Dette forklarer også forskjellen på standardavviket som er 0,4 på informantnivå mens den er 0,6 på enkelt-strateginivå.

Under- gruppe	SILL	Strategi	Gj.snitts- frekvens	σ
metakog.	34	Jeg prøver å finne ut hvordan jeg kan bli en bedre norskstudent	3,8	1,2
kognitiv	12	Jeg øver på norske lyder	3,7	1,1
metakog.	37	Jeg prøver å finne muligheter til å lese norsk så ofte som mulig	3,7	1,3
metakog.	38	Jeg har tydelige læringsmål	3,7	1,2
sosiale	49	Jeg ber om hjelp fra nordmenn	3,6	1,0
kompen.	28	Jeg leser norsk uten å slå opp hvert ord	3,6	1,1
affektiv	41	Jeg oppfordrer meg selv til å snakke norsk, også når jeg er redd	3,6	1,0
metakog.	36	Jeg prøver å finne folk som jeg kan snakke norsk med	3,5	1,3
kognitiv	23	Jeg prøver å ikke oversette ord for ord	3,5	1,1
kompen.	26	Jeg bruker kroppsspråk når jeg ikke kommer på et ord	3,5	1,2
kognitiv	17	Jeg skriver meldinger/brev/e-poster/rapporter på norsk	3,5	1,2
kognitiv	14	Jeg begynner samtaler på norsk	3,5	1,2
sosiale	47	Jeg spør personer om de kan rette på meg når jeg snakker	3,4	1,3
metakog.	31	Jeg prøver å snakke norsk så ofte som mulig	3,4	1,0
kognitiv	10	Jeg sier eller skriver nye ord flere ganger	3,4	1,0
hukom.	9	Jeg husker hvor jeg så ordet, på papiret/tavlen/boken	3,4	1,2
kognitiv	13	Jeg bruker kjente ord på forskjellige måter	3,4	1,0
hukom.	2	Jeg bruker nye ord i en setning	3,4	1,1
kognitiv	15	Jeg ser på norsk TV/serier/filmer	3,3	1,5
affektiv	40	Jeg prøver å slappe av når jeg er redd for å bruke norsk	3,3	1,1
sosiale	48	Jeg øver norsk med andre studenter	3,3	1,2
metakog.	35	Jeg planlegger tiden min for å ha nok tid til å lese og lære norsk	3,2	1,2
hukom.	8	Jeg gjennomgår det som vi har lært på kurs	3,1	1,0
kompen.	29	Jeg prøver å gjette hva personen kommer til å si	3,0	1,0
kognitiv	18	Jeg skumleser før jeg leser detaljert	3,0	1,3
affektiv	43	Jeg legger merke til når jeg er nervøs eller anspent når jeg bruker norsk	3,0	1,3
kompen.	27	Jeg lager nye ord selv når jeg ikke kommer på et ord	2,9	1,1
hukom.	6	Jeg bruker «flash cards»	2,9	1,7
kognitiv	16	Jeg leser norske bøker i fritiden	2,9	1,5
hukom.	4	Jeg lager et mentalt bilde av en situasjon der det nye ordet kan bli brukt	2,9	1,2
kognitiv	24	Jeg lager sammendrag	2,8	1,2
affektiv	45	Jeg snakker med noen om følelsene mine når jeg lærer norsk	2,7	1,3
affektiv	42	Jeg belønner meg selv når jeg gjør det bra i norsk	2,7	1,3
hukom.	3	Jeg knytter lyden av et nytt ord til et bilde	2,6	1,3
hukom.	7	Jeg utfører handlingen ordet beskriver	2,1	1,1

Under- gruppe	SILL	Strategi	Gj.snitts- frekvens	σ
hukom.	5	Jeg bruker rim for å huske nye ord	2,0	1,1
affektiv	44	Jeg skriver en språklæringsdagbok	1,3	0,8
Gjennomsnittsfrekvensen for alle strategiene samlet			3,4	0,6

Tabell 6: Strategienes gjennomsnittsfrekvens (SILL 7.1), sortert etter frekvens, med standardavvik (σ)

Histogrammet i figur 9 på side 48 viser fordelingen av informantenes gjennomsnittlige bruksfrekvenser, og der kan man se at de mest frekvente verdiene ligger mellom 3,3 og ca. 3,8, altså rundt og over gjennomsnittsfrekvensen for alle informantene samlet. Boksplottet i figur 10 på side 49 viser informantenes gjennomsnittsfrekvenser fordelt i fire like deler, og der kan man se at det er relativt stor enighet (lite spredning) mellom Q2 og Q3, dvs. rundt det å bruke strategier mellom frekvensene 3,4 og 3,7¹⁹, altså mellom «litt» og «vanligvis». Derimot er det størst uenighet rundt å bruke strategiene fra rundt frekvensene 2,35 til 3,1, altså fra «vanligvis ikke» til «litt».

Kort sagt er resultatene knyttet til forskningsspørsmål 1a som følger: den samlede gjennomsnittsfrekvensen i hele materialet er 3,4 på Likert-skalaen. Det er altså frekvensen på strategibruken for alle strategiene og alle informantene uten å ta hensyn til nivå eller type strategi. Informanten som brukte strategiene minst, har et gjennomsnitt på 2,4, mens de to informantene som brukte strategiene mest, har et gjennomsnitt på 4,1. Standardavviket er 0,4 når vi ser på informantenes gjennomsnitt. Dessuten har informantene femten strategier som de bruker høyfrekvent. Hva disse resultatene kan bety, kommer jeg til å drøfte i kapittel 4.2, men først viser jeg resultatene knyttet til forskningsspørsmål 1b i 4.1.2 og 1c i 4.1.3.

4.1.2 Antall brukte strategier

Forskningsspørsmål 1b handler om hvor mange forskjellige strategier informantene bruker. På Likert-skalaen var punkt 1 at informantene *aldri eller nesten aldri* brukte strategiene (jf. vedlegg B og 3.2.2). Dermed kan 1,5 bli fastslått som en nederste grense på strategibruk siden 1,5 avrundes til 2 som står for «vanligvis ikke sant for meg», mens 1,4 avrundes til 1 som står for «aldri sant for meg». Med andre ord er strategier med en frekvens på 1,5 eller høyere strategiene som blir brukt. Med 1,5 som nederste grense er det 50 strategier i SILL 7.1 som er i bruk. Det er strategi 44 «Jeg skriver om hvordan jeg føler meg i språklæringen i en språklæringsdagbok», som har en gjennomsnittsfrekvens på 1,3, som ikke blir brukt.

¹⁹Min=2,35, Q1=3,1, Q2=3,4, Q3=3,7, Maks=4,12

4.1.3 Strategibruk per nivå

Forsknings spørsmål 1c handler om de tre forskjellige gruppenivåene, som er begynnernivå, mellomnivå og høyere nivå. Begynnernivået består av informanter på trinn 1, mellomnivået består av informanter på trinn 2 og 1+2, mens det høyere nivået består av informanter på trinn 3 og trinn 4 (jf. 3.2.3 for begrunnelsen for nivåinndelingen). Forsknings spørsmål 1c handler altså om *forskjellen* mellom disse tre nivåene når det gjelder bruksfrekvensen, som vil si *hvor ofte* man bruker strategier på de ulike nivåene, og antall strategier, altså *hvor mange* forskjellige strategier, som blir brukt på de forskjellige nivåene. Jeg vil se på gjennomsnittsfrekvensen per nivå for å teste den første hypotesen, altså at språklærere på et høyere nivå bruker språklæringsstrategier oftere enn de på et lavere nivå. Jeg vil se på antallet forskjellige strategier informantene på hvert nivå bruker for å teste den andre hypotesen som går ut på at norsklærere på et høyere nivå vil benytte seg av flere forskjellige strategier. Forsknings spørsmål 1c handler altså ikke om hvilke strategier, eller hva slags strategier, som blir brukt, men om bruksfrekvensen. Hvilke eller hva slags strategier som blir brukt (høyfrekvent) kommer i forsknings spørsmål 2, jf. del 4.2.

Bruksfrekvensen

På begynnernivået (N=22) var gjennomsnittsfrekvensen 3,2 på Likert-skalaen. Det vil si at alle informantene på begynnernivået i gjennomsnittet svarte 3,2 på de 51 strategiene i spørreundersøkelsen SILL 7.1. Spredningen er fra 2,4 for informanten som brukte strategiene minst, og 3,9 for informanten som brukte strategiene mest. Standardavviket for begynnernivået er 0,5 (se også tabell 7).

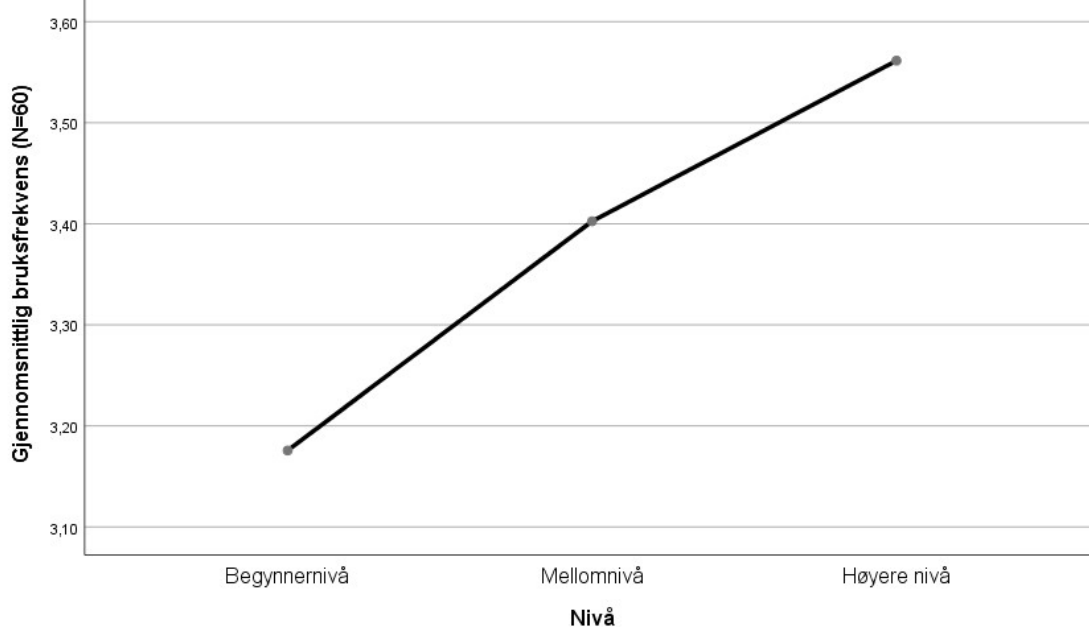
På mellomnivået (N=19) var gjennomsnittsfrekvensen 3,4 på Likert-skalaen med en spredning fra 2,7 til 4,1. Informanten som brukte strategiene minst, hadde altså et gjennomsnitt på 2,7, og informanten som brukte strategiene mest, hadde et gjennomsnitt på 4,1 på Likert-skalaen. Standardavviket for mellomnivået er 0,4 (se også tabell 7).

På høyere nivå (N=19) var gjennomsnittsfrekvensen 3,6. Spredningen er fra 2,8 for informanten som brukte strategiene minst, mens informanten som brukte strategiene mest, hadde et gjennomsnitt på 4,1. Standardavviket for det høyere nivået er 0,3 (se også tabell 7).

	Bruksfrekvens (gjennomsnittsfrekvens)	Spredning	Standardavvik (σ)
Begynnernivå (N=22)	3,2	2,4–3,9	0,5
Mellomnivå (N=19)	3,4	2,7–4,1	0,4
Høyere nivå (N=19)	3,6	2,8–4,1	0,3
Alle (N=60)	3,4	2,4–4,1	0,4

Tabell 7: Bruksfrekvens, spredning og standardavvik per nivå

Figur 13 og tabell 7 visualiserer og viser den tydelige tendensen som sier at jo høyere nivå, jo høyere gjennomsnittlig bruksfrekvens.



Figur 13: Gjennomsnittlig bruksfrekvens per nivå

ANOVA-test viser dessuten at forskjellene i bruksfrekvens mellom nivåene (gjennomsnittsfrekvensen) er statistisk signifikant ($F(2,57) = 4,716, p=0,013$). Post-hoc-testen Tukey HSD viser at den signifikante forskjellen i bruksfrekvens befinner seg mellom begynnernivå og høyere nivå ($p=0,01$). Forskjellen mellom begynnernivået og mellomnivået, og mellom mellomnivået og det høyere nivået, er derimot ikke statistisk signifikante²⁰. Dette

²⁰ begynnernivå–mellomnivå: $p=0,183$. mellomnivå–høyere nivå: $p=0,453$.

indikerer at informantene på det høyere nivået bruker språklæringsstrategier signifikant oftere enn informantene på begynnernivået.

Antall brukte strategier per nivå

Både på begynnernivået, mellomnivået og det høyere nivået er det 50 forskjellige strategier som informantene har brukt (bruksfrekvens > 1,5). For alle nivåene var det den samme strategien, nemlig strategi 44 «Jeg skriver om hvordan jeg føler meg i språklæringen i en språklæringsdagbok».

Kort oppsummert er resultatene knyttet til forskningsspørsmål 1c som følger: Informantene på det høyere nivået bruker språklæringsstrategier signifikant oftere enn informantene på begynnernivået, og det er et like stort antall (50) ulike strategier som blir brukt på de tre nivåene.

4.2 Resultatene til forskningsspørsmål 2a og 2b

Her handler det om forskningsspørsmål 2a og 2b:

2. a) Hvilke språklæringsstrategier benytter norskinnlærere på de forskjellige nivåene seg oftest av,
- b) og er det forskjeller i høyfrekvent strategibruk mellom informantene på de ulike nivåene?

Først vil jeg se på antall høyfrekvente strategier per nivå (4.2.1). Deretter ser jeg på hvilke typer strategier som er høyfrekvente per nivå, og om de også er høyfrekvente blant alle informantene samlet (4.2.2).

4.2.1 Antall høyfrekvente strategier per nivå

Når vi ser på strategibruken for alle nivåene samlet (N=60), ser vi at det er femten høyfrekvente strategier, dvs. femten strategier med en frekvens på $\geq 3,8$ (jf. 3.2.3 og 4.1.1). På begynnernivået (N=22) er det derimot bare ti høyfrekvente strategier. Dette tallet øker til sytten høyfrekvente strategier når vi ser på mellomnivået (N=19). På høyere nivå (N=19) er det flest høyfrekvente strategier i bruk, nemlig tjuen høyfrekvente strategier. I tabell 8 presenteres gjennomsnittsfrekvensen per strategi for alle informantene samlet, og for informantene på begynnernivået, mellomnivået og på det høyere nivået hver for seg. De høyfrekvente strategiene er uthevet i gult og gjennomsnittsfrekvensen for alle strategiene samlet samt antallet høyfrekvente strategier er også gjengitt nederst i tabellen.

Under- gruppe	SILL	Strategi	Alle	BN	MN	HN
hukom.	1	Jeg tenker på hva jeg allerede vet og assosierer	4,0	3,9	4,3	3,7
hukom.	2	Jeg bruker nye ord i en setning	3,4	3,2	3,3	3,5
hukom.	3	Jeg knytter lyden av et nytt ord til et bilde	2,6	2,4	2,6	2,8
hukom.	4	Jeg lager et mentalt bilde av en situasjon der det nye ordet kan bli brukt	2,9	2,9	2,7	3,0
hukom.	5	Jeg bruker rim for å huske nye ord	2,0	1,7	1,7	2,5
hukom.	6	Jeg bruker «flash cards»	2,9	2,6	3,0	3,1
hukom.	7	Jeg utfører handlingen ordet beskriver	2,1	1,8	2,3	2,2
hukom.	8	Jeg gjennomgår det som vi har lært på kurs	3,1	2,9	3,2	3,3
hukom.	9	Jeg husker hvor jeg så ordet, på papiret/tavlen/boken	3,4	3,5	3,4	3,3
kognitiv	10	Jeg sier eller skriver nye ord flere ganger	3,4	3,6	2,9	3,6
kognitiv	11	Jeg prøver å snakke som nordmenn snakker	3,9	3,7	4,1	4,0
kognitiv	12	Jeg øver på norske lyder	3,7	3,8	3,4	3,9
kognitiv	13	Jeg bruker kjente ord på forskjellige måter	3,4	3,1	3,4	3,6
kognitiv	14	Jeg begynner samtaler på norsk	3,5	2,7	3,8	4,0
kognitiv	15	Jeg ser på norsk TV/serier/filmer	3,3	2,7	3,6	3,8
kognitiv	16	Jeg leser norske bøker i fritiden	2,9	2,4	2,8	3,5
kognitiv	17	Jeg skriver meldinger/brev/e-poster/rapporter på norsk	3,5	2,7	3,6	4,2
kognitiv	18	Jeg skumleser før jeg leser detaljert	3,0	3,2	2,6	3,2
kognitiv	19	Jeg leter etter lignende ord på morsmålet	3,9	3,9	4,4	3,3
kognitiv	20	Jeg leter etter lignende ord på andre språk jeg kan	3,9	3,9	4,2	3,6
kognitiv	21	Jeg prøver å finne mønstre i norsk	3,9	3,9	4,4	3,5
kognitiv	22	Jeg deler opp ord for å forstå betydningen av hele ordet	4,0	3,7	4,4	4,0
kognitiv	23	Jeg prøver å ikke oversette ord for ord	3,5	3,4	2,5	3,7
kognitiv	24	Jeg lager sammendrag	2,8	2,6	2,4	3,3
kompen.	25	Jeg gjetter for å forstå ord som jeg ikke kan	3,9	3,7	4,0	4,0
kompen.	26	Jeg bruker kroppsspråk når jeg ikke kommer på et ord	3,5	3,5	3,4	3,6
kompen.	27	Jeg lager nye ord selv når jeg ikke kommer på et ord	2,9	2,7	3,0	3,2
kompen.	28	Jeg leser norsk uten å slå opp hvert ord	3,6	3,4	3,7	3,8
kompen.	29	Jeg prøver å gjette hva personen kommer til å si	3,0	2,6	3,0	3,5
kompen.	30	Jeg bruker synonymer når jeg ikke kommer på et ord	4,0	2,6	4,0	4,4
metakog.	31	Jeg prøver å snakke norsk så ofte som mulig	3,4	2,9	3,5	4,0
metakog.	32	Jeg legger merke til mine egne feil og lærer av dem	3,9	3,5	3,9	4,2
metakog.	33	Jeg lytter og følger med når noen snakker norsk	4,3	4,2	4,6	4,1
metakog.	34	Jeg prøver å finne ut hvordan jeg kan bli en bedre norskstudent	3,8	3,9	3,3	4,2

Under- gruppe	SILL	Strategi	Alle	BN	MN	HN
metakog.	35	Jeg planlegger tiden min for å ha nok tid til å lese og lære norsk	3,2	2,7	3,4	3,6
metakog.	36	Jeg prøver å finne folk som jeg kan snakke norsk med	3,5	3,2	3,7	3,6
metakog.	37	Jeg prøver å finne muligheter til å lese norsk så ofte som mulig	3,7	3,4	3,8	4,0
metakog.	38	Jeg har tydelige læringsmål	3,7	3,4	3,7	4,0
metakog.	39	Jeg tenker på min framgang og utvikling i norsklæringen	4,0	3,9	4,0	4,2
affektiv	40	Jeg prøver å slappe av når jeg er redd for å bruke norsk	3,3	3,1	3,4	3,3
affektiv	41	Jeg oppfordrer meg selv til å snakke norsk, også når jeg er redd	3,6	3,1	3,9	3,8
affektiv	42	Jeg belønner meg selv når jeg gjør det bra i norsk	2,7	3,0	2,4	2,5
affektiv	43	Jeg legger merke til når jeg er nervøs eller ansent når jeg bruker norsk	3,0	3,1	2,8	3,2
affektiv	44	Jeg skriver en språklæringsdagbok	1,3	1,3	1,1	1,4
affektiv	45	Jeg snakker med noen om følelsene mine når jeg lærer norsk	2,7	2,6	2,7	2,7
sosiale	46	Hvis jeg ikke forstår noe, spør jeg den andre om å snakke saktere eller gjenta	3,9	3,6	4,1	4,0
sosiale	47	Jeg spør personer om de kan rette på meg når jeg snakker	3,4	3,5	3,0	3,8
sosiale	48	Jeg øver norsk med andre studenter	3,3	3,2	3,2	3,4
sosiale	49	Jeg ber om hjelp fra nordmenn	3,6	3,8	3,4	3,7
sosiale	50	Jeg stiller spørsmål på norsk	3,8	3,2	4,1	4,3
sosiale	51	Jeg prøver å lære om norsk kultur	4,4	4,1	4,6	4,6
Gjennomsnittsfrekvensen for alle strategiene samlet			3,4	3,2	3,4	3,6
Antall høyfrekvente strategier			15	10	17	21

Tabell 8: Bruksfrekvens per strategi for alle informantene (Alle), begynnernivået (BN), mellomnivået (MN) og høyere nivå (HN)

4.2.2 Hvilke strategier er høyfrekvente på de forskjellige nivåene?

På begynnernivået er det altså ti høyfrekvente strategier. Av disse ti høyfrekvente strategiene er det fire kognitive strategier, tre metakognitive strategier, to sosiale strategier, én hukommelsesstrategi, ingen kompensasjonsstrategier og heller ikke noen affektive strategier (Se tabell 9). Åtte av disse ti høyfrekvente strategiene er også høyfrekvente blant alle informantene samlet. To av disse ti høyfrekvente strategiene er derimot ikke blant de femten høyfrekvente strategiene for alle informantene samlet (S12 og S49). Dessuten er det seks strategier av de femten høyfrekvente strategiene for alle informantene samlet som informantene på begynnernivået ikke bruker høyfrekvent (S11, S22, S25, S30, S32 og S46) (Se tabell 8).

høyfrekvente strategier	Alle	BN	MN	HN
hukommelse	1	1	1	0
kognitiv	5	4	6	6
kompensasjon	2	0	2	3
metakognitiv	4	3	4	7
affektiv	0	0	1	1
sosial	3	2	3	4
total	15	10	17	21

Tabell 9: Type høyfrekvente strategier per nivå og for alle informantene samlet

I tabell 9 ser vi at det er sytten høyfrekvente strategier på mellomnivået. Av disse sytten høyfrekvente strategiene er det seks kognitive strategier, fire metakognitive strategier, tre sosiale strategier, to kompensasjonsstrategier, én affektiv strategi og én hukommelsesstrategi (Se tabell 9). Fjorten av de høyfrekvente strategiene på mellomnivået er også høyfrekvente strategier blant alle informantene samlet. Tre av disse sytten høyfrekvente strategiene på mellomnivået er derimot ikke blant de femten høyfrekvente strategiene for alle informantene samlet (S14, S37 og S41). Dessuten er det én høyfrekvent strategi for alle informantene samlet som informantene på mellomnivået ikke bruker høyfrekvent. (S34) (Se tabell 8).

På det høyere nivået er det altså flest høyfrekvente strategier, nemlig tjuéen strategier. Sju strategier er metakognitive strategier, og ellers er det seks kognitive, fire sosiale, tre kompensasjonsstrategier, én affektiv strategi og ingen hukommelsesstrategier (Se tabell 9). Av disse tjuéen strategiene er det elleve strategier som også er høyfrekvente blant alle informantene samlet. Ti av disse tjuéen høyfrekvente strategiene på det høyere nivået er derimot ikke blant de femten høyfrekvente strategiene for alle informantene samlet (S12, S14, S15, S17, S28, S31, S37, S38, S41 og S47). Dessuten er det fire høyfrekvente strategier for alle informantene samlet som informantene på det høyere nivået ikke bruker høyfrekvent (S1, S19, S20 og S21) (Se tabell 8).

Kort oppsummert er det femten høyfrekvente strategier for alle informantene samlet (N=60), ti høyfrekvente strategier for begynnernivået (N=20), sytten høyfrekvente strategier for mellomnivået (N=19) og tjuéen høyfrekvente strategier for det høyere nivået (N=19) (Se tabell 8 og tabell 9). Disse høyfrekvente strategiene er fra forskjellige underkategorier og har forskjellig gjennomsnittsfrekvens. Dessuten er noen av de høyfrekvente strategiene per nivå også høyfrekvente for alle informantene samlet. En videre beskrivelse av disse høyfrekvente strategiene, drøfting av eventuelle grunner til at de er høyfrekvente strategier og en

sammenligning mellom gruppene følger i diskusjonen (jf. 5.1.1 for de femten høyfrekvente strategiene for alle informantene samlet, og jf. 5.2 for de høyfrekvente strategiene per nivå samt sammenligningen mellom gruppene).

4.3 Resultatene forskningsspørsmål 3

Denne delen handler om forskningsspørsmål 3:

3. Er det en sammenheng mellom bruken (bruksfrekvens) av språklæringsstrategier og nasjonalitet, hjemland, morsmål, alder, kjønn, antall andre språk norskinnlærerne oppgir at de kan og rollen innlæreren har ved Universitetet i Bergen?

Som påpekt i teorikapittelet (jf. 2.2) er bruken av språklæringsstrategier bare én av mange individuelle variabler, variabler som påvirker språklæring og som i tillegg påvirker andre variabler som f.eks. bruken av strategier. I dette kapittelet vil jeg altså forsøke å få et mer helhetlig bilde og se om det er en sammenheng mellom noen av de andre individuelle variablene og informantenes *bruksfrekvens av språklæringsstrategier* som kan indikere at en av disse individuelle variablene kan påvirke bruken av språklæringsstrategier. Samtidig vil analysene i dette kapitelet fungere som kontrollanalyser for resultatet fra 4.1.3 som sier at informantene på det høyere nivået bruker språklæringsstrategier statistisk oftere enn informantene på begynnernivået.

Først vil jeg ta for meg resultatene knyttet til variabelen *alder* for så å fortsette med variabelen *kjønn*. Deretter følger *nasjonalitet, hjemland og morsmål*. Så vil jeg presentere resultatene til variabelen *flerspråklighet og motivasjon*, og til slutt vil jeg presentere resultatene knyttet til hvilken *rolle* informantene har ved Universitetet i Bergen (4.3.1 til og med 4.3.6) (for metoden, se 3.2).

4.3.1 Alder

Informantene ble delt inn i nesten to like deler, der de yngre informantene (N=32) var mellom 19 og 29 år, og de eldre informantene (N=28) var mellom 30 og 69 år. Dette ble gjort siden de forskjellige aldersgruppene (se vedlegg B & C) var for små til å kunne sammenlignes statistisk. Tabell 10 viser at det er flere eldre informanter på det høyere nivået. Dessuten viser tabellen at de eldre er på et høyere nivå i gjennomsnitt (2,1) enn de yngre informantene (1,8). Det betyr at det altså er en liten skjevfordeling av alder på de ulike nivåene. Derimot er det, som nevnt i 3.2.3, ikke en statistisk sammenheng mellom alder og nivåplassering.

Nivå

		BN		MN		HN		Totalt			
		N	%	N	%	N	%	N	%	Gj.snittlig bruksfrekvens	Gj.snittlig nivåplassering
Alder	de yngre (19-29)	13	59 %	12	63 %	7	37 %	32	53 %	3.4 ($\sigma=0,4$)	1.8 ($\sigma=0,8$)
	de eldre (30-69)	9	41 %	7	37 %	12	63 %	28	47 %	3.4 ($\sigma=0,5$)	2.1 ($\sigma=0,9$)
	totalt	22	100 %	19	100 %	19	100 %	60	100 %	3.4 ($\sigma=0,4$)	2.0 ($\sigma=0,8$)

Tabell 10: Aldersfordeling på de nivåene, gjennomsnittlig bruksfrekvens og gjennomsnittlig nivåplassering

Det viser seg at de yngre og de eldre informantene har en lik gjennomsnittsfrekvens på 3,4²¹ på Likert-skalaen med et standardavvik på 0,4 hos de yngre informantene og på 0,5 hos de eldre informantene (se tabell 10). En uavhengig t-test²² viste at forskjellen mellom de to gruppene når det gjelder gjennomsnittlig bruksfrekvens, ikke var signifikant²³. Dette indikerer at alder ikke har en påvirkning på bruksfrekvensen av språklæringsstrategier, og styrker dermed tolkningen av det signifikante resultatet fra 4.1.3 som sier at informantene på det høyere nivået bruker språklæringsstrategier statistisk oftere enn informantene på begynnernivået.

4.3.2 Kjønn

Uten uteliggeren (jf. 3.2.3) besto informantgruppen av 21 menn og 38 kvinner samt 1 person som ikke ville oppgi kjønn. Den ene informanten som ikke ville oppgi kjønn, har jeg ikke tatt med videre i denne analysen om sammenhengen mellom kjønn og strategibruk.

Tabell 11 viser at det er flere kvinner enn menn på det høyere nivået. Samtidig viser tabellen også at den gjennomsnittlige nivåplasseringen er litt høyere hos menn enn hos kvinner. Derimot har det blitt fastslått i 3.2.3 at det ikke er en sammenheng mellom kjønn og nivåplassering.

²¹ Forskjellen i bruksfrekvensen mellom de yngre og de eldre informantene var veldig liten (3,367 hos de yngre informantene og 3,373 hos de eldre informantene).

²² Den avhengige variabelen er gjennomsnittsfrekvensen og den uavhengige variabelen er de to aldersgruppene.

²³ $t(58)=-0,049$, $p=0,961$

Nivå

		BN		MN		HN		Totalt			
		N	%	N	%	N	%	N	%	Gj.snittlig bruksfrekvens	Gj.snittlig nivåplassering
Kjønn	Mann	7	32 %	6	32 %	8	44 %	21	36 %	3,3 ($\sigma=0,5$)	2,0 ($\sigma=0,9$)
	Kvinne	15	68 %	13	68 %	10	56 %	38	64 %	3,4 ($\sigma=0,4$)	1,9 ($\sigma=0,8$)
totalt		22	100 %	19	100 %	18	100 %	59	100 %	3,4 ($\sigma=0,4$)	1,9 ($\sigma=0,8$)

Tabell 11: Kjønnfordeling på de nivåene, gjennomsnittlig bruksfrekvens og gjennomsnittlig nivåplassering

Som tabell 11 viser, hadde mennene en gjennomsnittsfrekvens på 3,3 ($\sigma=0,5$). Spredningen er fra 2,5 til 4,0. Kvinnene hadde en gjennomsnittsfrekvens på 3,4 ($\sigma=0,4$) med en spredning fra 2,4 til 4,1. En uavhengig t-test²⁴ viste at forskjellen mellom den gjennomsnittlige bruksfrekvensen av språklæringsstrategier blant kvinner og menn ikke er statistisk signifikant²⁵. Dette indikerer at kjønn ikke har en påvirkning på bruksfrekvensen av språklæringsstrategier. Samtidig styrker dette også tolkningen av det signifikante resultatet fra 4.1.3, altså at informantene på det høyere nivået bruker språklæringsstrategier statistisk oftere enn informantene på begynnernivået.

4.3.3 Kultur og nasjonalitet, hjemland og morsmål

Som nevnt i metodekapittelet (jf. 3.2.1) hadde informantene mine til sammen 31 forskjellige nasjonaliteter (fire informanter hadde dobbel nasjonalitet). Informantene kom fra 29 forskjellige land (to informanter oppga at de hadde to hjemland). Dessuten hadde informantene 21 forskjellige morsmål (én informant hadde flere morsmål). Det er én informant som ikke ville oppgi sin nasjonalitet, hjemland eller morsmål. Denne informanten har jeg ikke tatt med videre i denne analysen om nasjonalitet, hjemland, morsmål og bruk av språklæringsstrategier.

Det har vist seg å være et godt samsvar mellom nasjonalitet, hjemland og morsmål blant informantene. Det vil si at informanter som f. eks. oppga tysk som morsmål, også har tysk som nasjonalitet og Tyskland som hjemland. Som sagt i 2.2.3 har det blitt teoretisert at det er kultur som kan ha påvirkning på valg og bruk av språklæringsstrategier. Av praktiske årsaker har både morsmål, nasjonalitet og hjemland blitt brukt for å representere kultur i lignende studier (Young 1987; Hansen-Strain 1989; Griffiths 2003; Grainger 2012). Som forklart i metodekapittelet (jf. 3.2.3) vil jeg se på hjemland som variabelen som representerer kultur, og jeg har dermed gruppert informantene etter geografi.

²⁴ Den avhengige variabelen er gjennomsnittsfrekvensen og den uavhengige variabelen er kjønn.

²⁵ $t(57)=-0,299$, $p=0,766$

		Nivå								
		BN		MN		HN		Totalt		
		N	%	N	%	N	%	N	%	Gj.snittlig bruksfrekvens
Verdensdel	Øst-Europa	1	5 %	3	16 %	4	22 %	8	14 %	3,5 ($\sigma=0,3$)
	Norden	2	9 %	0	0 %	0	0 %	2	3 %	3,3 ($\sigma=0,0$)
	Vest-Europa	10	45 %	10	53 %	3	17 %	23	39 %	3,3 ($\sigma=0,4$)
	Sør-Europa	2	9 %	2	11 %	2	11 %	6	10 %	3,4 ($\sigma=0,4$)
	Midtøsten	2	9 %	0	0 %	3	17 %	5	8 %	3,4 ($\sigma=0,6$)
	Sør-Amerika	1	5 %	1	5 %	1	6 %	3	5 %	3,4 ($\sigma=0,7$)
	Nord-Amerika	1	5 %	0	0 %	1	6 %	2	3 %	3,4 ($\sigma=0,9$)
	Asia	2	9 %	1	5 %	3	17 %	6	10 %	3,5 ($\sigma=0,6$)
	flere hjemland	1	5 %	0	0 %	1	6 %	2	3 %	3,2 ($\sigma=0,3$)
	Afrika	0	0 %	2	11 %	0	0 %	2	3 %	3,3 ($\sigma=0,9$)
totalt		22	100 %	19	100 %	18	100 %	59	100 %	3,4 ($\sigma=0,4$)

Tabell 12: Fordeling av hjemland/verdensdel på nivåene og bruksfrekvensene

Tabell 12 viser at den gjennomsnittlige bruksfrekvensen per verdensdel sprer seg fra 3,2 til 3,5. Tabell 12 viser også at det er flest informanter fra Vest-Europa på begynnernivået. Samtidig er de andre gruppene for små til å teste om forskjellene mellom verdensdelene når det gjelder *nivåplassering* og *bruksfrekvens*, er signifikante. Derfor har jeg gruppert informantene inn i to større grupper: informantene som er fra Vest-Europa (inkludert informantene fra Norden) (N=25) og informantene som ikke er fra Vest-Europa (N=32). Informantene som har flere hjemland, har jeg ikke tatt med i denne analysen.

		Nivå									
		BN		MN		HN		Totalt			
		N	%	N	%	N	%	N	%	Gj.snittlig bruksfrekvens	Gj.snittlig nivåplassering
Vest-Europa		12	57 %	10	53 %	3	18 %	25	44 %	3,3 ($\sigma=0,4$)	1,6 ($\sigma=0,7$)
ikke Vest-Europa		9	43 %	9	47 %	14	82 %	32	56 %	3,4 ($\sigma=0,5$)	2,2 ($\sigma=0,8$)
totalt		21	100 %	19	100 %	17	100 %	57	100 %	3,4 ($\sigma=0,4$)	1,9 ($\sigma=0,8$)

Tabell 13: Fordeling av "Vest-Europa" og "ikke Vest-Europa" på nivåene, gjennomsnittlig bruksfrekvens og gjennomsnittlig nivåplassering

Tabell 13 viser at det er mange flere informanter som ikke er fra Vest-Europa på det høyere nivået. Dessuten viser tabellen at informantene som ikke er fra Vest-Europa er på et høyere nivå i gjennomsnitt (2,2) enn informantene fra Vest-Europa (1,6). Det betyr at det altså er en skjevfordeling av den uavhengige variabelen «hjemland» på de ulike nivåene, en skjevfordeling som har blitt statistisk bekreftet i 3.2.3 (se også figur 12 på side 53).

Informantene som ikke er fra Vest-Europa har en litt høyere gjennomsnittlig bruksfrekvens (3,4) enn informantene fra Vest-Europa (3,3) (se tabell 13). En uavhengig t-test²⁶ viste at forskjellen i gjennomsnittlig bruksfrekvens mellom informantene fra Vest-Europa og informantene som ikke er fra Vest-Europa, ikke var signifikant²⁷. Dette indikerer at hjemland ikke har påvirkning på bruksfrekvensen av språklæringsstrategier. Disse to resultatene kombinert, altså at det ikke er en signifikant sammenheng mellom hjemland og bruksfrekvens av strategier, men det er en signifikant sammenheng mellom hjemland og nivåplassering, betyr at skjevfordelingen når det gjelder hjemland og nivåplassering, ikke har noe betydning for bruksfrekvensen (se 5.2.3 for en videre drøfting av resultatet). Dette styrker altså resultatet fra 4.1.3 om at det er *nivåplassering* som betyr noe for hvor ofte informantene bruker språklæringsstrategier.

4.3.4 Flerspråklighet

Det viste seg at de fleste informantene er flerspråklige. Bare fire informanter oppga at de er enspråklige (se tabell 14). Derimot kan nitten informanter tre språk, og atten informanter kan fire språk. På grunn av at det er relativt få enspråklige og relativt mange flerspråklige, kan forskjellen mellom flerspråklighet og enspråklighet ikke testes statistisk.

Nivå		BN		MN		HN		Totalt		
		N	%	N	%	N	%	N	%	Gj.snittlig bruksfrekvens
Antall språk	1	2	9 %	0	0 %	2	11 %	4	7 %	3,0 ($\sigma=0,4$)
	2	4	18 %	4	21 %	1	5 %	9	15 %	3,4 ($\sigma=0,4$)
	3	5	23 %	7	37 %	7	37 %	19	32 %	3,5 ($\sigma=0,4$)
	4	6	27 %	6	32 %	6	32 %	18	30 %	3,5 ($\sigma=0,3$)
	5	3	14 %	2	11 %	3	16 %	8	13 %	3,2 ($\sigma=0,5$)
	6	2	9 %	0	0 %	0	0 %	2	3 %	2,7 ($\sigma=0,4$)
totalt		22	100 %	19	100 %	19	100 %	60	100 %	3,4 ($\sigma=0,4$)

Tabell 14: Flerspråklighetsfordeling på nivåene og gjennomsnittsfrekvens per antall språk

Tabell 14 viser også at det er informantene som kan tre eller fire språk (N=37) som bruker språklæringsstrategier mest. Informantene som bruker språklæringsstrategier minst, er informantene som kan seks forskjellige språk og informantene som er enspråklige, men det bør understrekes at disse gruppene er veldig små i denne studien.

²⁶ Den avhengige variabelen er gjennomsnittsfrekvensen og den uavhengige variabelen er hjemland.

²⁷ $t(55)=-1,228, p=0,225$

4.3.5 Motivasjon

Informantene ble også spurt om hvorfor de ønsket å lære norsk. Gjennomgangen av informantenes motivasjoner viser noen interessante forskjeller mellom informanter på de ulike nivåene. Når det gjelder motivasjon, har det vist seg at informantene på begynnernivået ofte gir som grunn at de liker å lære språk, at de lærer norsk for å snakke med venner, kollegaer, naboer osv., at de synes det er viktig å lære språket fordi de bor i Norge, at de lærer språket for å forstå norsk kultur og at de lærer norsk for eventuelle framtidplaner (se tabell 15).

I do not need to use Norwegian at work, but I am learning the language to improve my **communication** in every-day life (eg. to be able to talk to my childrens teachers, neighbours, landlord,...) and to potentially improve my **future career options**.

I **live and work** in Norway.

Because I **love languages** and because I feel that you never get to understand another **society** if you don't speak the language.

Tabell 15: Eksempler på motivasjon hos informantene på begynnernivået

Når det gjelder det høyere nivået, er det mer fokus på arbeidslivet, utdanning, integrering og framtidplaner samtidig med at det også er for å lære et nytt språk (se tabell 16). Grunnene på mellomnivået har likhetstrekk med grunnene på begynnernivået. Det vil si at de liker å lære språk, at de lærer norsk for å snakke med venner, kollegaer, naboer osv., at de synes det er viktig å lære språket fordi de bor i Norge, at de lærer språket for å forstå norsk kultur og at de lærer norsk for eventuelle framtidplaner. Samtidig skriver informantene på mellomnivået også at de lærer norsk for å integrere seg, for å få seg en jobb senere og fordi de trenger norsk i arbeidslivet (se tabell 17).

Fordi jeg **bor og jobber** i Norge og ønsker å kunne uttrykke og forstå norsk uten vansker for å **få en jobb** i samsvar til min utdanning og kunnskap.

Jeg vil bli flink nok i norsk både munnlig og skriftlig, slik at jeg kan skaffe meg en god **jobb**. I tillegg vil jeg hjelpe **barnet** mitt med lekser uten å ha det vanskelig på norsk. Jeg planlegger også å **studere** [...]. I fremtiden kan det lønne seg etter at jeg er ferdig med [...] utdanning ved UIB. [...] Selvfølge er jeg usikker hvilken jobb jeg vil få. Jeg vil bare be flink i norsk. Jeg har også lyst til å jobbe i en hotell hvor jeg kan tjene godt og bruke norsk og engelsk. Jeg trives å bruke både norsk og engelsk på jobb. Jeg bør være flink i norsk fordi jeg **bor** i Norge.

Jeg er bare interessert i **å lære språk** og jeg synes at jo flere språk man kan jo bedre det er. Derfor er norsk ikke det eneste språket som jeg lærer. Samtidig gir norsk, etter min mening, ganske **gode perspektiver og muligheter for å få en god jobb**, det vil si, at det finnes ikke så mange som kan dette språket (særlig når jeg tenker på mitt hjemland, [...]).

Tabell 16: Eksempler på motivasjon hos informantene på det høyere nivået

It is a wonderful tool to understand a **culture**, to get **integrated**, and **understand other people**. It would allow me as well to get a **good job** in Norway next year

Job, culture, interest in languages

Fordi det er **morsom å lære** nye språk! Jeg liker å **snakke med nordmenn** for å lære mer om **kulturen** deres og jeg har bemerket at de snakker mye mer hvis de kan snakke på norsk istedenfor engelsk.

Tabell 17: Eksempler på motivasjon hos informantene på mellomnivået

4.3.6 Rolle ved UiB, ansatt eller student?

Når det gjelder motivasjon, er det også relevant å se på om informantene er ansatte ved UiB, ansattes partnere, utvekslingsstudenter, masterstudenter som tar hele utdanningen sin ved UiB eller om de har en annen rolle ved UiB som har gitt dem muligheten til å ta norskkurs ved UiB. Det kan nemlig tenkes at utvekslingsstudenter, som sannsynligvis vil flytte fra Bergen igjen etter utvekslingen, har mindre å investere i språklæringen fordi de sannsynligvis vil få mindre utbytte av det (jf. 2.2.4), og dermed ikke har et like stort behov for å bruke språklæringsstrategier som det ansatte har.

		Nivå									
		BN		MN		HN		Totalt			
		N	%	N	%	N	%	N	%	Gj.snittlig bruks- frekvens	Gj.snittlig nivå- plassering
Rolle UiB	ansatt	8	36 %	2	11 %	6	32 %	16	27 %	3,2 ($\sigma=0,4$)	1,8 ($\sigma=0,9$)
	partner	1	5 %	4	21 %	0	0 %	5	8 %	3,4 ($\sigma=0,3$)	1,8 ($\sigma=0,4$)
	stipendiat	1	5 %	1	5 %	1	5 %	3	5 %	3,5 ($\sigma=0,6$)	2,0 ($\sigma=1,0$)
	master (hele mastergraden)	3	14 %	2	11 %	0	0 %	5	8 %	2,8 ($\sigma=0,4$)	1,4 ($\sigma=0,5$)
	utveksling	9	41 %	7	37 %	6	32 %	22	37 %	3,5 ($\sigma=0,3$)	1,9 ($\sigma=0,8$)
	annet	0	0 %	3	16 %	6	32 %	9	15 %	3,7 ($\sigma=0,4$)	2,7 ($\sigma=0,5$)
	totalt	22	100 %	19	100 %	19	100 %	60	100 %	3,4 ($\sigma=0,4$)	1,9 ($\sigma=0,8$)

Tabell 18: Informanenes rolle per nivå, gjennomsnittlig bruksfrekvens og gjennomsnittlig nivåplassering

Tabell 18 viser at bare gruppene «ansatte» og «utvekslingsstudenter» er store nok til å kunne sammenlignes statistisk med hverandre. På det høyere nivået er det like mange ansatte som utvekslingsstudenter, de er gjennomsnittlig på det samme nivået (se tabell 18). Det viser seg at utvekslingsstudenter bruker språklæringsstrategier statistisk oftere enn ansatte ($t(21,843)=-2,635, p=0.015$) (se tabell 18). Dette betyr at det totalt er to signifikante resultater fra kapittel 4:

- 1) informanter på det høyere nivået bruker språklæringsstrategier statistisk oftere enn informanter på begynnernivået, og
- 2) utvekslingsstudenter bruker språklæringsstrategier statistisk oftere enn ansatte.

Jeg tolker disse resultatene som at det er *nivåplassering* og *rollen ved UiB* som betyr noe for bruksfrekvensen av språklæringsstrategier.

5. Diskusjonen

I dette kapitlet vil jeg drøfte resultatene fra kapittel 4. I kapittel 5.1 vil jeg først drøfte resultatene knyttet til forskningsspørsmål 1 som omfatter i hvilken grad og hvor ofte norskinnlærere gjør seg nytte av språklæringsstrategier (bruksfrekvens), hvor mange forskjellige strategier informantene bruker (antall) og om det er forskjeller i bruksfrekvensen og antall brukte strategier mellom norskinnlærerne på de ulike nivåene. Her vil jeg også se på sannhetsgehalten i hypotesene om at norskinnlærere på et høyere nivå oftere vil nytte seg av språklæringsstrategier enn norskinnlærere på et lavere nivå, og at norskinnlærere på et høyere nivå vil benytte seg av flere ulike språklæringsstrategier enn norskinnlærere på et lavere nivå.

I 5.2 vil jeg drøfte resultatene knyttet til forskningsspørsmål 2 som omfatter hvilke språklæringsstrategier norskinnlærere på de forskjellige nivåene benytter seg oftest av, og om det er forskjeller i høyfrekvent strategibruk mellom informantene på de ulike nivåene.

I 5.3 vil jeg drøfte resultatene knyttet til forskningsspørsmål 3 som omfatter om det er en sammenheng mellom bruken (både bruksfrekvens og strategitype) av språklæringsstrategier og nasjonalitet, hjemland, morsmål, alder, kjønn og antall språk norskinnlærerne oppgir at de kan. Jeg vil avslutte drøftingen med en konkluderende oppsummering i 5.4.

5.1 Diskusjonen til forskningsspørsmål 1

5.1.1 Generell strategibruk

Informantene på norskkursene ved UiB viser at de benytter seg av språklæringsstrategier ved at gjennomsnittsfrekvensen for informantene var 3,4 på Likert-skalaen ($\sigma=0,4$). På Likert-skalaen var punkt 3 at informantene bruker strategien «litt» og punkt 4 at informantene «vanligvis» bruker strategien. At gjennomsnittsfrekvensen er 3,4 og mellom disse to punktene vil si at informantene bruker strategiene fra SILL 7.1 *av og til*.

Sammenlignet med Griffiths sine resultater (2003, s. 74), viste det seg at informantene mine bruker språklæringsstrategiene oftere enn hennes informanter, som hadde en gjennomsnittsfrekvens på 3,2 (N=348). Forskjellen er derimot veldig liten. En annen lignende studie er studien til Weil og Luo (2014). De brukte SILL og så på bruksfrekvensen av språklæringsstrategier av 65 engelskinnlærere som tok et intensivkurs i engelsk ved et universitet vest i Amerika. Her var gjennomsnittsfrekvensen også svært lik den jeg og Griffiths finner i våre studier, 3,76 (N=65). Alle disse tre studiene kommer altså frem til et veldig likt resultat når det gjelder hvor ofte informantgruppene oppgir at de bruker strategier.

Til sammen, i disse tre studiene, er det 473 informanter som altså bruker strategier et sted mellom «litt» og «vanligvis». Dermed mener jeg at det er empirisk grunnlag for å si at voksne som har bakgrunn i høyere utdanning²⁸ og som tar et språkkurs ved et universitet eller høyskole, i gjennomsnitt bruker språklæringsstrategier *av og til*.

Samtidig må det understrekes at dataene er subjektive siden det er selvrapportering og dermed basert på hva informantene selv sier om egen strategibruk. Det kan altså være at (noen av) informantene, bevisst eller ubevisst, har svart at de bruker strategier oftere eller mindre ofte enn de faktisk bruker. Dessuten sier et tall eller «av og til» ikke så mye mer enn at denne typen norskinnlærere²⁹ nok bevisst bruker strategier til en viss grad. For at en slik gjennomsnittsfrekvens skal kunne gi noe mening i en opplæringsdiskusjon, må man også vite noe mer om f.eks. hvor mange ulike typer strategier som brukes, hvilke strategier som brukes oftest, om nivå spiller noe rolle og i hvilken grad andre bakgrunnsvariabler spiller inn. Derfor vil jeg nå se på hvilke strategier informantene mine bruker oftest.

Høyfrekvente strategier

Tabell 6 på side 59 og tabell 19 nedenfor viser at det er femten strategier som alle de 60 informantene bruker høyfrekvent. De femten høyfrekvente strategiene er, som nevnt i 4.1.1, fra forskjellige undergrupper: fem kognitive strategier, fire metakognitive strategier, tre sosiale strategier, to kompensasjonsstrategier, én hukommelsesstrategi og ingen affektive strategier. Jeg vil først beskrive disse femten høyfrekvente strategiene og reflektere rundt hvorfor informantene har brukt disse så ofte. Det er derimot lite som kan sies om det med sikkerhet. Det er nok slik at informantene ikke nødvendigvis har et bevisst forhold til hvorfor de bruker strategiene de oppgir at de bruker. Dessuten har jeg ikke noe data om hvorfor informantene har brukt disse strategiene så ofte, som f.eks. intervjudata. Det kan altså være mange forskjellige forklaringer på hvorfor informantene har brukt disse femten strategiene så ofte, og noen mulige forklaringer vil jeg trekke frem. Deretter vil jeg se nærmere på hva disse høyfrekvente strategiene hos alle informantene samlet har til felles.

²⁸ Med bakgrunn i høyere utdanning vil si at de er spor-3-studenter og i hvert fall har fullført videregående skole og har begynt på høyere utdanning.

²⁹ Voksne som har bakgrunn i høyere utdanning og som tar et språkkurs ved et universitet eller høyskole.

Under-gruppe	SILL	Strategi	Gj.snittlig frekvens	Griffiths
sosiale	51	Jeg prøver å lære om norsk kultur	4,4	3,3
metakog.	33	Jeg lytter og følger med når noen snakker norsk	4,3	3,9
kognitiv	22	Jeg deler opp ord for å forstå betydningen av hele ordet	4,0	3,1
metakog.	39	Jeg tenker på min framgang og utvikling i norsklæringen	4,0	3,5
kompen.	30	Jeg bruker synonymer når jeg ikke kommer på et ord	4,0	3,7
hukom.	1	Jeg tenker på hva jeg allerede vet og assosierer	4,0	3,4
kognitiv	11	Jeg prøver å snakke som nordmenn snakker	3,9	3,6
kognitiv	21	Jeg prøver å finne mønstre i norsk	3,9	3,2
kognitiv	20	Jeg leter etter lignende ord på andre språk jeg kan	3,9	-
kognitiv	19	Jeg leter etter lignende ord på morsmålet	3,9	3,3
kompen.	25	Jeg gjetter for å forstå ord som jeg ikke kan	3,9	3,4
sosiale	46	Hvis jeg ikke forstår noe, spør jeg den andre om å snakke saktere eller gjenta	3,9	3,9
metakog.	32	Jeg legger merke til mine egne feil og lærer av dem	3,9	3,5
sosiale	50	Jeg stiller spørsmål på norsk	3,8	3,6
metakog.	34	Jeg prøver å finne ut hvordan jeg kan bli en bedre norskstudent	3,8	3,6

Tabell 19: De femten høyfrekvente strategiene sammenlignet med Griffiths (2003)

De fem høyfrekvente kognitive strategiene

Innenfor disse høyfrekvente strategiene er det altså flest kognitive strategier. To av disse høyfrekvente kognitive strategiene går ut på å lete etter lignende ord (S19 og S20). Strategi 19 handler om å lete etter lignende ord på morsmålet, mens strategi 20 handler om å lete etter lignende ord på andre språk man kan enn morsmålet. Dermed tyr innlæreren til morsmålet eller andre språk hun kan fra før av. Dette er en kjent måte morsmålet og eventuelle andre språk (ubevisst) kan påvirke innlærerspråk på, f.eks. leksikalsk (Ellis 2008, s. 369; Mitchell et al. 2013, s. 299). Å gripe til morsmålet eller andre språk man kan, kan også være en bevisst kommunikasjons- og læringsstrategi (Jarvis og Pavlenko 2008, s. 24). Det kan tenkes at det særlig blir til en strategi når det er snakk om kognater, altså «ord med likeartet form og betydning i målspråk og kildepråk» og informantene vil teste en hypotese de har om at et visst ord fra kildepråket (morsmålet eller andre språk de kan) er en kognat og kan overføres til målspråket (Berggreen og Tenfjord 1999, s. 217).

Informantene griper altså ca. like ofte til andre språk de kan (S20) som til morsmålet sitt (S19). Dette fører drøftingen inn på det Whitney og DeWaele (2018) kaller «L2 status effect», der det sist lærte språket kan ha større påvirkning på transfer, siden det er en større kognitiv likhet mellom språklæringsprosessene (s. 5). Det kan tenkes at språkinnlærere ikke ønsker å høres ut som om de snakker morsmålet sitt, og at de derfor tyr litt oftere til andre språk de kan enn til morsmålet. Likevel må det jo sies at forskjellen i bruksfrekvensen

mellom disse to strategiene egentlig er ikke-eksisterende³⁰. Dermed kan en annen mulig forklaring være at informantene enkelt sagt tyr til språket de tror ligner mest på norsk. Strategien å lete etter lignende ord på morsmålet er i Griffiths' (2003) studie ikke en av de høyfrekvente strategiene. Strategien å lete etter lignende ord på andre språk man kan er, som sagt i 3.2.2 en strategi som jeg har lagt til spørreskjemaet.

En annen høyfrekvent kognitiv strategi (S22) handler om å dele opp ord for å forstå ordet. Norsk har, sammenlignet med for eksempel engelsk, ganske mange sammensatte ord, og i emnebeskrivelsene til norskkursene informantene gikk på, er også det å kunne forstå ords betydning utfra kjennskap til norsk morfologi, oppført som et kompetansemål ("emnebeskrivelse trinn 1", Universitetet i Bergen, 2019). Gjennom undervisningen på norskkursene blir dette syntetiske aspektet ved det norske språket altså pekt ut av lærerne siden det er et kompetansemål for faget, noe som kanskje legger opp til at strategien blir brukt ofte. At denne strategien er en av de høyfrekvente strategiene i denne studien, men ikke i Griffiths' (2003) studie, kan altså eventuelt begrunnes av at norsk er et mer syntetisk språk og har flere sammensatte ord enn engelsk (Lie 1990, s. 61-62). Dermed kan det oppstå et større behov for en slik strategi blant norskinnlærere enn blant engelskinnlærere. Dessuten er informantene i denne studien blitt oppfordret til å se på det syntetiske aspektet ved det norske språket av lærerne pga. kursenes kompetansemål. Denne strategien er den mest frekvente kognitive strategien blant mine informanter.

Strategi 21 er også en av de høyfrekvente strategiene og handler om å finne mønstre i norsk. Med mønstre menes det både grammatiske mønstre, men også ortografiske, fonologiske og leksikalske mønstre. Det å lete og legge merke til mønstre er generelt ansett som nyttig for språklæring, fordi det kan føre til at man begynner å bruke mønstrene man har lagt merke til, og at hver forekomst av mønsteret styrker mønstrets representasjon i hjernen (Mitchell et al. 2013, s. 147). Williams (1999) fant at språkinnlærere særlig leter etter leksikalske mønstre (og mindre etter grammatiske mønstre), men at dette skjer lite frekvent. I min studie kan det ikke sies noe om hva slags mønstre, grammatiske, ortografiske, fonologiske eller leksikalske, informantene ser etter. Det kan også tenkes at informantene bevisst leter etter mønstre fordi informantene er høyt utdannede og trente til å se etter mønstre og sammenhenger.

Den siste høyfrekvente kognitive strategien (S11) går ut på å snakke som nordmenn snakker, og handler om å etterligne morsmålsbrukere i f.eks. uttale eller uttryksmåter. Strategien har

³⁰ S19: 3,88. S20: 3,90

til felles med en av de høyfrekvente metakognitive strategiene (S33) at den handler om å følge med når nordmenn snakker. I den kognitive strategien (S11) handler det særlig om å etterligne samtalepartneren i for eksempel uttale eller uttrykksmåter, mens den metakognitive strategien (S33) handler om det å følge med når noen snakker norsk. I begge tilfellene er det et eventuelt uttrykk for at innlærerne tror innputt hjelper språklæringen eller at de f.eks. ønsker å integrere seg mer ved å tilpasse språket sitt slik at det ligner mer på målspråket.

De fire høyfrekvente metakognitive strategiene

Denne nevnte metakognitive høyfrekvente strategien (S33) står nest øverst i tabell 6 på side 59. Denne strategien, å følge med når noen snakker norsk, blir altså brukt i interaksjon, men har likevel egen språklæring i fokus og er dermed en metakognitiv strategi. At strategien er så frekvent, kan tyde på at informantene er klar over at det er mye å lære i kommunikative situasjoner, at det er mye innputt å få i samspill med andre og at de går inn for å følge med i slike situasjoner for å drive med språklæring samtidig som å kommunisere. Denne strategien er den mest frekvente strategien blant Griffiths' (2003) informanter.

Den andre høyfrekvente metakognitive strategien er S39, som lyder «jeg tenker på min framgang og utvikling i norsklæringen». Denne strategien går ut på å evaluere seg selv for å unngå at man overvurderer eller undervurderer sine egne språkkunnskaper og språklæring. Ved å evaluere sin egen språklæring, kan man tilpasse sin egen læring etter behov. Språkinnlærere som ikke har så gode språkkunnskaper (ennå), evaluerer som regel ikke sin egen språklæring like ofte (Anderson 2008, s. 101). At denne strategien er både blant de høyfrekvente strategiene i denne studien og i Griffiths' studie (2003) (se tabell 19) kan være et resultat av at informantene i begge studiene er informanter med bakgrunn fra høyere utdanning, og at de dermed er trent til å lære, altså trent til å bruke metakognitive strategier. De andre metakognitive strategiene som ikke er høyfrekvente har f.eks. i hvert fall en bruksfrekvens på 3,2 eller høyere, og er dermed også relativt ofte brukt (se tabell 6).

Strategi 32 er også en høyfrekvent metakognitiv strategi, og handler om å legge merke til sine egne feil og å lære av dem. Denne strategien er også en høyfrekvent strategi blant Griffiths' (2003) informanter (se tabell 19). Som lærer og språkinnlærer har jeg selv opplevd at å legge merke til sine egne feil kan ha en negativ effekt på det affektive aspektet ved språklæring. Det kan nemlig påvirke motivasjonen og selvtilliten negativt. Derimot er det å bruke sine feil for å lære av dem noe som informantene aktivt kan gjøre, både for å fremme språklæringen og for å minske den negative affektive effekten det kan ha. Samtidig kan man ved å legge

merke til sine egne feil se forskjellen mellom målspråket og hvordan man selv bruker språket. Dermed kan man rette opp i språket sitt og tilpasse språket slik at det blir mer likt målspråket.

Den siste høyfrekvente metakognitive strategien er S34 som går ut på å finne ut hvordan en kan bli en bedre norskstudent. Dermed har innlæreren altså eksplisitt fokus på språklæring. Det er påvist at bevissthet om egen språklæring gjør språkinnlærere flinkere til å lære (Haukås 2014, s. 2). Å utvikle en slik metabevissthet rundt sin egen språklæring er dessuten en ferdighet i seg selv, og kan dermed utvikles og forbedres (Haukås 2014, s. 2). Også denne metakognitive strategien er blant Griffiths' (2003) informanter høyfrekvent (se tabell 19).

De tre høyfrekvente sosiale strategiene

Den mest frekvente strategien i denne studien er strategi 51 som lyder «jeg prøver å lære om norsk kultur», og er en sosial strategi (se tabell 6). Ut fra min egen erfaring kan en slik strategi hjelpe innlærere å plassere innputt i den kulturelle konteksten slik at innputten blir bedre forstått. Dessuten har språkinnlærere mulighet til å lære hva som er kulturelt akseptert å si eller ikke si i visse kontekster. De får altså mulighet til å utvikle pragmatisk kompetanse, altså det å vite når en talehandling er nødvendig, passende eller upassende (Meyerhoff 2006, s. 294). Å lære om norsk kultur kan også fremme integreringen og inkluderingen i målgruppens samfunn. Dermed kan flere språklæringssituasjoner oppstå. Å bli inkludert i målgruppens samfunn kan også ha en positiv effekt på affekten, og kan dermed øke språkinnlærerens selvtillit og få språkinnlæreren til å slappe mer av, og dermed minske hemninger innlæreren kanskje har. Å lære mer om norsk kultur kan også være et resultat av den integrative motivasjonen «å identifisere seg med medlemmer av målspråkssamfunnet» (jf. 2.2.4) (Berggreen og Tenfjord 1999, s. 286).

De to andre høyfrekvente sosiale strategiene handler om interaksjon og er også høyfrekvente strategier blant Griffiths' (2003) informanter (se tabell 19). Strategi 46 dreier seg om å be samtalepartneren å snakke saktere eller gjenta når innlæreren ikke forstår noe, mens strategi 50 handler om å stille spørsmål på norsk. Å be samtalepartneren om å gjenta, er en klargjøring for å komme nærmere ytringens betydning. En slik strategi gir språkinnlæreren altså en mulighet til å gjenta forståelsesprosessen og gir i tillegg mer innputt. Slik interaksjonelt modifisert innputt bidrar til «økt forståelighet og bedre gjenvinningsevne» (Berggreen og Tenfjord 1999, s. 157). Å få svar på spørsmålet om å snakke saktere eller å gjenta er også en bekreftelse på at spørsmålet er forstått. Det samme gjelder for strategi 50. Denne strategien åpner også opp for flere interaksjoner og språklæringssituasjoner. Det å

omgås med medlemmer av målspråkssamfunnet kan også bidra til høyere selvtillit og motivasjon fordi innlæreren da blir inkludert i språksamfunnet. Hvis interaksjonen i tillegg er vellykket, kan språkinnlæreren også oppleve mestringsfølelse og ønske å oppleve flere interaksjoner på målspråket.

De to høyfrekvente kompensasjonsstrategiene

Likevel er det ikke alltid slik at samtalepartneren forstår språkinnlæreren eller omvendt. Da kan det være nyttig med kompensasjonsstrategier. En av de høyfrekvente kompensasjonsstrategiene er S25 der innlæreren gjetter for å forstå ord som innlæreren ikke kan. Dermed kan kommunikasjonssituasjonen fortsette uten at det er noe sammenbrudd i kommunikasjonen. Det sørger for at læringssituasjonen og den eventuelle læringen fortsetter. Denne strategien er ikke høyfrekvent blant Griffiths' (2003) informanter (se tabell 19).

Derimot er den andre høyfrekvente kompensasjonsstrategien også høyfrekvent blant Griffiths' (2003) informanter (se tabell 19). Denne strategien, S30, lyder «jeg bruker synonymer når jeg ikke kommer på et ord». Også denne strategien gir innlæreren muligheten til å fortsette å bruke språket og får dermed mer øving.

Den høyfrekvente hukommelsesstrategien

Den siste høyfrekvente strategien er en hukommelsesstrategi som går ut på å tenke på hva en allerede vet og å assosiere (S1). Med dette menes å assosiere ny (språklig) informasjon med kjent informasjon i hukommelsen. Slike assosiasjoner bør ha personlig betydning for språkinnlæreren for å være nyttige assosiasjoner (Oxford 1990, s. 39). En slik personlig betydning trenger ikke å være logisk eller enkel, men den bør altså være med mening for språkinnlæreren. Denne strategien er ikke blant de høyfrekvente strategiene i Griffiths' (2003) studie (se tabell 19).

Hvorfor er det ingen høyfrekvente affektive strategier?

At det ikke er noen affektive strategier blant de høyfrekvente strategiene, er litt overraskende. Som norsklærer hører jeg nemlig ofte av mine studenter at de betrakter motivasjon som en av de viktigste faktorene i språklæringsprosessen. Med bruk av affektive strategier kan man påvirke faktorer som motivasjon, følelser og oppfatninger som i sin tur påvirker språklæring (jf. 2.2) (Oxford 1990, s. 140). I ID-forskningen³¹ er motivasjon den faktoren som har fått mest oppmerksomhet, og motivasjon er regnet som en av de viktigste individuelle faktorene

³¹ ID-forskning står for fagfeltet «*individual differences research*» som tar for seg hvilke individuelle faktorer påvirker språklæring, og hvordan de påvirker språklæring (Ellis 2008, s. 643).

(Dörnyei 2005, s. 6; Ellis 2008, s. 677). Hvorfor informantene ikke bruker affektive strategier høyfrekvent, er, som sagt tidligere, noe som ikke kan sies med sikkerhet, men det er mulig at informantene enten ikke er bevisste på at denne typen strategier finnes, at de ikke er bevisste på at de bruker slike «strategier» ubevisst³², ikke er vant til å bruke slike strategier og/eller ikke ser nytte av å bruke affektive strategier. Heller ikke Griffiths' (2003) informanter rapporterer at de bruker affektive strategier ofte, og i Weil og Luos (2014) studie er affektive strategier blant de strategiene informantene rapporterer å bruke minst³³. Derimot kan noen av de andre høyfrekvente strategiene, som for eksempel S32, ha affektive aspekter. Hva de forskjellige høyfrekvente strategiene har til felles, drøfter jeg nedenfor.

Hva har de høyfrekvente strategiene til felles?

Noen av disse høyfrekvente strategiene er vanskelig å plassere innenfor bare én undergruppe, noe som også har blitt diskutert i kapittel 2.1.2. Strategien «Jeg stiller spørsmål på norsk» (S50, frekvens: 3,8) er kategorisert under sosiale strategier mens strategien «Jeg begynner samtaler på norsk» (S14, frekvens: 3,4) derimot er kategorisert som en kognitiv strategi. Dessuten har S50, som nevnt før, også affektive aspekter selv om informantene kanskje ikke selv er bevisst på det. Å omgås med medlemmer av målspråkssamfunnet kan nemlig bidra til høyere selvtillit og motivasjon fordi innlæreren da blir inkludert i språksamfunnet. S14 har også metakognitive aspekter. Ved å begynne samtaler på norsk skaper språkinnlæreren nemlig (nye) språklæringsmuligheter. Å kategorisere de forskjellige strategiene i undergrupper er altså arbitrært. Det betyr at de forskjellige strategiene kan bli kategorisert på forskjellige måter. Siden å kategorisere de forskjellige strategiene i undergrupper har vist seg å være problematisk, vil jeg ikke se nærmere på disse undergruppene. Andre bør også være varsomme med å tolke og bruke disse underkategoriene. Jeg vil nå beskrive de høyfrekvente strategiene etter det de har til felles.

De fleste av disse høyfrekvente strategiene har i mer eller mindre grad noen *interaksjonelle aspekter* til felles (S1, S11, S19, S20, S22, S25, S30, S32, S33, S46, S50 og S51). Noen av disse strategiene er ganske eksplisitt interaksjonelt, som f. eks. S50 «jeg stiller spørsmål på norsk» eller S33 «jeg følger med når noen snakker norsk». Andre strategier kan brukes i samhandling med andre, men også i andre situasjoner som f.eks. selvstudium, lesing eller

³² Som nevnt i 2.1.1 er strategier noe som språkinnlærere bruker bevisst. Ubevisste prosesser kan jo føre til læring, men kan ikke kalles strategiske.

³³ I Weil og Luos (2014) studie har de affektive strategiene en gjennomsnittsfrekvens på 3,55. Bare hukommelsesstrategier har en lavere gjennomsnittsfrekvens (3,49). Griffiths (2003) har ikke sammenlignet de forskjellige undergruppene, men de affektive strategiene har en gjennomsnittsfrekvens fra 2,3 til 3,4.

tekstskrivning. Eksempler på slike strategier er S22 «jeg deler opp ord for å forstå betydningen av hele ordet» eller S51 «jeg prøver å lære om norsk kultur» (jf. «de tre høyfrekvente sosiale strategiene»).

Som nevnt tidligere har informantene i interaksjon, altså kommunikative situasjoner, mange læringsmuligheter. I faglitteraturen er det en rekke teoretikere som regner språklig samhandling/interaksjon som en viktig arena for læring. Et eksempel er interaksjonshypotesen til Long (1983) som går ut på at interaksjonelt modifisert innputt som f.eks. repetisjoner, gir innputten som innlæreren kan lære mest av (Berggreen og Tenfjord 1999, s. 161). Slik innputt, sammen med negativ tilbakemelding fått under interaksjonen, regnes som avgjørende for språklæring (Gass og Mackey 2011, s. 178). Med negativ tilbakemelding menes det tilbakemelding hvor man sier hvordan man *ikke* sier noe på målspråket. Dette er i motsetning til positiv tilbakemelding, hvor man sier hvordan man sier noe på målspråket (Yilmaz 2016, s. 48-49).

Samtidig er det å ytre seg i interaksjon ifølge Swain (2005) også en måte å gå fra å forstå språket til å kunne bruke språket (Gass og Mackey 2011, s. 179). Hun formulerte ytringshypotesen:

«... ytringer (output) kan stimulere innlærere til å bevege seg bort fra den semantiske, åpne, ikke-deterministiske og strategipregete prosessering som dominerer ved forståelse og over til den komplette grammatiske prosessering som kreves for produksjon. På den måten kan ytringer (output) synes å ha en potensielt betydningsfull rolle i utviklingen av syntaks og morfologi» (Swain (1995, s. 128) som sitert i Berggreen og Tenfjord 1999, s. 163).

I tillegg til at bruk av målspråket er betraktet som læringsfremmende, kan man gjennom å bruke målspråket også teste om en ytring fungerer i interaksjon eller ikke. Hvis en innlærer for eksempel ikke kommer på et ord, kan man bruke strategi 19 eller 20 og ty til morsmålet eller et annet språk innlæreren kan for å teste om ordet eller frasen også finnes i målspråket. Ved omgivelsenes reaksjoner på ytringen, får innlæreren da tilbakemelding på om ytringen fungerer eller ikke. Dermed får innlæreren teste om hypotesen at ytringen fungerer i målspråket er sann eller ikke. Slike tilbakemeldinger kan dessuten rette innlærerens oppmerksomhet mot det som er problematisk i innlærerens mellomspråk³⁴ og hva innlæreren altså trenger å jobbe med. Gjennom interaksjon er det altså mye språklæring som kan skje. Innlæreren kan f.eks.

³⁴ Mellomspråket er andrespråkinnlærerens språk (Berggreen og Tenfjord 1999, s. 18).

lære av sine feil, bruke synonymer, følge med på om samtalepartneren bruker ordet man ikke kom på, gripe til morsmålet eller andre språk man kan for å teste om ord derfra også kan brukes på målspråket, eller innlæreren kan få tilbakemelding på hvilket ord man egentlig skal bruke, osv. At de fleste høyfrekvente strategiene (tolv av femten strategier) har et interaksjonelt aspekt, kan bety at informantene kanskje er klar over at det er mye språklæring som kan skje gjennom interaksjon eller at informantene liker å lære gjennom interaksjon.

Strategiene S19, S20, S22, S25 og S30 har altså interaksjonelle aspekter, men i tillegg er disse strategiene også knyttet til *vokabular*. For å forstå ord kan man f.eks. dele opp ord man ikke forstår i mindre røtter for å utlede betydningen (S22). Deretter kan man gjøre bruk av bakgrunnskunnskap, kontekst, ordkunnskap og generell språkkunnskap for å tolke ordet, setningen og/eller ytringen (Golden 2014, s. 111). Utfra bakgrunnskunnskapen, konteksten, ordkunnskapen eller generell språkkunnskap kan man også gjette seg fram til hva et ord kan bety (S25) (Golden 2014, s. 108). Språkinnlærere bruker som regel flere kjerneord, ord de nettopp har lært, ord de har behov for eller ord som likner ord på morsmålet (Golden 2014, s. 138). Hvis de ikke kommer på et ord, f.eks. fordi det er et lite frekvent eller komplekst ord, kan innlærere bruke et mer frekvent eller enklere ord (S30). Norskinnlærere kan også bruke forkunnskapene sine fra morsmålet sitt eller andre språk de allerede kan for å finne lignende ord som kan forklare det nye ordets betydning. Samtidig kan innlærere også bruke lignende ord fra morsmålet eller andre språk de kan til å uttrykke seg når de ikke kommer på et ord (S19 og S20).

Et annet aspekt som noen av de høyfrekvente strategiene har til felles, er *det metakognitive aspektet* (S32, S33, S34, S39, S46, S50 og S51). Som sagt i 2.1.1 omfatter metakognisjon evnen til å kunne gjøre seg klar for læring, reflektere over egen læring, planlegge, kontrollere, vurdere og, hvis nødvendig, tilpasse læringen (Anderson 2008). S32, S33, S34 og S39 er eksplisitt metakognitive strategier og er dermed også plassert i underkategorien metakognitive strategier. Griffiths (2013) foreslår samtidig at også sosiale og affektive strategier kan plasseres under metakognitive strategier, siden de blir brukt for å planlegge sosiale interaksjoner og følelseslaster (s. 43) (se også 2.1.2). Som sagt forsøker jeg her ikke å klassifisere de høyfrekvente strategiene, men jeg vil belyse at disse høyfrekvente sosiale strategiene også har et metakognitivt aspekt.

Dessuten er det to strategier blant de femten høyfrekvente strategiene som går ut på å *systematisere målspråket* (S1 og S21). S1 handler om å tenke på hva en allerede vet for så å

assosiere elementer fra målspråket opp til bakgrunnskunnskapene. Dermed benytter man bakgrunnskunnskapene, som består av både lingvistisk kunnskap og leksikonkunnskap (encyklopedisk kunnskap), både for å forstå elementer fra målspråket, men også for å produsere språk (Golden 2014, s. 107 og 124). S21 handler om å finne mønstre i norsk. Som sagt på side 79 er det å lete og legge merke til mønstre ansett som nyttig for språklæring (Mitchell et al. 2013, s. 147). Curcic, Andringa og Kuiken (2019) forsket på å legge merke til mønstre, og fant at bevissthet rundt mønstre i målspråket kan føre til at språkinnlærere forutser disse mønstrene.

Den mest frekvente strategien, S51 « jeg prøver å lære om norsk kultur», har i tillegg til dens interaksjonelle og metakognitive aspekter også *et affektivt aspekt*. Denne strategien går blant annet ut på å forstå, integrere seg i og bli en del av det norske samfunnet. Som nevnt tidligere kan det å bli inkludert i målgruppens samfunn øke språkinnlærerens selvtillit og få innlæreren til å slappe mer av. Ønsket «å identifisere seg med medlemmer av målspråkssamfunnet» er også en integrativ motivasjon som kan føre til en mer frekvent bruk av denne strategien (Berggreen og Tenfjord 1999, s. 286). Å være en del av målspråkssamfunnet fører i sin tur til flere muligheter for å bruke målspråket i interaksjon med andre, og dermed til flere språklærings situasjoner, siden det å bli eksponert for målspråket gir mer innputt som fører til læring (Gass og Mackey 2011, s. 177). Det affektive aspektet ved denne strategien har derimot mest fokus på at det å bli inkludert i målspråkssamfunnet øker språkinnlærerens selvtillit og får innlæreren til å slappe av mer. Ved å være mer avslappet blir eventuelle hemninger språkinnlæreren kanskje har, også mindre. Innlæreren blir for eksempel kanskje mer villig til å framstå «mindre smart» enn hun egentlig er og gjøre en feil for å kommunisere og lære målspråket. Dessuten kan det å bli inkludert i målspråkssamfunnet føre til at innlæreren stoler mer på seg selv, noe som også går ut på at eventuelle hemninger kanskje blir mindre. Med andre ord er den mest frekvente strategien en kompleks strategi med både interaksjonelle, metakognitive og affektive aspekter.

Andre hørfrekvente strategier som også har et affektivt aspekt er S39 «jeg tenker på min framgang og utvikling i norsklæringen», S32 «jeg legger merke til mine egne feil og lærer av dem» og S34 «jeg prøver å finne ut hvordan jeg kan bli en bedre norskstudent». Her handler det altså om selvevaluering og selvutvikling av egen læring. Selvutvikling er noe som kan være sårbart og kan lett utløse følelser som f.eks. mestringsfølelse når man vurderer læringsprosessen positivt, eller man kan miste motivasjonen når man vurderer læringsprosessen negativt (jf. 2.2.6 forskjellige aspekter ved affekt). Uansett kan man ved å

bruke slike metakognitive strategier løfte blikket litt og få oversikt over egen læring. Hvis nødvendig kan man tilpasse læringen sin, som i sin tur også kan endre følelsene rundt selve språklæringen.

Mange av disse aspektene som nevnt over, er også aspekter i mange av strategiene som ikke er høyfrekvente. Det er altså ikke ett aspekt som knytter de høyfrekvente strategiene sammen og som skiller dem fra strategiene som ikke er høyfrekvente. Noe som de tre mest lavfrekvente strategiene har tilfelles, er at de krever relativt mye tid og energi. Disse tre strategiene er S7 «jeg utfører handlingen ordet beskriver» (2,1), S5 «jeg bruker rim for å huske nye ord» (2,0) og S44 «jeg skriver en språklæringsdagbok» (1,3). Samtidig har man ikke nødvendigvis alltid muligheten til å utføre handlingen ordet beskriver. Hvis man for eksempel lærer forskjellen mellom «å lukke døren» og «å låse døren» mens man er ute, kan man ikke faktisk lukke en dør og låse en dør. Det er ikke alltid at situasjonen tillater informantene å bruke disse strategiene.

5.1.2 Antall brukte strategier

Den sistnevnte strategien, S44 «jeg skriver en språklæringsdagbok», har altså en gjennomsnittsfrekvens på 1,3. Avrundet betyr det at denne strategien «aldri eller nesten aldri» blir brukt (punkt 1 på Likert-skalaen). Den nest laveste strategien, S5 «jeg bruker rim for å huske nye ord», har derimot en gjennomsnittsfrekvens på 2,0, noe som samsvarer med at informantene «vanligvis ikke» bruker strategien. «Vanligvis ikke» betyr derimot ikke det samme som «aldri eller nesten aldri», og dermed kan det sies at alle informantene samlet bruker 50 av de 51 strategiene i SILL 7,1. Det betyr *ikke* at informantene kun bruker 50 strategier, for som nevnt i 2.1.2 kan det være at det finnes et uendelig antall strategier. Det er fullt mulig (og sikkert høyst sannsynlig) at informantene også bruker strategier som SILL 7,1 ikke har tatt med.

5.1.3 Strategibruk per nivå

Som vist i 4.1.3, ser man en tydelig tendens i forskjellen på nivåene når det gjelder *bruksfrekvensen*. Jo høyere nivå, jo oftere bruker informantene språklæringsstrategier (henholdsvis 3,2, 3,4 og 3,6). Forskjellen i strategibruken (bruksfrekvensen) mellom begynnernivået og det høyere nivået er dessuten statistisk signifikant (jf. 4.1.3). Informantene på det høyere nivået bruker altså strategier oftere enn informantene på begynnernivået. Det kan tyde på at det finnes en positiv sammenheng mellom bruksfrekvensen av språklæringsstrategier og språkkunnskaper.

At det finnes en positiv sammenheng mellom bruksfrekvensen av språklæringsstrategier og språkkunnskaper kan bety flere ting, også samtidig. Dette funnet kan for eksempel bety at det kan lønne seg å bruke språklæringsstrategier ofte. Da kan det være nyttig å se på hvordan undervisning i bruken av språklæringsstrategier kan bidra til språklæring. Samtidig kan funnet også bety at det er et større behov for å bruke språklæringsstrategier når informantene har kommet til et høyere nivå og språkkonstruksjonene som skal læres blir mer kompliserte. Norsken som læres på begynnernivået er ofte mer preget av konkrete og situasjonsbasert språkbruk, mens norsken på et høyere nivå ofte blir mer abstrakt, komplisert og argumenterende. Derfor kan det like godt være at man rett og slett ikke har et like stort behov for språklæringsstrategier på begynnernivået enn på høyere nivå. Det er også mulig at informantene på det høyere nivået har øvd seg lenger på å lære språk og at de dermed har utviklet språklæringsstrategibruken sin mer enn informantene på begynnernivået. Med tanke på at bruk av språklæringsstrategier er en ferdighet som kan læres og utvikles, virker også dette som en logisk forklaring (jf. 2.1.1). Det kan også være slik at strategiene blir lettere å anvende når språkkunnskapene har utviklet seg mer, noe jeg vil komme tilbake til i 5.2 der jeg sier mer om hvilke strategier som er høyfrekvente på de forskjellige nivåene. Dermed bør man i en undervisningssammenheng kanskje være forsiktig med å drive innlærerne til å bruke strategier oftere enn de kanskje har behov for eller språkkunnskapene til. Dessuten er disse argumentene ikke gjensidig utelukkende. Det kan være at det oppstår et større behov for bruk av språklæringsstrategier jo høyere nivået er samtidig som at strategiene blir lettere å bruke pga. økte språkferdigheter og trening i strategibruk, noe som fører til at innlærere kommer på et enda høyere nivå.

Når det gjelder *antall strategier* per nivå, er det ikke noen forskjell mellom nivåene. Alle de tre nivåene bruker 50 av de 51 strategiene i SILL 7,1. Den ene strategien som ikke blir brukt, er S44 «jeg skriver en språklæringsdagbok», en strategi som, jf. 5.1.1, krever relativt mye tid og energi, og som situasjonen ikke alltid tillater informantene å bruke.

5.1.4 Oppsummering

Her følger en oppsummering av diskusjonen til forskningsspørsmål 1a, 1b og 1c samt hypotesene:

1. a) I hvilken grad og hvor ofte gjør norskinnlærere seg nytte av språklæringsstrategier (bruksfrekvens),
b) hvor mange forskjellige strategier bruker informantene (antall)

c) og er det forskjeller i bruksfrekvensen og antall brukte strategier mellom norskinnlærerne på de ulike nivåene?

- i. Norskinnlærerne på et høyere nivå vil oftere benytte seg av språklæringsstrategier enn norskinnlærere på et lavere nivå.
- ii. Norskinnlærerne på et høyere nivå vil benytte seg av flere ulike språklæringsstrategier enn norskinnlærere på et lavere nivå.

Norskinnlærere med bakgrunn i høyere utdanning bruker nok språklæringsstrategier bevisst til en viss grad siden gjennomsnittsfrekvensen er 3,4, noe som er mellom «litt» og «vanligvis» på den fem-punkts Likert-skalaen (1a). For at dette resultatet skal kunne gi noe mening i en opplæringsdiskusjon, har jeg også sett på de femten høyfrekvente strategiene hos alle informantene samlet. Det har vist seg at det ikke er ett aspekt som samlet sett knytter disse femten høyfrekvente strategiene sammen og som skiller dem fra strategiene som ikke er høyfrekvente. Derimot kan det sies at de fleste høyfrekvente strategiene, nemlig tolv strategier, har et interaksjonelt aspekt. Det kan bety at informantene kanskje er klar over at det er mye språklæring som kan skje gjennom interaksjon, noe som flere interaksjonelle tilnærminger i ASL³⁵ også har argumentert for (jf. 5.1.1), eller at informantene liker å lære gjennom interaksjon.

Totalt bruker norskinnlærere med bakgrunn i høyere utdanning 50 av de 51 strategiene som er med i SILL 7,1 (1b). Strategien som ikke blir brukt, S44, er en strategi som krever relativt mye energi og tid og som situasjonen ikke alltid tillater informantene å bruke.

Det er forskjell i bruksfrekvensen mellom norskinnlærere på de ulike nivåene (1c). Informantene på det høyere nivået bruker nemlig strategier statistisk oftere enn informantene på begynnernivå, noe som bekrefter den første hypotesen. Årsaken kan være at informantene på det høyere nivået har oppnådd det høyere nivået fordi de oftere har brukt strategier. Samtidig kan årsaken også være omvendt at informantene har et større behov for å bruke språklæringsstrategier fordi de har oppnådd det høyere nivået. Disse to årsakene trenger dessuten ikke å være gjensidig utelukkende.

Derimot bruker informantene på alle de tre nivåene like mange språklæringsstrategier, nemlig 50 av de 51 strategiene som er med i SILL 7,1, noe som avkrefter den andre hypotesen.

³⁵ ASL står for andrespråklæring (Berggreen og Tenfjord 1999, s. 15).

Hvilke strategier og hvor mange strategier informantene på de forskjellige nivåene bruker høfrekvent, følger nå i diskusjonen til forskningsspørsmål 2.

5.2 Diskusjonen til forskningsspørsmål 2

5.2.1 Antall høfrekvente strategier per nivå

Når man ser på antallet høfrekvente strategier per nivå, ser man at antallet øker jo høyere nivået blir. På begynnernivået (N=22) er det nemlig ti høfrekvente strategier i bruk, mens dette tallet øker til sytten på mellomnivået (N=19) og til tjuéen på det høyere nivået (N=19). Jeg tolker denne gradvise økningen som at nivå også har noe å si når det gjelder antall høfrekvente strategier. Om det gjelder at å bruke disse høfrekvente strategiene fører til at informantene når det høyere nivået, eller om at å være på det høyere nivået åpner opp for at informantene kan bruke disse høfrekvente strategiene, er vanskelig å si. Er det nemlig slik at informantene kommer på et høyere nivå fordi de for eksempel oftere bruker synonymer når de ikke kommer på et ord enn informantene på begynnernivået (S30), eller er det slik at de faktisk har mulighet til og behov for å bruke strategien ofte nettopp fordi de er på et høyere nivå og for eksempel har et større vokabular enn informantene på begynnernivået? Jeg vil først se på hvilke strategier informantene på de forskjellige nivåene bruker høfrekvent i 5.2.2, og så vil jeg komme tilbake til dette spørsmålet.

5.2.2 Forskjellen mellom nivåene i høfrekvent strategibruk

Det høyere nivået og begynnernivået

Det er altså en signifikant forskjell i bruksfrekvens mellom det høyere nivået og begynnernivået. Når man sammenligner det høyere nivået med begynnernivået, ser man også at det er forskjell på hvilke strategier som er høfrekvente. I tabell 20 vises de høfrekvente strategiene på det høyere nivået, begynnernivået og for alle informantene samlet. De høfrekvente strategiene er uthevet i gult.

Under- gruppe	SILL	Strategi	Alle	BN	HN
sosiale	51	Jeg prøver å lære om norsk kultur	4,4	4,1	4,6
kompen.	30	Jeg bruker synonymer når jeg ikke kommer på et ord	4	2,6	4,4
sosiale	50	Jeg stiller spørsmål på norsk	3,8	3,2	4,3
kognitiv	17	Jeg skriver meldinger/brev/e-poster/rapporter på norsk	3,5	2,7	4,2
metakog.	32	jeg legger merke til mine egne feil og lærer av dem	3,9	3,5	4,2
metakog.	34	Jeg prøver å finne ut hvordan jeg kan bli en bedre norskstudent	3,8	3,9	4,2
metakog.	39	Jeg tenker på min framgang og utvikling i norsklæringen	4	3,9	4,2
metakog.	33	Jeg lytter og følger med når noen snakker norsk	4,3	4,2	4,1
kognitiv	11	Jeg prøver å snakke som nordmenn snakker	3,9	3,7	4
kognitiv	14	Jeg begynner samtaler på norsk	3,5	2,7	4
kognitiv	22	Jeg deler opp ord for å forstå betydningen av hele ordet	4	3,7	4
kompen.	25	Jeg gjetter for å forstå ord som jeg ikke kan	3,9	3,7	4
metakog.	31	jeg prøver å snakke norsk så ofte som mulig	3,4	2,9	4
metakog.	37	Jeg prøver å finne muligheter til å lese norsk så ofte som mulig	3,7	3,4	4
metakog.	38	Jeg har tydelige læringsmål	3,7	3,4	4
sosiale	46	Hvis jeg ikke forstår noe, spør jeg den andre om å snakke saktere eller gjenta	3,9	3,6	4
kognitiv	12	Jeg øver på norske lyder	3,7	3,8	3,9
kognitiv	15	Jeg ser på norsk TV/serier/filmer	3,3	2,7	3,8
kompen.	28	Jeg leser norsk uten å slå opp hvert ord	3,6	3,4	3,8
affektiv	41	Jeg oppfordrer meg selv til å snakke norsk, også når jeg er redd	3,6	3,1	3,8
sosiale	47	Jeg spør personer om de kan rette på meg når jeg snakker	3,4	3,5	3,8

Under- gruppe	SILL	Strategi	Alle	BN	HN
hukom.	1	jeg tenker på hva jeg allerede vet og assosierer	4	3,9	3,7
sosiale	49	Jeg ber om hjelp fra nordmenn	3,6	3,8	3,7
kognitiv	20	Jeg leter etter lignende ord på andre språk jeg kan	3,9	3,9	3,6
kognitiv	21	Jeg prøver å finne mønstre i norsk	3,9	3,9	3,5
kognitiv	19	Jeg leter etter lignende ord på morsmålet	3,9	3,9	3,3
Gjennomsnittsfrekvensen for alle strategiene samlet			3,4	3,2	3,6
Antall høyfrekvente strategier			15	10	21

Tabell 20: De høyfrekvente strategier for begynnernivået (BN) og det høyere nivået (HN), sortert etter det høyere nivåets gjennomsnittsfrekvens

Av de tjuen høyfrekvente strategiene på det høyere nivået er det bare fem strategier som også er høyfrekvente på begynnernivået. Disse fem strategiene går ut på å øve på norske lyder (S12), å lytte og følge med når noen snakker norsk (S33), å prøve å finne ut av hvordan en kan bli en bedre norskstudent (S34), å tenke på sin framgang og utvikling i norsklæringen (S39) og å lære om norsk kultur (S51). S33, S34, S39 og S51 er også høyfrekvente strategier blant alle informantene, og har jeg drøftet i 5.1.1. S12 er derimot ikke høyfrekvent blant alle informantene. Informantene på mellomnivået bruker nemlig ikke denne strategien like ofte (gjennomsnittsfrekvensen for S12 på mellomnivået er 3,4). Det kan tenkes at informantene på begynnernivået trenger å øve på norske lyder for blant annet å kunne forstå nordmenn og for å kunne uttale norsk godt nok til å unngå misforståelser. Når informantene da kommer på mellomnivået, behersker de de norske lydene godt nok til å unngå mange misforståelser, og det er andre sider ved språklæringen å fokusere på, som for eksempel vokabular og grammatiske strukturer og formularer. Når informantene kommer til det høyere nivået, behersker de kanskje språket godt nok til det kommunikative, men ønsker å perfektionere språket sitt. Dermed kommer kanskje også fokuset på de norske lydene tilbake.

Av de tjuen høyfrekvente strategiene på det høyere nivået er det altså seksten strategier som ikke er høyfrekvente på begynnernivået. Av disse seksten strategier er det fem kognitive strategier (S11, S14, S15, S17 og S22), tre kompensasjonsstrategier (S25, S28 og S30), fire metakognitive strategier (S31, S32, S37 og S38), én affektiv strategi (S41) og tre sosiale strategier (S46, S47 og S50). En ting som mange av disse seksten strategiene har til felles, er at det er strategier som er lettere å bruke når man behersker språket litt bedre. Dette gjelder for eksempel for S30, å bruke synonymer. Det er lettere å bruke synonymer når ordforrådet er

større. Det samme gjelder for å skrive meldinger, brev, e-poster og rapporter på norsk (S17) samt å se på norsk TV, norske serier eller filmer (S15), to ting som blir lettere å gjøre når man har bedre norskkunnskaper. Andre strategier av disse seksten strategiene som har dette aspektet er S50, «jeg stiller spørsmål på norsk», S14, «jeg begynner samtaler på norsk», S31, «jeg prøver å snakke norsk så ofte som mulig», og S28, «jeg leser norsk uten å slå opp hvert ord». S14 blir for eksempel lettere å anvende når man har bedre norskkunnskaper. Hvis man ikke har gode norskkunnskaper ennå, kan det dessuten være demotiverende å begynne samtaler på norsk og så merke at man ikke klarer å fortsette samtalen på norsk. Det er lett å se for seg at angst for å snakke norsk er større og mer til stede på begynnernivået enn på mellom- og det høyere nivået. Dette kan forklare hvorfor S41, å oppfordre seg selv til å snakke norsk, også når man er redd, er en høyfrekvent strategi både på mellomnivået og det høyere nivået, men ikke på begynnernivået siden terskelen kan være for høy på det laveste nivået. At det finnes strategier som blir lettere når man kan språket litt bedre, er også et argument for hvorfor man ikke kan snakke om «gode strategier» og «dårlige strategier». Hvor effektiv en strategi er, er blant annet avhengig av hvorfor innlæreren bruker strategien, i hvilken situasjon og hvordan strategien blir brukt samt hvem det er som bruker strategien. Derfor mener jeg at det er lite sannsynlig at språkinnlærere kommer på et høyere nivå bare ved å bruke strategiene som er høyfrekvente på det høyere nivået oftere.

Dessuten er det å bruke språklæringsstrategier noe som kan læres (jf. 2.2.1). Å legge merke til sine egne feil og lære av dem er for eksempel en strategi (S32) som man over tid og med øving kan bli bedre i, og som dermed kan bli en strategi som er lettere å bruke. Det samme gjelder for S11, å snakke som nordmenn snakker, S22, å dele opp ord for å forstå hele ordet, S25, å gjette for å forstå, S37, å finne muligheter til å lese norsk, og S38, å ha tydelige læringsmål. For fire av disse seks strategiene ser man også at bruksfrekvensen går opp for hvert høyere nivå (S32, S22, S25, S37 og S38). De to øvrige strategiene, S11 og S22, går opp i frekvens fra begynnernivået til mellomnivået, men går så ned i frekvens igjen. For S22 kan årsaken eventuelt være at informantene på det høyere nivået har et litt mindre behov for å dele opp ord for å forstå ordet enn informantene på mellomnivået, fordi de allerede forstår hele ordet siden de nok har et større ordforråd. Likevel må det sies igjen at forskjellene er veldig små, basert på subjektive data og at det ikke er nok informanter per nivå til å kunne generalisere. Dermed er disse spekulasjonene akkurat det, spekulasjoner.

Sju av disse strategiene er også høyfrekvente blant alle informantene samlet og har derfor også blitt drøftet i 5.1.1 (det gjelder S11, S22, S25, S30, S32, S46 og S50). Det vil også si at

det er ni strategier som er høyfrekvente blant informantene på det høyere nivået, som verken er høyfrekvente blant alle informantene samlet eller på begynnernivået (S14, S15, S17, S28, S31, S37, S38, S41 og S47). Disse ni strategiene vil jeg nå belyse utfra eventuelle aspekter de har til felles.

Når det gjelder disse ni høyfrekvente strategiene, har de fleste *interaksjonelle* aspekter (S14, S17, S31, S41 og S47). S14 handler om å begynne samtaler på norsk og henger tett sammen med S31 som handler om å prøve å snakke norsk så ofte som mulig, og S41 som handler om å oppfordre seg selv til å snakke norsk, også når man er redd. Ved å begynne samtaler på norsk, også når man er redd for å snakke norsk, skaper man nemlig flere muligheter til å snakke norsk. Som blant annet nevnt i 5.1.1 kan kommunikasjonssituasjoner gi store læringsmuligheter (jf. 5.1.1). Dessuten spør informantene på det høyere nivået også ofte om personer kan rette dem når de snakker (S47). Som nevnt før, skal ifølge Longs (1983) interaksjonshypotese slik negativ tilbakemelding fått under interaksjon være avgjørende, men samtidig ikke nok for språklæring (Gass og Mackey 2011, s. 178; Long (1996) som referert i Yilmaz 2016, s. 47). Ifølge Schmidt (2010) blir innputt nemlig ikke til inntak³⁶ før innputten er bevisst lagt merke til. Det er generelt antatt at den typen bevissthet, «noticing», er nyttig for språklæring, en bevissthet som eventuelt vises i at innlærerne på det høyere nivået eksplisitt og bevisst ber om tilbakemelding i interaksjon som en språklæringsstrategi (Mitchell et al. 2013, s. 147).

Dessuten bruker informantene på det høyere nivået også S17 høyfrekvent, mens den verken er høyfrekvent blant alle informantene samlet eller på begynnernivået. Det vil si at informantene på det høyere nivået ofte skriver meldinger, brev, e-poster og/eller rapporter på norsk, altså at de har *skriftlig kommunikasjon* på norsk. Det kan som sagt tenkes at den høyfrekvente bruken av denne strategien gir uttrykk for at informantene har nådd et såpass funksjonelt nivå i norsk at de også håndterer å bruke norsk skriftlig. Det kan også hende at informantene opplever en økt forventning fra omgivelsene om å skrive på norsk, siden de har nådd dette høyere nivået. Videre er S17 også en strategi som krever et visst andrespråksnivå, noe som også kan forklare hvorfor strategien er høyfrekvent på det høyere nivået, men ikke på de to andre nivåene.

³⁶ Inntak er «den delen av innputt som blir bearbeidet og lagret og eventuelt blir en del av innlærers kompetanse» (Berggreen og Tenfjord 1999, s. 371)

Når det gjelder disse ni høyfrekvente strategiene, er det tre *metakognitive* strategier i bildet (S31, S37 og S38). S31 er, i tillegg til å være en interaksjonell strategi, også en metakognitiv strategi ved at man ved å snakke norsk så ofte som mulig, planlegger sin egen læring. Det samme gjelder for S37, der innlæreren planlegger sin egen læring ved å prøve å lese norsk så ofte som mulig. S38 lyder «jeg har tydelige læringsmål», noe som også går ut på å planlegge sin egen læring, men S38 går i tillegg ut på å holde motivasjonen oppe. Å ha et mål som «jeg skal lære norsk», kan virke litt uoverkommelig, siden det kan ta ganske lang tid og mye energi å nå målet. Derimot kan tydelige læringsmål, altså delmål, gi en mestringfølelse ved oppnåelse, noe som kan motivere innlærere til å fortsette med norsklæringen. Dermed har S38, i tillegg til å være en metakognitiv strategi, også *et affektivt* aspekt.

En annen strategi med et affektivt aspekt innenfor disse ni høyfrekvente strategiene, er S41 «jeg oppfordrer meg selv til å snakke norsk, også når jeg er redd». Denne strategien har, i tillegg til et interaksjonelt aspekt, også et affektivt aspekt ved at den går ut på å kontrollere sine egne følelser rundt språklæringsprosessen. Det kan være ganske skummelt å bruke et språk man ikke kan så godt ennå. Man kan føle seg dum, og man kan bli redd for å gjøre feil. Derimot er det generelt antatt at man bør praktisere språket for å bli flytende og for å få kontroll på språksystemet (Mitchell et al. 2013, s. 18). Dermed er å snakke norsk selv om man er redd, en sterk strategi for å overvinne språkangst (Mitchell et al. 2013, s. 24).

Den siste høyfrekvente strategien på det høyere nivået som verken er høyfrekvent blant alle informantene samlet eller på begynnernivået, er S15 «jeg ser på norsk TV/serier/filmer». Som sagt tidligere trenger man for å se på norsk TV, norske serier eller filmer nok språkkunnskaper til å kunne følge med, og det er derfor ikke overraskende at denne strategien er høyfrekvent på det høyere nivået men ikke på de andre to nivåene. I tillegg får man også mer innputt ved å se på norsk TV, norske serier eller filmer, og er det i dagens samfunn en strategi som er lett anvendelig med tanke på alle streaming-tjenestene som finnes.

Disse ni høyfrekvente strategiene (S14, 15, S17, S28, S31, S37, S38, S41 og S47), som altså er høyfrekvente blant informantene på det høyere nivået, men verken blant alle informantene samlet eller på begynnernivået, har visse aspekter til felles, men det er ikke ett aspekt som alle disse ni strategiene har til felles. Likevel er det en tendens i at disse strategiene er lettere anvendelig når man behersker målspråket litt mer. Heller ikke når jeg ser på de strategiene som er høyfrekvente på det høyere nivået og blant alle informantene samlet, men som

derimot ikke er høyfrekvente på begynnernivået (S11, S22, S25, S30, S32, S46 og S50)³⁷, er det ett aspekt som strategiene har til felles. Heller ikke de fem strategiene som er høyfrekvente både på begynnernivået og det høyere nivået (S12, S33, S34, S39 og S51) har ett bestemt aspekt til felles. Dermed har jeg ikke funnet noe som alle de tjueén høyfrekvente strategiene har til felles, men det er trekk som viser at mange av disse strategiene er lettere anvendelig for informanter på det høyere nivået, enten fordi strategiene krever bedre norskkunnskaper, eller fordi det er strategier som de fleste informantene må trene før de blir lett anvendelige. Dette er i motsetning til Griffiths (2003) som har funnet eksplisitte «plusstrategier», et sett med strategier som informantene på det høyere nivået bruker i tillegg til de høyfrekvente strategiene for alle informantene samlet.

Når jeg ser på de høyfrekvente strategiene på begynnernivået, er det fem strategier som er høyfrekvente der, som ikke er høyfrekvente på det høyere nivået (S1, S19, S20, S21 og S49) (Se tabell 20). Fire av disse fem strategiene er derimot også høyfrekvente blant alle informantene samlet (og på mellomnivået), og er drøftet i 5.1.1. Den ene strategien som verken er høyfrekvent på det høyere nivået eller blant alle informantene samlet, er strategi 49 som lyder «jeg ber om hjelp fra nordmenn». Det kan tenkes at informantene på mellomnivået og det høyere nivået ikke trenger å be nordmenn om hjelp like ofte fordi kunnskapsnivået deres er tilstrekkelig til å kunne klare seg selv. Det kan også tenkes at informantene på mellomnivået og det høyere nivået opplever en økt forventning fra omgivelsene å kunne klare seg selv uten å be om hjelp fra nordmenn. Samtidig er strategien mindre frekvent på mellomnivået enn på det høyere nivået. Dermed kan det tenkes at informantene på begynnernivået kanskje har et større behov for hjelp fra nordmenn enn informantene på de andre to nivåene, men at informantene på det høyere nivået kanskje lettere kan be om hjelp akkurat fordi de har bedre språklige forutsetninger for å be om hjelp. De øvrige fem strategiene på begynnernivået er også høyfrekvente blant informantene på det høyere nivået. Fire av dem er i tillegg høyfrekvente for alle informantene samlet og har dermed blitt drøftet i 5.1.1 (det gjelder S33, S34, S39 og S51).

Mellomnivået og de andre to nivåene

Når man ser på forskjellen mellom de høyfrekvente strategiene på mellomnivået og på de andre to nivåene samt for alle informantene samlet, ser man at det også her er forskjell på hvilke strategier som er høyfrekvente (Se tabell 21).

³⁷ Disse strategiene er også høyfrekvente på mellomnivået, og vil jeg derfor også drøfte litt senere i teksten.

Under- gruppe	SILL	Strategi	Alle	BN	MN	HN
metakog.	33	Jeg lytter og følger med når noen snakker norsk	4,3	4,2	4,6	4,1
sosiale	51	Jeg prøver å lære om norsk kultur	4,4	4,1	4,6	4,6
kognitiv	19	Jeg leter etter lignende ord på morsmålet	3,9	3,9	4,4	3,3
kognitiv	21	Jeg prøver å finne mønstre i norsk	3,9	3,9	4,4	3,5
kognitiv	22	Jeg deler opp ord for å forstå betydningen av hele ordet	4	3,7	4,4	4
hukom.	1	jeg tenker på hva jeg allerede vet og assosierer	4	3,9	4,3	3,7
kognitiv	20	Jeg leter etter lignende ord på andre språk jeg kan	3,9	3,9	4,2	3,6
kognitiv	11	Jeg prøver å snakke som nordmenn snakker	3,9	3,7	4,1	4
sosiale	46	Hvis jeg ikke forstår noe, spør jeg den andre om å snakke saktere eller gjenta	3,9	3,6	4,1	4
sosiale	50	Jeg stiller spørsmål på norsk	3,8	3,2	4,1	4,3
kompen.	25	Jeg gjetter for å forstå ord som jeg ikke kan	3,9	3,7	4	4
kompen.	30	Jeg bruker synonymmer når jeg ikke kommer på et ord	4	2,6	4	4,4
metakog.	39	Jeg tenker på min framgang og utvikling i norsklæringen	4	3,9	4	4,2
metakog.	32	jeg legger merke til mine egne feil og lærer av dem	3,9	3,5	3,9	4,2
affektiv	41	Jeg oppfordrer meg selv til å snakke norsk, også når jeg er redd	3,6	3,1	3,9	3,8
kognitiv	14	Jeg begynner samtaler på norsk	3,5	2,7	3,8	4
metakog.	37	Jeg prøver å finne muligheter til å lese norsk så ofte som mulig	3,7	3,4	3,8	4
kompen.	28	Jeg leser norsk uten å slå opp hvert ord	3,6	3,4	3,7	3,8
metakog.	38	Jeg har tydelige læringsmål	3,7	3,4	3,7	4
kognitiv	15	Jeg ser på norsk TV/serier/filmer	3,3	2,7	3,6	3,8
kognitiv	17	Jeg skriver meldinger/brev/e-poster/rapporter på norsk	3,5	2,7	3,6	4,2
metakog.	31	jeg prøver å snakke norsk så ofte som mulig	3,4	2,9	3,5	4
kognitiv	12	Jeg øver på norske lyder	3,7	3,8	3,4	3,9
sosiale	49	Jeg ber om hjelp fra nordmenn	3,6	3,8	3,4	3,7

Under- gruppe	SILL	Strategi	Alle	BN	MN	HN
metakog.	34	Jeg prøver å finne ut hvordan jeg kan bli en bedre norskstudent	3,8	3,9	3,3	4,2
sosiale	47	Jeg spør personer om de kan rette på meg når jeg snakker	3,4	3,5	3	3,8
Gjennomsnittsfrekvensen for alle strategiene samlet			3,4	3,2	3,4	3,6
Antall høyfrekvente strategier			15	10	17	21

Tabell 21: De høyfrekvente strategier per nivå, sortert etter mellomnivåets (MN) gjennomsnittsfrekvens

Tre av de sytten høyfrekvente strategiene på mellomnivået, er høyfrekvente på alle nivåene og dermed også for alle informantene samlet (S33, S39 og S51). Disse strategiene har blitt belyst i 5.1.1. Andre strategier som er høyfrekvente på mellomnivået og blant annet også høyfrekvente for alle informantene samlet, er S1, S10, S19, S20, S21, S22, S25, S30, S32, S33, S39, S46 og S50. Disse strategiene har derfor også blitt belyst i 5.1.1. Av de sytten høyfrekvente strategiene på mellomnivået er det bare tre strategier som ikke er høyfrekvente blant alle informantene samlet. Det gjelder S14 som lyder «jeg begynner samtaler på norsk», S37 «jeg prøver å finne muligheter til å lese norsk så ofte som mulig» og S41 «jeg oppfordrer meg selv til å snakke norsk, også når jeg er redd». Disse tre strategiene er derimot også høyfrekvent blant informantene på det høyere nivået, og har derfor blitt drøftet ovenfor.

Strategiene som er høyfrekvente på mellomnivået viser seg til å være en blanding av noen strategier som også er høyfrekvente på begynnernivået, noen strategier som også er høyfrekvente på det høyere nivået og tre strategier som er høyfrekvente på alle nivåene. Dessuten er de fleste av de høyfrekvente strategiene på mellomnivået også høyfrekvente for alle informantene samlet. Det kan tolkes som at informantene på mellomnivået ikke bare er mellom begynnernivået og det høyere nivået når det gjelder nivåplassering, men også når det gjelder hvilke strategier de oftest bruker.

Strategiene som er ekstra påfallende er de tre strategiene som er høyfrekvente på alle nivåene. Dette gjelder S33 «jeg lytter og følger med når noen snakker norsk», S39 «jeg tenker på min framgang og utvikling i norsklæringen» og S51 «jeg prøver å lære om norsk kultur». Disse tre strategiene har alle tre *et metakognitivt aspekt* ved at de går ut på å planlegge, gjøre seg klar for læring, reflektere over egen læring samt kontrollere, vurdere og, hvis nødvendig, tilpasse læringen. Ved aktivt å lytte og følge med når noen snakker norsk, går innlæreren inn for å reflektere over hva som blir sagt, hvordan det blir sagt og hvorfor det blir sagt slik,

samtidig som hun sammenligner det med sitt eget mellomspråk og dermed eventuelt tilpasse språket sitt. Det er akkurat slike refleksjoner over læring som gjør at S33 er en metakognitiv strategi. Dessuten tenker informantene på alle nivåene på sin framgang og utvikling i norsklæringen ofte (S39). Her evaluerer informantene altså sin egen læring, og vurderer læringsprosessen sin slik at de eventuelt kan tilpasse læringen hvis det er nødvendig. Også ved å lære om norsk kultur skaper man muligheter for læring og planlegger man dermed læringen sin. At de tre strategiene som er høyfrekvente på alle nivåene har et metakognitivt aspekt, kan tolkes som et resultat av at informantene er spor 3-studenter, altså studenter med bakgrunn fra høyere utdanning. Dermed er de trent til å tenke på og reflektere over sin egen læringsprosess.

Hvorvidt det er det å bruke strategiene som er høyfrekvente på det høyere nivået som fører til at informantene når det høyere nivået, eller om det er det å være på det høyere nivået som åpner opp for at informantene kan bruke disse høyfrekvente strategiene, er vanskelig å si. Er det å lese norsk uten å slå opp hvert ord (S28) noe som hjelper utviklingen av informantenes språkkunnskaper? Hvis det er sant, kan det være et argument for å fjerne ordbøker fra klasserommet og for å bruke språkbadmetoden³⁸. Eller er det slik at informantene på det høyere nivået har et større vokabular og derfor klarer å bruke språkkunnskapene sine til å dedusere hva et nytt og ukjent ord eller en ny frase betyr? Dermed kan man, som Griffiths (2013) også gjør, stille spørsmål ved om det å fjerne ordbøker fra klasserommet kommer til å hjelpe informantene på begynnernivået, eller om man da tar vekk et nyttig verktøy for dem som de trenger på det nivået. Griffiths (2013, s. 168) kaller dette konseptet for «The Tornado Effect»:

«... strategy development is spiral (like a tornado) rather than linear. It suggests that, as proficiency and confidence increase, more and more strategies become accessible to the learner, increasing exponentially in strength into a powerful force of learning.»

Dette kan bety at lærerne eventuelt kan oppfordre studenter der det passer til å bruke strategier som er høyfrekvente på det høyere nivået, men at man også burde være forsiktig og at man ikke burde oppfordre studenter til å bruke slike strategier hvis de ikke er klare for det.

5.2.3 Oppsummering

Her følger en oppsummering av diskusjonen til forskningsspørsmål 2a og 2b:

³⁸ Språkbadmetoden er at språkinnlærere får språkopplæring om målspråket og på målspråket (Ellis 2008, s. 301).

2. a) Hvilke språklæringsstrategier benytter norskinnlærere på de forskjellige nivåene seg oftest av,
- b) og er det forskjeller i høyfrekvent strategibruk mellom informantene på de ulike nivåene?

Jo høyere nivå, desto flere strategier bruker informantene høyfrekvent. Informantene på begynnernivået bruker ti strategier høyfrekvent, mens det er sytten høyfrekvente strategier på mellomnivået og tjuen høyfrekvente strategier på det høyere nivået. Dermed har nivå ikke bare noe å si når det gjelder bruksfrekvensen (jf. 5.1), men også når det gjelder antall høyfrekvente strategier. Informantene på de forskjellige nivåene bruker forskjellige strategier høyfrekvent, noe som gjør det vanskelig å trekke konklusjoner ut fra hvilke språklæringsstrategier informantene på de forskjellige nivåene benytter seg oftest av. Derimot kan det spekuleres i om strategiene som informantene på det høyere nivået bruker høyfrekvent, men som ikke er høyfrekvente på begynnernivået, er strategier som er lettere å anvende når man har bedre norskkunnskaper og/eller har hatt mer tid til å øve seg på å bruke strategiene. Dessuten kan noe høyfrekvent strategibruk, særlig for de tre strategiene som er høyfrekvente på alle nivåene, forklares ut fra at informantene er studenter med bakgrunn fra høyere utdanning og dermed er trent til å tenke på og reflektere over sin egen læringsprosess.

5.3 Diskusjonen til forskningsspørsmål 3

5.3.1 Alder

Selv om resultatene om bruken av språklæringsstrategier fra 5.1 er interessante, har det ikke blitt tatt hensyn til eventuelle andre faktorer som kan spille inn på hvor ofte språkinnlærere bruker språklæringsstrategier. Derfor har jeg i 4.3.1 kontrollert for om alder henger sammen med bruksfrekvensen av språklæringsstrategier. Resultatene har vist at det ikke var en statistisk signifikant forskjell mellom de eldre og de yngre informantene når det gjelder bruksfrekvensen av språklæringsstrategier, og de gjennomsnittlige bruksfrekvensene var dessuten veldig like. Det tyder på at det ikke er alder som påvirker hvor ofte språkinnlærere bruker språklæringsstrategier, og det forsterker resultatet fra 5.1.3 om at det finnes en sammenheng mellom bruksfrekvensen av språklæringsstrategier og språkkunnskaper forstått som plassering på høyere nivå. Resultatet samsvarer med Griffiths (2003), som heller ikke fant en statistisk signifikant forskjell mellom eldre og yngre når det gjelder bruksfrekvensen av språklæringsstrategier.

5.3.2 Kjønn

En annen faktor som eventuelt kan påvirke hvor ofte språkinnlærere bruker språklæringsstrategier, er kjønn. Derfor har jeg i 4.3.2 sett på om kjønn henger sammen med bruksfrekvensen av språklæringsstrategier. Resultatene har vist at det ikke var noen statistisk signifikante sammenhenger mellom menn og kvinner verken når det gjelder bruksfrekvens, og de gjennomsnittlige bruksfrekvensene var også veldig like. Det kan bety at det ikke er kjønn som påvirker hvor ofte språkinnlærere bruker språklæringsstrategier, og det forsterker også resultatet fra 5.1.3 om at det finnes en sammenheng mellom bruksfrekvensen av språklæringsstrategier og språkkunnskaper. Resultatet samsvarer med Griffiths' (2003) resultat, som heller ikke fant noen statistisk signifikante forskjeller mellom menn og kvinner når det gjelder bruksfrekvensen av språklæringsstrategier.

5.3.3 Kultur og nasjonalitet, hjemland og morsmål

Jeg har (jf. 2.2.3) tatt hjemland som variabelen som representerer kultur. Gruppene er også veldig små, unntatt gruppen med informantene fra Vest-Europa (N=23). Siden disse gruppene er så små, kan det egentlig ikke trekkes noen konklusjoner ut fra dataene, unntatt at alle, uansett hvor informantene kommer fra, bruker strategier mellom «litt» og «vanligvis» (punkt 3 og 4 på Likert-skalaen), altså «*av og til*». Derfor har jeg gruppert informantene etter om de er fra Vest-Europa eller ikke fra Vest-Europa. Informantene med flere hjemland har jeg ikke tatt med i denne analysen.

Resultatene fra 4.3.3 viser at det ikke er en signifikant forskjell mellom informantene fra Vest-Europa og informantene som ikke er fra Vest-Europa når det gjelder informantenes gjennomsnittlige bruksfrekvens. Samtidig har det vist seg i 3.2.3 at det er en signifikant sammenheng mellom nivåplassering og om informantene kommer fra Vest-Europa eller ikke. Det er nemlig betydelig flere informanter som ikke er fra Vest-Europa (N=14) enn det er informanter som er fra Vest-Europa (N=3) på det høyere nivået. Bare basert på sammenhengen mellom nivåplassering og Vest-Europa/Ikke Vest-Europa, altså at informantene som ikke er fra Vest-Europa er overrepresentert på det høyere nivået, kan det tolkes at det er akkurat denne opphavsvariabelen som indirekte spiller inn på at informantene på høyere nivå bruker strategier oftere enn informantene på begynnernivå. Jeg tolker denne tankegangen derimot som motsagt og avkreftet fordi det ikke finnes en signifikant sammenheng mellom hvor ofte informantene bruker språklæringsstrategier og opphavsvariabelen. Hvis opphav nemlig indirekte via nivåplassering hadde spilt inn på gjennomsnittlig bruksfrekvens, måtte det også ha vært en signifikant sammenheng direkte

mellom opphav og gjennomsnittlig bruksfrekvens. Siden den siste sammenhengen ikke er signifikant, blir resultatet fra 5.1.3 enda mer styrket; selv om det er flere informanter som ikke er fra Vest-Europa enn informanter fra Vest Europa på høyere nivå, er det altså nivåplassering, og ikke opphav, som henger sammen med gjennomsnittlig bruksfrekvens.

5.3.4 Flerspråklighet

Det er informantene som kan tre eller fire språk (N=37) som bruker språklæringsstrategier oftest, mens det er de enspråklige informantene (N=4) og informantene som kan seks språk (N=2) som bruker strategier minst. Likevel er både gruppene og forskjellene i bruksfrekvens små, og spredningen er fra 2,7 til 3,5, avrundet altså mellom «litt» og vanligvis» (punkt tre og fire på Likert-skalaen). Dermed kan det ikke sies noe bestemt ut fra resultatene unntatt at alle, uansett hvor mange språk de kan, bruker språklæringsstrategier «*av og til*».

5.3.5 Motivasjon

Når det gjelder motivasjon, oppgir informantene på de ulike nivåene en rekke grunner for at de vil lære norsk. Informantene lærer norsk fordi de bor i Norge, de ønsker å snakke med nordmenn (venner, kollegaer, naboer, lærere til barna sine, huseieren sin, osv.), de er interessert i å lære språk, de er interessert i kultur, de trenger å bruke norsk i jobben de har, de ønsker å ta mer utdanning her, de ønsker å bo fast i Norge, de tror norsk vil bidra til framtidsplanene sine, og så videre.

En gjennomgang av de oppgitte grunnene viser enkelte forskjeller mellom informanter på ulike nivå. Informantene på det høyere nivået har et litt større fokus på arbeidslivet, utdanning, integrering og framtidsplaner enn informantene på begynnernivået. Det er lett å tenke at informantene på det høyere nivået kanskje har bodd lenger i Norge eller har gått på norskkurs lenger enn informantene på de lavere nivåene, og at de dermed både har investert mer i norsklæringen og har hatt mer tid til å tenke på bruken av norsk for blant annet framtidsplanene enn informantene på begynnernivået, som har et litt større fokus på at de liker å lære språk, at de vil snakke med nordmenn og forstå norsk kultur, og at de lærer norsk fordi de bor i Norge.

5.3.6 Rolle ved UiB, ansatt eller student?

Det er omtrent like mange utvekslingsstudenter som ansatte både på begynnernivået og på det høyere nivået (se tabell 18 på side 73). Forskjellen mellom hvor ofte utvekslingsstudenter bruker språklæringsstrategier og hvor ofte ansatte bruker språklæringsstrategier er, som sagt i 4.3.6, signifikant. Det vil si at selv om bruksforskjellen er liten (3,2 blant ansatte og 3,5 blant

utvekslingsstudenter), bruker utvekslingsstudenter språklæringsstrategier signifikant oftere enn ansatte. Det kan tenkes at utvekslingsstudenter er bedre trent til å bruke språklæringsstrategier og dermed også mer vant til å bruke dem siden de fremdeles er studenter. Gjennom høyere utdanning lærer de fleste jo hvordan man lærer. Det har de ansatte også lært, men kanskje har de vært i arbeidslivet der de hadde et mindre behov for å bruke læringsstrategier. Å bruke læringsstrategier er en ferdighet som kan læres (jf. 2.1.1), men som da også er en ferdighet som må vedlikeholdes for å ikke miste ferdigheten. Siden de andre gruppene, altså gruppene «partner», «stipendiat», «master» og «annet» har så få informanter, kan man ikke si noe statistisk om forskjellen i nivåplassering eller bruksfrekvensen av språklæringsstrategier.

5.3.7 Oppsummering

Her følger en oppsummering av diskusjonen til forskningsspørsmål 3:

3. Er det en sammenheng mellom bruken (bruksfrekvens) av språklæringsstrategier og nasjonalitet, hjemland, morsmål, alder, kjønn og antall andre språk norskinnlærerne oppgir at de kan?

I drøftingen om en eventuell sammenheng mellom bruksfrekvens av språklæringsstrategier og bakgrunnsvariabler er det viktig å huske at det også her gjelder det samme forbeholdet som i 5.1.1, om at dataene er subjektive. Dataene er nemlig en selvrapporing og det kan altså være at (noen av) informantene, bevisst eller ubevisst, har svart at de bruker strategier oftere eller sjeldnere enn de faktisk bruker. Også når det gjelder bakgrunnsvariablene, er dataene selvrapporing. Dessuten sier et tall for gjennomsnittsfrekvensen, eller «av og til» ikke så mye mer enn at denne typen norskinnlærere³⁹ nok bevisst bruker strategier til en viss grad.

Det er ikke noe statistisk signifikant forskjell når det gjelder hvor ofte informantene bruker språklæringsstrategier og de forskjellige aldersgruppene, kjønn, kultur (nasjonalitet/hjemland/morsmål) eller flerspråklighet. Dette resultatet forsterker resultatet fra 5.1.3 som sier at informanter på det høyere nivået bruker språklæringsstrategier statistisk oftere enn informantene på begynnernivået, for det har vist seg at det ikke er noen av disse variablene, men at det er nivåplassering som påvirker bruksfrekvensen av språklæringsstrategier.

³⁹ Voksne som har bakgrunn i høyere utdanning og som tar et språkkurs ved et universitet eller høyskole.

Derimot viser det seg at hva slags rolle informantene har ved UiB, har en innvirkning på bruksfrekvensen av språklæringsstrategier. Utvekslingsstudenter bruker språklæringsstrategier signifikant oftere enn de som er ansatt ved UiB. En mulig forklaring er at utvekslingsstudentene er bedre trent og/eller mer vant til å bruke strategier.

6. Konklusjon

6.1 Oppsummering

Den overordnede problemstillingen i denne studien var om og hvordan norskinnlærere bruker språklæringsstrategier og om og hvordan norskinnlærere plassert på forskjellige nivåer på Universitetet i Bergen sine norskkurs skiller seg fra hverandre i bruken av språklæringsstrategier.

For å undersøke problemstillingen har jeg brukt spørreskjemaet *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) 7.1. Det viste seg at de 60 informantene fra denne studien hadde 3.4 som gjennomsnittlig bruksfrekvens av språklæringsstrategier på SILLs fem-punkts Likert-skala, noe som betyr at de bruker språklæringsstrategier mellom «litt» (punkt 3) og «vanligvis» (punkt 4). Sammen med resultatene til Griffiths' (2003) (N=348, gjennomsnittlig bruksfrekvens = 3,2) og Weil og Luo (2014) (N=65, gjennomsnittlig bruksfrekvens =3,76) som også hadde informanter med bakgrunn i høyere utdanning⁴⁰ og som tar et språkkurs ved et universitet eller høyskole, er det 473 informanter som bruker strategier et sted mellom «litt» og «vanligvis». Dermed mener jeg at det er empirisk grunnlag for å si at voksne som har bakgrunn i høyere utdanning og som tar et språkkurs ved et universitet eller høyskole, i gjennomsnitt bruker språklæringsstrategier *av og til*. Dessuten bruker mine 60 informanter 50 av de 51 strategiene i SILL 7.1. Det gjelder både når man ser på alle informantene samlet og når man ser på hvert nivå for seg. I alle tilfellene er det strategi 44 «Jeg skriver en språklæringsdagbok» som ikke blir brukt (gjennomsnittlig bruksfrekvens = 1,3). Norskinnlærere på et høyere nivå benytter seg altså ikke av flere forskjellige språklæringsstrategier enn norskinnlærere på et lavere nivå.

Når det gjelder de tre ulike nivåene, altså begynnernivå (N=22, gjennomsnittlig bruksfrekvens = 3,2), mellomnivå (N=19, gjennomsnittlig bruksfrekvens = 3,4) og høyere nivå (N=19, gjennomsnittlig bruksfrekvens = 3,6) viser resultatene at jo høyere nivået, desto oftere blir strategier brukt. Forskjellen i den gjennomsnittlige bruksfrekvensen mellom begynnernivået og det høyere nivået er dessuten statistisk signifikant (jf. 4.1.3 og 5.1.3). Norskinnlærere på det høyere nivået benytter seg altså signifikant oftere av språklæringsstrategier enn norskinnlærere på begynnernivået. Her kan det drøftes om det er strategibruken som fører informantene til det høyere nivået, for da kan det være nyttig å se på

⁴⁰ «Med bakgrunn i høyere utdanning» vil si at de er spor-3-studenter og i hvert fall har fullført videregående skole og har begynt på høyere utdanning.

hvordan undervisning i bruken av språklæringsstrategier kan bidra til språklæring, eller om det høyere nivået åpner opp for en større strategibruk. Kanskje er det slik at informantene på det høyere nivået har et større behov for å bruke språklæringsstrategier.

Språkkonstruksjonene som skal læres er nemlig mer kompliserte. Det kan også være at strategiene blir lettere anvendelige pga. informantenes bedre utviklede språkkunnskaper. Dessuten er det mulig at informantene på det høyere nivået har øvd seg lenger på å lære språk og at de dermed har utviklet språklæringsstrategibruken sin mer enn informantene på begynnernivået. Disse argumentene er ikke gjensidig utelukkende. Det kan være at det oppstår et større behov for bruk av språklæringsstrategier jo høyere nivået er, samtidig som at strategiene blir lettere å bruke pga. økte språkferdigheter og trening i strategibruk, noe som fører til at innlærere kommer på et enda høyere nivå.

Informantene bruker også flere høyfrekvente strategier jo høyere nivå de er på. Informantene på begynnernivået bruker ti strategier høyfrekvent, mens informantene på mellomnivået bruker sytten strategier høyfrekvent og informantene på det høyere nivået bruker tjuéen strategier høyfrekvent. Hvilke strategier som er brukt høyfrekvent varierer fra nivå til nivå, noe som gjør det vanskelig å trekke generelle konklusjoner ut fra hvilke språklæringsstrategier informantene på de forskjellige nivåene oftest benytter seg av. Det er nemlig ikke bare ett aspekt eller element som samler de høyfrekvente strategiene til én gruppe eller klynge per nivå. Likevel er det noen tendenser som viser at flere høyfrekvente strategier på det høyere nivået er lettere å anvende når man har bedre språkkunnskaper. Her kan det også drøftes om det er de strategiene som er høyfrekvente på det høyere nivået som er de strategiene som fører informantene til det høyere nivået, eller om det å være på et høyere nivå og ha bedre norskferdigheter er det som åpner opp for å bruke disse strategiene. Kanskje er det slik fordi de nå er lettere å anvende siden det har oppstått et større behov for slike strategier på det høyere nivået eller siden informantenes norskkunnskaper nå tillater bruken av disse strategiene. Det kan også være at bruk av disse strategiene har krevd mest øving i bruk av strategier, noe informantene på det høyere nivået sannsynligvis har hatt mer tid til. Dessuten kan noe høyfrekvent strategibruk, særlig når det gjelder de tre strategiene som er høyfrekvente på alle nivåene, forklares utfra at informantene er studenter med bakgrunn fra høyere utdanning og dermed er trent til å tenke på og reflektere over sin egen læringsprosess.

Når det gjelder bakgrunnsvariablene *alder*, *kjønn*, *kultur* (nasjonalitet/hjemland/morsmål), *flerspråklighet*, *motivasjon* og *rolle ved UiB* (ansatt/utvekslingsstudent) og deres sammenheng med bruksfrekvensen av språklæringsstrategier, er det bare variabelen rolle ved

UiB som viser et statistisk signifikant resultat. Selv om forskjellen i bruksfrekvens av språklæringsstrategier mellom ansatte (3,2) og utvekslingsstudenter (3,5) er liten, er forskjellen statistisk signifikant. Utvekslingsstudenter bruker språklæringsstrategier signifikant oftere enn ansatte ved UiB. Det kan tenkes at utvekslingsstudenter er bedre trent til å bruke språklæringsstrategier og dermed også mer vant til å bruke dem siden de fremdeles er studenter. Når det gjelder disse bakgrunnsvariablene, må det også bemerkes at det var en signifikant sammenheng mellom informanter fra «ikke Vest-Europa» vs. informanter fra «Vest-Europa» når det gjelder nivåplassering, men ikke når det gjelder bruksfrekvens av språklæringsstrategier. Det betyr at selv om det er signifikant flere informanter som ikke er fra Vest-Europa enn det er informanter fra Vest-Europa på høyere nivå, er det altså nivåplassering (høyere nivå/begynnernivå), og ikke opphav (Vest-Europa/ikke Vest-Europa), som står i sammenheng med gjennomsnittlig bruksfrekvens. Med tanke på informantenes flerspråklighet og motivasjon kunne det ikke utføres statistiske analyser.

Alt i alt viser denne studien at norskinnlærere bruker språklæringsstrategier *av og til*, og det er nivåplassering og rollen ved UiB som står i positiv sammenheng med bruksfrekvensen av språklæringsstrategier; informanter på det høyere nivået bruker språklæringsstrategier signifikant oftere enn informanter på begynnernivået, og utvekslingsstudenter bruker språklæringsstrategier signifikant oftere enn ansatte ved UiB.

6.2 Studiens bidrag til forskningen

Foruten å avdekke at utvekslingsstudenter bruker språklæringsstrategier signifikant oftere enn ansatte ved UiB, og at kultur ikke står i sammenheng med bruken av språklæringsstrategier, er resultatene fra studien min på flere områder lik resultatene fra studier fra tidligere forskning om bruken av språklæringsstrategier. Både min studie og Griffiths' (2003) studie, har funnet at informanter på et høyere nivå bruker strategier signifikant oftere enn informanter på begynnernivå (jf. 5.1.3) og at verken alder eller kjønn står i sammenheng med bruken av språklæringsstrategier (jf. 5.2.1 og 5.2.2). Dermed bidrar denne studien til det empiriske grunnlaget for å kunne si at det finnes en positiv sammenheng mellom nivåplassering og bruksfrekvensen av språklæringsstrategier, og dessuten viser studien at om informantene er studenter eller ansatte også er en interessant variabel som kan være interessant for videre forskning (jf. 6.4). Videre er denne studien den første norske studien som bruker SILL for å se på bruken av språklæringsstrategier i norsklæringen blant informanter med bakgrunn i høyere utdanning. Funnene viser dessuten at det er et visst samsvar mellom bruken av språklæringsstrategier i norsklæringen og bruken av

språklæringsstrategier i engelsklæringen. Denne studien forsøker også å se på høyfrekvente strategier i et nytt lys ved å gå vekk fra de seks underkategoriene (direkte strategier: hukommelses-, kognitive og kompensasjonsstrategier; indirekte strategier: metakognitive, affektive og sosiale strategier) og heller ved å se på aspekter som strategiene kan ha til felles.

6.3 Studiens begrensninger

De største begrensningene med studien er at dataene er subjektive og at den kvantitative tilnærmingen ikke har blitt fulgt opp av en kvalitativ tilnærming. Dette skyldes studiens tidsbegrensninger. Siden dataene er samlet inn ved hjelp av et online spørreskjema som informantene fylte ut i sin egen tid, kan det altså være at (noen av) informantene, bevisst eller ubevisst, har svart at de bruker strategier oftere eller mindre ofte enn det de faktisk gjør. For å kompensere for denne begrensningen kunne man derfor følge denne kvantitative tilnærmingen opp med en kvalitativ tilnærming i form av intervjuer med de samme informantene. I et slikt intervju vil man eventuelt kunne avdekke eventuelle uoverensstemmelser mellom informantenes selvrapportering og informantenes faktiske strategibruk. Samtidig må det også sies at informantene også driver med selvrapportering i intervjuer, men som intervjuer kan man da spørre videre slik at informanten blir oppfordret til å tenke enda mer på strategibruken sin slik at forekomsten av uoverensstemmelser kan minskes. Videre finnes det bakgrunnsvariabler i dataene som er samlet inn, som ikke har blitt analysert, men begrensninger pga. studiens ramme var nødvendig.

6.4 Videre forskning

Siden den største begrensningen er at dataene er subjektive og at den kvantitative tilnærmingen ikke har blitt fulgt opp med en kvalitativ tilnærming, trengs det en studie som ser på bruken av språklæringsstrategier både kvantitativt og kvalitativt for å kunne gi et mer helhetlig bilde av bruken av språklæringsstrategier. En slik studie har fortrinnsvis også flere informanter enn denne studien har slik at den har flere sammenlignbare grupper. Dessuten kan det være interessant å inkludere flere informanter med ulik utdanningsbakgrunn, slik at man kan sammenligne strategibruk blant informanter med bakgrunn i høyere utdanning og informanter uten bakgrunn i høyere utdanning for å få bedre innsyn i strategibruk blant flere ulike målgrupper. En slik framtidig studie bruker fortrinnsvis også et mer presist verktøy enn nivåplassering for å fastslå informantenes språkferdigheter. Dette kan gi en mer presis standard som bruken av språklæringsstrategier kan bli målt opp mot. Eventuelt kan man også starte en longitudinell studie for å utforske aspekter ved endring i bruken av språklæringsstrategier over tid og dens forhold til språkferdighet. Det kan dessuten være

interessant å trekke inn læreres syn på språklæringsstrategier for å se om det som de synes er nyttige språklæringsstrategier samsvarer med innlæreres bruk av språklæringsstrategier. Etter den kvantitative tilnærmingen kan man f. eks. i intervjuer se på om det finnes strategier som informantene bruker som ikke har blitt tatt med i SILL. Dermed kan man videreutvikle spørreundersøkelser for å se på språklæringsstrategier for å få et mer fullstendig bilde av bruken av dem. Ved å intervju informantene kontekstualiserer man også de upersonlige statistikkene og man får et mer kvalitativt innsyn i bruken av språklæringsstrategier.

Litteraturliste

- "Strategi". Bokmålsordboka. 31. oktober 2018. <https://ordbok.uib.no/>
- "Kurs i norsk språk og kultur for framanddspråklege studentar, trinn 1 (emnebeskrivelse)", Universitetet i Bergen, Lest 30. mars 2019, <https://www.uib.no/emne/NOR-U1>.
- Anderson, N. (2008). "Metacognition and good language learners". I *Lessons from Good Language Learners*, redigert av Griffiths, C., s. 99-109. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Arabski, P. J. og Wojtaszek, A. (2011). *Individual Learner Differences in SLA*. Bristol, United Kingdom: Channel View Publications.
- Banya, K. og Cheng, M. H. (1997). *Beliefs About Foreign Language Learning - A Study of Beliefs of Teachers' and Students' Cross Cultural Settings*. the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. Orlando, Florida.
- Beal, C. R. (1994). *Boys and girls: The development of gender roles*. New York: McGraw-Hill
- Berggreen, H. og Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Bush, B. J. (1987). *The Language Skill Change Project (LSCP): Background, Procedures, and Preliminary Findings*. Presidio of Monterey, California: PN.
- Busterud, G. (2018). "Generativ grammatikk og andrespråkstilegnelse". I *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling*, redigert av Gujord, A.-K. H. og Randen, G. T., 52-75. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Carlsen, C. H. (2018). "Læringsorientert vurdering - prøver med læring som mål". I *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling*, redigert av Gujord, A.-K. H. og Randen, G. T., 379-403. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Carroll, J. B. (1962). "The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training". I *Training Research and Education*, redigert av Glazer, R., 67-102. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Chang, S.-J. og Morain, G. (1990). *A study of language learning behaviors of Chinese students at the University of Georgia and the relation of those behaviors to oral proficiency and other factors*, ProQuest Dissertations Publishing.

- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London og New York: Longman.
- Cohen, A. D. (2011). "Second Language Learner Strategies". I *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Vol. 2, redigert av Hinkel, E., 681-698. New York: Routledge.
- Cohen, A. D. og Dörnyei, Z. (2002). "Focus on the Language Learner: Motivation, Styles and Strategies". I *An Introduction to Applied Linguistics*, redigert av Schmitt, N., 170 - 190. London: Hodder Education.
- Cohen, A. D. og Weaver, S. J. (2005). "Styles and strategies-based instruction: A teachers' guide." *Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition*.
- "SurveyXact" Lest sept 2017 - mai 2019, <https://www.surveyxact.no/>.
- Cook, V. J. (2008). *Second language learning and language teaching*. London: Hodder Education.
- Curcic, M., Andringa, S. og Kuiken, F. (2019). "The role of awareness and cognitive aptitudes in L2 predictive language processing." *Language Learning* 69: 42-71.
- Dekreon, V. (2011). "Inlärningsstrategier i svenska som andraspråk hos vuxna elever". Masteroppgave, Mälardalen University.
- Dewaele, J. og Furnham, A. (1999). "Extraversion: The unloved variable in applied linguistic research." *Language Learning* 49(3): 509-544.
- Dunlosky, J. og Metcalfe, J. (2008). *Metacognition*. London, UK: Sage Publications.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Milton: Milton: Taylor & Francis Group.
- Dörnyei, Z. og Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research Construction, Administration, and Processing* New York: Routledge.
- Ehrman, M. (2008). "Personality and good language learners". I *Lessons from good language learners*, redigert av Griffiths, C. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Finkbeiner, C. (2008). "Culture and good language learners". I *Lessons from good language learners*, redigert av Griffiths, C., 131-141. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S. M. og Mackey, A. (2011). "Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition". I *Theories in Second Language Acquisition - An Introduction*, redigert av VanPatten, B. og Williams, J. New York: Routledge.
- Gausland, A. og Haukås, Å. (2011) "Bruk av ordlæringsstrategier blant norske tyskelever." *Acta didactica Norge* 5 (1), 1-13.
<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/issue/view/115>.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grainger, P. (2012). "The Impact of Cultural Background on the Choice of Language Learning Strategies in the JFL Context." *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 40(4): 483-493.
- Green, J. M. og Oxford, R. (1995). "A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender." *TESOL Quarterly* 29(2): 261-297.
- Griffiths, C. (2003). "Language learning strategy use and proficiency: The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation". Doktoravhandling, University of Auckland.
- Griffiths, C. (2008a). "Age and good language learners". I *Lessons from Good Language Learners*, redigert av Griffiths, C., 35-48. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffiths, C. (2008b). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffiths, C. (2008c). "Strategies and good language learners". I *Lessons from Good Language Learners*, redigert av Griffiths, C., 83-98. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffiths, C. (2013). *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gu, Y. (2002). "Gender, Academic Major, and Vocabulary Learning Strategies of Chinese EFL Learners." *RELC journal* 33(1): 35-54.

- Gujord, A.-K. H. (2017). "Språkutvikling hos barn i ulike språklærings situasjoner". I *Språkmøte i barnehagen*, redigert av Selås, M. og Gujord, A.-K. H., 95-144. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Hansen-Strain, L. (1989). "Orality/Literacy and Group Differences in Second-Language Acquisition." *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics* 39(4): 469-496.
- Haukås, Å. (2014) "Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv." *Acta didactica Norge* 8 (2), 1-16.
<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/issue/view/120>.
- Hong-Nam, K. og Leavell, A. G. (2006). "Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context." *System* 34(3): 399-415.
- Horwitz, E. K. (1987). "Surveying student beliefs about language learning". I *Learner strategies in language learning*, redigert av Wenden, A. og Rubin, J., 119-129. Englewood Cliffs, NJ Prentice-Hall.
- Hsiao, T. Y. og Oxford, R. (2002). "Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis." *Modern Language Journal* 86(3): 368-383.
- Huang, X.-H. og Van Naerssen, M. (1987). "Learning Strategies for Oral Communication." *Applied Linguistics* 8(3): 287-307.
- Jarvis, S. og Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
- Keeley, T. D. (2018). "The Potential Effects of Language Switching on Self-Concept, Values and Personality Expression: Examining the Evidence." *Kyushu Sangyo University, Keieigaku Ronshu (business review)* 28(3): 59-77.
- Legato, M. J. (2005). *Why men never remember and women never forget*. Rodale: Potter/Ten Speed/Harmony/Rodale.
- Lennon, P. (1989). "Introspection and Intentionality in Advanced Second-Language Acquisition." *Language Learning* 39(3): 375-396.
- Lie, S. (1990). *Kontrastiv grammatikk - med norsk i sentrum*. Oslo: Novus.
- LoCastro, V. (1994). "Learning Strategies and Learning Environments." *TESOL Quarterly* 28(2): 409-414.

- Long, M. H. (1983). "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input1." *Applied linguistics* 4(2): 126-141.
- Ma, R. og Oxford, R. (2014). "A Diary Study Focusing on Listening and Speaking: The Evolving Interaction of Learning Styles and Learning Strategies in a Motivated, Advanced ESL Learner." *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 43(1): 101-113.
- Macaro, E. (2006). "Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework." *Modern Language Journal* 90(3): 320-337.
- May, S. (2013). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York: Routledge.
- McGroarty, M. (1987). "Patterns of persistent second language learners: elementary Spanish". *TESOL Annual Meeting*, Miami, Florida.
- Meyerhoff, M. (2006). *Introducing sociolinguistics*. London: Routledge.
- Mitchell, R., Myles, F. og Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. London: Routledge.
- Myers, I. B. (1998). *MBTI manual : a guide to the development and use of the Myers-Briggs type indicator*. Palo Alto, Calif: Consulting Psychologists Press.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. og Todesco, A. (1978/1996). *The good language learner*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nayak, N., Hansen, N., Krueger, N. og McLaughlin, B. (1990). "Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults." *Language learning* 40(2): 221-244.
- Nel, C. (2008). "Learning style and good language learners". I *Lessons from good language learners*, redigert av Griffiths, C., 49-60. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nerheim Hopfenbeck, T. (2014). *Strategier for læring: om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforl.
- Noguchi, C. (1991). "Questionnaire for learners." *Tottori, Tottori University, Japan*.
- Norton, B. og Toohey, K. (2001). "Changing Perspectives on Good Language Learners." *TESOL Quarterly* 35(2): 307-322.

- Nyikos, M. (2008). "Gender and good language learners". I *Lessons from good language learners*, redigert av Griffiths, C., 73-82. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. og Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. og Russo, R. P. (1985a). "Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students." *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics* 35(1): 21-46.
- O'Malley, J. M., Russo, R. P., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G. og Kupper, L. (1985b). *Learning Strategies Used by High School Students Learning English as a Second Language*. Alexandria, Virginia, Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Oxford, R. (1986). *Development and Psychometric Testing of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*. Appendix, US. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Oxford, R. (1989). "Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training." *System* 17(2): 235-247.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies : what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (1996). "Employing a Questionnaire To Assess the Use of Language Learning Strategies." *Applied Language Learning* 7: 25-45.
- Oxford, R. (2011). "Strategies for learning a second or foreign language." *Language Teaching* 44(2): 167-180.
- Oxford, R., Lavine, R. Z. og Crookall, D. (1989). "Language learning strategies, the communicative approach, and their classroom implications." *Foreign Language Annals* 22(1): 29-39.
- Oxford, R. og Lee, K. R. (2008). "The learners' landscape and journey: a summary". I *Lessons from good language learners*, redigert av Griffiths, C., 306-317. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oxford, R. og Nyikos, M. (1989). "Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students." *Modern Language Journal* 73(3): 291-300.
- Oxford, R., Nyikos, M. og Ehrman, M. (1988). "Vive la difference? Reflections on sex differences in use of language learning strategies." *Foreign Language Annals* 21(4): 321-329.
- Paquet-Gauthier, M. og Beaulieu, S. (2016). "Can language classrooms take the multilingual turn?" *Journal of multilingual and Multicultural Development* 37(2): 167-183.
- Paradis, J. (2007). "Second Language Acquisition in Childhood". I *Second Language Acquisition in Childhood*, redigert av Hoff, E. og Shatz, M., 387-405. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Pittaway, D. S. (2004). "Investment and Second Language Acquisition." *Critical Inquiry in Language Studies* 1(4): 203-218.
- Pittenger, D. J. (2005). "Cautionary comments regarding the Myers-Briggs Type Indicator." *Consulting Psychology Journal: Practice and Research* 57(3): 210.
- Politzer, R. L. (1983). "An exploratory study of self reported language learning behaviors and their relation to achievement." *Studies in second language acquisition* 6(1): 54-68.
- Politzer, R. L. og McGroarty, M. (1985). "An Exploratory Study of Learning Behaviors and Their Relationship to Gains in Linguistic and Communicative Competence." *TESOL Quarterly* 19(1): 103-123.
- Ranta, L. (2008). "Aptitude and good language learners". I *Lessons from good language learners*, redigert av Griffiths, C., 142-155. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reid, J. M. (1987). "The Learning Style Preferences of ESL Students." *TESOL Quarterly* 21(1): 87-111.
- Reiss, M.-A. (1981). "Helping the Unsuccessful Language Learner." *The Modern Language Journal* 65(2): 121-128.
- Richards, J. C. og Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. New York: Routledge.
- Rubin, J. (1975). "What the "good language learner" can teach us." *TESOL Quarterly* 9(1): 41-51.

- Rubin, J. (1981). "Study of Cognitive Processes in Second Language Learning." *Applied Linguistics* 2(2): 117-131.
- Schmidt, R. (2010). "Attention, awareness, and individual differences in language learning." *Perspectives on individual characteristics and foreign language education* 6: 27.
- Schmidt, R. W. (1990). "The Role of Consciousness in Second Language Learning." *Applied Linguistics* 11(2): 129-158.
- Schumann, J. H. (1975). "Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition." *Language Learning* 25(2): 209-235.
- Seliger, H. (1984). "Processing universals in second language acquisition". I *Universals of Second Language Acquisition*, redigert av Eckman, F., Bell, L. og Nelson, D., 36-47. Rowley, MA: Newbury House.
- Skehan, P. (1991). "Individual Differences in Second Language Learning." *Studies in Second Language Acquisition* 13(2): 275-298.
- Stern, H. (1975). "What can we learn from the good language learner?" *Canadian Modern Language Review* 34: 304-318.
- Stern, H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Su, M.-H. M. (2005). "A Study of EFL Technological and Vocational College Students' Language Learning Strategies and Their Self-Perceived English Proficiency." *e-FLT: Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 2(1): 44-56.
- Swain, M. (2005). "The Output Hypothesis: Theory and Research". I *Handbook of Research in Second Language Acquisition*, redigert av Hinkel, E., 471-484. Mahwah: Routledge.
- Tarone, E. (1980). "Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage 1." *Language learning* 30(2): 417-428.
- Tragant, E. og Victori, M. (2012). "Language learning strategies, course grades, and age in EFL secondary school learners." *Language Awareness* 21(3): 293-308.
- Ushioda, E. (2008). "Motivation and good language learners". I *Lessons from good language learners*, redigert av Griffiths, C., 19-34. Cambridge: Cambridge University Press.

- Vox (2012) *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: Vox nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Weil, N. og Luo, J. (2014). "Language learning strategy use in an American IEP: Implications for EFL." *Asian EFL Journal Quarterly* 16(3): 96.
- Wen, Z. (2012). "Foreign language aptitude." *ELT Journal* 66(2): 233-235.
- Wharton, G. (2000). "Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore." *Lang. Learn.* 50(2): 203-243.
- White, C. (2008). "Beliefs and good language learners". I *Lessons from good language learners*, redigert av Griffiths, C., 121-130. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, J. (1999). "Learner-generated attention to form." *Language Learning* 49(4): 583-625.
- Witney, J. og Dewaele, J.-M. (2018). "Learning two or more languages." *The Cambridge Guide to Learning English as a Second Language* 1(L2): 43.
- Yilmaz, Y. (2016). "Major Research Issues in SLA". I *Part 2: The Linguistic Environment, Interaction and Negative Feedback*, redigert, 45. Leiden, Nederland: Brill.
- Young, R. (1987). "The Cultural Context of TESOL — A Review of Research into Chinese Classrooms." *RELC Journal* 18(2): 15-30.
- Zafar, S. og Meenakshi, K. (2012). "Individual Learner Differences and Second Language Acquisition. A Review." *Journal of Language Teaching and Research* 3(4): 639-646.

Sammendrag

Denne avhandlingen undersøker om og hvordan norskinnlærere bruker språklæringsstrategier, og om og hvordan norskinnlærere plassert på forskjellige nivåer på Universitetet i Bergen sine norskkurs skiller seg fra hverandre i bruken av språklæringsstrategier. Jeg har brukt spørreskjemaet *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) 7.1 for å undersøke 1a) om og hvor ofte norskinnlærere bruker språklæringsstrategier, 1b) hvor mange strategier de bruker, 1c) om det er forskjeller mellom begynnernivå (N=22), mellomnivå (N=19) og høyere nivå (N=19) i hvor ofte de bruker strategier, 2a) hvilke strategier informantene bruker høyfrekvent på de ulike nivåene og for alle informantene samlet, 2b) om det er forskjell mellom nivåene når det gjelder høyfrekvent strategibruk og 3) om det er sammenheng mellom hvor ofte informantene bruker strategier og alder, kjønn, kultur, flerspråklighet og om informantene er ansatte eller studenter. Dessuten har jeg sett på grunner informantene på de ulike nivåene oppgir for å lære norsk.

Et av hovedfunnene er at informantene (N=60), som alle har bakgrunn i høyere utdanning og deltok på språkkurs ved UiB, hadde en gjennomsnittlig bruksfrekvens på 3,4 på SILLs fempunktets Likert-skala. Det vil si at informantene bruker strategier *av og til*. Sammen med Griffiths' (2003) og Weil og Luos (2014) resultater, som lignet mine, mener jeg det er empirisk grunnlag for å si at voksne med bakgrunn i høyere utdanning som tar språkkurs ved et universitet eller høyskole, bruker språklæringsstrategier *av og til*. Informantene, uansett nivå, bruker 50 av de 51 strategiene i SILL 7.1. Informantene på det høyere nivået bruker også flere høyfrekvente strategier enn de på begynnernivået. To andre viktige funn er at informantene på det høyere nivået bruker språklæringsstrategier signifikant oftere enn de på begynnernivået, og at utvekslingsstudenter bruker språklæringsstrategier signifikant oftere enn ansatte. Analysene viser ikke noen signifikante sammenhenger mellom bruksfrekvens og alder, kjønn eller kultur. Basert på hvilke grunner informantene oppgir for å lære norsk, kan det se ut som at informantene på det høyere nivået er mer motivert for å lære norsk på grunn av arbeidslivet, utdanning, integrering og framtidsplaner enn informantene på begynnernivået. Det var ikke nok datagrunnlag for å drøfte informantenes flerspråklighet og bruk av strategier. Hvordan disse funnene skal tolkes blir drøftet i diskusjonskapittelet. Avhandlingen avsluttes med en konklusjon der funnene samles, studiens bidrag til forskning og studiens begrensninger blir drøftet og forslag til videre forskning gis.

Abstract

This thesis investigates if and how second language learners of Norwegian use language learning strategies, and if and how second language learners of Norwegian placed on different course levels at UiB differ from each other when it comes to the use of second language learning strategies. I have used the *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) 7.1 to investigate 1a) if and how often language learning strategies are used, 1b) how many strategies the learners use, 1c) if there are differences in frequency of language learning strategy use between learners placed at elementary (N=22), intermediate (N=19) and advanced level (N=19), 2a) which strategies are being used at a high frequency, 2b) if there are differences between these three levels in use of high frequency strategies, and 3) if there is a relationship between frequency of language learning strategy use and age, gender, culture, multilingualism, and if the second language learners are employees or students. The reasons for learning Norwegian expressed by the learners at the different levels are also investigated.

The participants (N=60), which all have higher educational background and participated at a Norwegian language course at UiB, reported an average frequency of strategy use of 3.4 on SILL's five-point Likert scale. In other words, the participants use language learning strategies *sometimes*. Together with Griffiths's (2003) and Weil and Luo's (2014) results, the reported average frequency of strategy use in this study strengthens the empirical foundation that adults with higher education that follow courses at a university or college, use language learning strategies *sometimes*. The participants, regardless of level, use 50 of SILL's 51 strategies. Participants at the advanced level use more high frequent strategies than participants at the elementary level. In addition, the study shows that participants at the advanced level use language learning strategies significantly more often than participants at the elementary level, and that exchange students use language learning strategies significantly more often than employees. No significant relation was found between reported average frequency of strategy use and age, gender, or culture. The participants at the advanced level seem to be more motivated for learning Norwegian for work, education, integration and their plan for the future compared to the participants at the elementary level. The data didn't allow analysis of multilingualism and strategy use. How these findings should be interpreted, is discussed in the discussion chapter. The thesis concludes by bringing together these key findings, discussing the study's contributions to the research area, the study's limitations, and suggests areas for further research.

Vedlegg

Vedlegg A: Innsamlingsarket

Takk for at du deltar i spørreundersøkelsen. Den er for alle som tar norskkurs på
UiB.

Thank you for participating in this survey. It is for everyone who takes a Norwegian course at UiB.

Følg lenken eller skann QR-koden.

Please follow the link or scan the QR-code.

**Som en takk får du en oversikt over språklæringsstrategiene som har blitt brukt i
undersøkelsen.**

As a thank you I give you a list of the language learning strategies that have been used in this survey.

Hilsen,

Marianne van Baar

<https://www.survey-xact.dk/LinkCollector?key=748W21DGCPCJ>

Har du spørsmål? Send en e-post til marianne.baar@uib.no

Do you have any questions? Send an e-mail to marianne.baar@uib.no



Vedlegg B: SILL 7.1 norsk

Takk for at du vil delta i undersøkelsen. Spørreskjemaet er for alle som går på norskkurs ved UiB.

Du kommer i gang ved å trykke på "neste" nede i høyre hjørne. Du kan bevege deg frem og tilbake i spørreskjemaet uten at svarene forsvinner. Spørreundersøkelsen er anonym og godkjent av NSD, norsk senter for forskningsdata. Etter at du har fullført spørreskjemaet, vil du få en liste over alle språklæringsstrategiene som har blitt brukt i spørreskjemaet.



Hvilke strategier bruker du når du lærer norsk? Skriver du ned hvert nye ord du ser? Prøver du å snakke norsk med hver nordmann du treffer? Hører du på norsk radio for å bli bedre på å forstå norsk?

Dette er noen eksempler på språklæringsstrategier. Jeg er interessert i å vite mer om dine språklæringsstrategier. Tusen takk for at du deltar.

Marianne van Baar

Nede følger noen spørsmål. Svar etter følgende svaralternativer:

1. Aldri eller nesten aldri sant for meg (setningen er veldig sjeldent sant for deg)
2. Vanligvis ikke sant for meg (setningen er sant mindre enn halvparten av tida)
3. Litt sant for meg (setningen er sant halvparten (50%) av tida)
4. Vanligvis sant for meg (setningen er sant mer enn halvparten av tida)
5. Alltid eller nesten alltid sant for meg (setningen er nesten alltid/hele tida sant for deg)

Del A

Les setningene og vurder i hvilken grad de stemmer for deg. Kryss av ved svarkategorien som passer best.

Ikke svar med det du synes er best eller hva andre gjør. Det finnes ikke noe riktig eller feil svar.

	Aldri eller nesten aldri sant for meg.	Vanligvis ikke sant for meg.	Litt sant for meg.	Vanligvis sant for meg.	Alltid eller nesten alltid sant for meg.
1. Jeg tenker på det jeg allerede vet, og jeg assosierer det med nye ting jeg lærer i norsk.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
2. Jeg bruker nye norske ord i en setning slik at jeg kan huske dem.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
3. Jeg knytter lyden av et nytt norsk ord til et bilde av ordet slik at jeg kan huske ordet.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
4. Jeg husker nye norske ord ved å lage et mentalt bilde av en situasjon der ordet kan bli brukt.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
5. Jeg bruker rim for å huske nye norske ord.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
6. Jeg skriver det norske ordet på den ene siden av et papir, jeg skriver ordet på mitt morsmål og forklaring eller et bilde på den andre siden på papiret for å huske nye norske ord.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
7. Jeg setter nye ord om til en handling, som for eksempel "å gå ut døren".	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Aldri eller nesten aldri sant for meg.	Vanligvis ikke sant for meg.	Litt sant for meg.	Vanligvis sant for meg.	Alltid eller nesten alltid sant for meg.
8. Jeg går ofte gjennom det jeg har lært i norskundervisningen.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
9. Jeg husker nye norske ord eller fraser ved å huske hvor de står f.eks. på siden, tavlen eller skiltet.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Del B

Les setningene og vurder i hvilken grad de stemmer for deg. Kryss av ved svarkategorien som passer best.

Ikke svar med det du synes er best eller hva andre gjør. Det finnes ikke noe riktig eller feil svar.

	Aldri eller nesten aldri sant for meg.	Vanligvis ikke sant for meg.	Litt sant for meg.	Vanligvis sant for meg.	Alltid eller nesten alltid sant for meg.
10. Jeg sier eller skriver nye norske ord flere ganger.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
11. Jeg prøver å snakke som nordmenn snakker.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
12. Jeg øver på norske lyder.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
13. Jeg bruker de norske ordene som jeg kan, på forskjellige måter.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
14. Jeg begynner samtaler på norsk.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Aldri eller nesten aldri sant for meg.	Vanligvis ikke sant for meg.	Litt sant for meg.	Vanligvis sant for meg.	Alltid eller nesten alltid sant for meg.
15. Jeg ser på norsk TV, norske serier eller norske filmer.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
16. Jeg leser norske bøker i fritiden min.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
17. Jeg skriver meldinger, e-poster, brev eller rapporter på norsk.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
18. Jeg skimleser en tekst først (leser teksten fort), og etterpå leser jeg teksten detaljert.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
19. Jeg leter etter ord i mitt førstespråk/morsmål som likner på de nye norske ordene.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
20. Jeg leter etter ord i andre språk (ikke mitt førstespråk/morsmål) som likner på de nye norske ordene.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
21. Jeg prøver å finne mønstre i norsk.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
22. Jeg forstår hva et ord betyr, fordi jeg deler ordet opp i deler som jeg forstår.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Aldri eller nesten aldri sant for meg.	Vanligvis ikke sant for meg.	Litt sant for meg.	Vanligvis sant for meg.	Alltid eller nesten alltid sant for meg.
23. Jeg prøver å ikke oversette ord for ord.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
24. Jeg lager sammendrag av informasjon som jeg hører eller leser på norsk.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Del C

Les setningene og vurder i hvilken grad de stemmer for deg. Kryss av ved svarkategorien som passer best.

Ikke svar med det du synes er best eller hva andre gjør. Det finnes ikke noe riktig eller feil svar.

	Aldri eller nesten aldri sant for meg.	Vanligvis ikke sant for meg.	Litt sant for meg.	Vanligvis sant for meg.	Alltid eller nesten alltid sant for meg.
25. Jeg gjetter for å forstå ord som jeg ikke kan.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
26. Når jeg ikke kommer på et ord i en samtale på norsk, bruker jeg bevegelser og kroppsspråk.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
27. Når jeg ikke kommer på et ord, lager jeg nye ord selv.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
28. Jeg leser norsk uten å slå opp hvert nye ord.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

- | | Aldri eller
nesten
aldri sant
for meg. | Vanligvis
ikke sant
for meg. | Litt sant
for meg. | Vanligvis
sant for
meg. | Alltid eller
nesten
alltid sant
for meg. |
|--|---|---|-------------------------------|--|---|
| 29. Jeg prøver å gjette hva den andre personen kommer til å si etterpå på norsk. | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> |
| 30. Når jeg ikke kommer på et ord, bruker jeg et ord eller en frase som betyr omtrent det samme. | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> |

Del D

Les setningene og vurder i hvilken grad de stemmer for deg. Kryss av ved svarkategorien som passer best.

Ikke svar med det du synes er best eller hva andre gjør. Det finnes ikke noe riktig eller feil svar.

- | | Aldri eller
nesten
aldri sant
for meg. | Vanligvis
ikke sant
for meg. | Litt sant
for meg. | Vanligvis
sant for
meg. | Alltid eller
nesten
alltid sant
for meg. |
|--|---|---|-------------------------------|--|---|
| 31. Jeg prøver å snakke norsk så ofte som mulig. | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> |
| 32. Jeg hører/ser mine norske feil og jeg lærer av mine feil. | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> |
| 33. Jeg følger med/lytter når noen snakker norsk. | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> |
| 34. Jeg prøver å finne ut hvordan jeg kan bli en bedre norskstudent. | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> |

	Aldri eller nesten aldri sant for meg.	Vanligvis ikke sant for meg.	Litt sant for meg.	Vanligvis sant for meg.	Alltid eller nesten alltid sant for meg.
35. Jeg planlegger tiden min slik at jeg har nok tid til å lese og lære norsk.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
36. Jeg prøver å finne folk som jeg kan snakke norsk med.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
37. Jeg prøver å finne muligheter til å lese norsk så ofte som mulig.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
38. Jeg har tydelige mål for å bli flinkere i norsk.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
39. Jeg tenker på min framgang og utvikling i norsklæringen.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Del E

Les setningene og vurder i hvilken grad de stemmer for deg. Kryss av ved svarkategorien som passer best.

Ikke svar med det du synes er best eller hva andre gjør. Det finnes ikke noe riktig eller feil svar.

	Aldri eller nesten aldri sant for meg.	Vanligvis ikke sant for meg.	Litt sant for meg.	Vanligvis sant for meg.	Alltid eller nesten alltid sant for meg.
40. Jeg prøver å slappe av når jeg er redd for å bruke norsk.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Aldri eller nesten aldri sant for meg.	Vanligvis ikke sant for meg.	Litt sant for meg.	Vanligvis sant for meg.	Alltid eller nesten alltid sant for meg.
41. Jeg oppfordrer meg selv til å snakke norsk, også når jeg er redd for å gjøre en feil.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
42. Jeg belønner meg selv når jeg gjør det bra i norsk.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
43. Jeg legger merke til når jeg er nervøs eller anspent når jeg leser eller bruker norsk.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
44. Jeg skriver om hvordan jeg føler meg i språklæringen i en språklæringsdagbok.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
45. Jeg snakker med noen om hvordan jeg føler meg når jeg lærer norsk.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Del F

Her kommer de siste 6 språklæringsstrategiene:

Les setningene og vurder i hvilken grad de stemmer for deg. Kryss av ved svarkategorien som passer best.

Ikke svar med det du synes er best eller hva andre gjør. Det finnes ikke noe riktig eller feil svar.

	Aldri eller nesten aldri sant for meg.	Vanligvis ikke sant for meg.	Litt sant for meg.	Vanligvis sant for meg.	Alltid eller nesten alltid sant for meg.
46. Hvis jeg ikke forstår noe på norsk, spør jeg den andre	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Aldri eller nesten aldri sant for meg.	Vanligvis ikke sant for meg.	Litt sant for meg.	Vanligvis sant for meg.	Alltid eller nesten alltid sant for meg.
--	---	---	-------------------------------	--	---

personen om å snakke saktere
eller å gjenta.

47. Jeg spør personer som
snakker norsk om å rette på
meg når jeg snakker. (1) (2) (3) (4) (5)

48. Jeg øver norsk med andre
studenter. (1) (2) (3) (4) (5)

49. Jeg ber om hjelp fra
nordmenn. (1) (2) (3) (4) (5)

50. Jeg stiller spørsmål på
norsk. (1) (2) (3) (4) (5)

51. Jeg prøver å lære om
norsk kultur. (1) (2) (3) (4) (5)

Her følger noen spørsmål om deg, UiB og norskkurset.



Hvilket trinn går du på?

- (1) Trinn 1
- (2) Trinn 2
- (3) Trinn 3
- (5) Trinn 4
- (4) Trinn 1+2
- (6) Annet, nemlig: _____

Hvilket svaralternativ beskriver deg best?

- (1) Ansatt ved UiB
- (2) Partner til en ansatt ved UiB
- (3) Doktorgradsstudent/PhD-student
- (4) Masterstudent (tar hele mastergraden ved UiB)
- (5) Utvekslingsstudent (f.eks. Erasmus)
- (6) Annet, nemlig _____

Har du tatt norskeksamen ved UiB før?

- (1) Ja.
- (2) Nei.

Hvilken karakter fikk du på den siste norskeksamenen din ved UiB?

- (1) A
- (2) B
- (3) C
- (4) D
- (5) E
- (6) F

På hvilket trinn var den siste norskeksamenen din ved UiB?

- (2) Trinn 1
- (4) Trinn 2

- (5) Trinn 3
- (6) Trinn 4
- (3) Trinn 1 + 2
- (7) Annet, nemlig _____

Hvor lenge har du bodd i Norge? i måneder

12 måneder = 1 år

24 måneder = 2 år

36 måneder = 3 år

48 måneder = 4 år

60 måneder = 5 år

Velg 61 måneder hvis du har bodd her lenger enn 5 år

Hvor lenge har du gått på norskkurs (totalt)? i måneder

12 måneder = 1 år

24 måneder = 2 år

36 måneder = 3 år

48 måneder = 4 år

60 måneder = 5 år

Velg 61 måneder hvis du har lært norsk i lenger enn 5 år

Hvor mange språk snakker du (inkludert førstespråk/morsmål)?

- (1) 1
- (2) 2
- (3) 3
- (4) 4
- (5) 5

- (6) 6
- (7) 7
- (8) 8
- (9) flere enn 8

Hva er morsmålet/førstespråket ditt?

Hvilke andre språk snakker du?

Hvorfor ønsker du å lære norsk?

Hvor kommer du fra?

(land)

Hva er nasjonaliteten din?

Hvor gammel er du?

- (1) 18 eller yngre
- (2) 19 - 29
- (3) 30 - 39
- (4) 40 - 49
- (5) 50 - 59
- (6) 60 - 69
- (7) 70 eller eldre

Er du en mann eller en kvinne?

- (2) Jeg er en kvinne.
- (1) Jeg er en mann.
- (3) Annet / Jeg vil ikke si det.

Ferdig!

Takk for at du deltok i spørreundersøkelsen. Du er nå ferdig. Du avslutter spørreundersøkelsen ved å klikke på "avslutt". Du vil bli sendt videre til en nettside med en liste over alle språklæringsstrategiene som har blitt brukt i spørreundersøkelsen. Kanskje finner du noen nye strategier som fungerer for deg!

Marianne van Baar

Vedlegg C: SILL 7.1 English

Thank you for participating in this survey. The questionnaire is for everyone who takes a Norwegian course at UiB.

Click on "next" to start the questionnaire. You can freely move back and forth through the questionnaire. The survey is anonymous, and has been approved by NSD, Norwegian center for research data. After finishing this survey, you will receive a list of all the language learning strategies that have been used in this survey.



Which strategies do you use when you learn Norwegian? Do you write down every new word you see? Do you try to talk to every Norwegian that you meet? Do you listen to Norwegian radio to practice your listening skills?

These are some examples of language learning strategies. I am interested in learning more about your use of language learning strategies. Thank you for participating.

Marianne van Baar

Below are a few questions. Answer according to the following possible answers:

1. Never or almost never true of me. (the sentence is very rarely true of you.)
2. Usually not true of me. (the sentence is true less than half the time.)
3. Somewhat true of me (the sentence is true about half the time.)
4. Usually true of me (the sentence is true more than half the time.)
5. Always or almost always true of me (the sentence is true of you always or almost always)

Part A

Read the sentences and answer in terms of how well the statement describes you.

Do not answer how you think you should answer, or what other people do. There are no right or wrong answers.

	Never or almost never true of me.	Usually not true of me.	Somewhat true of me.	Usually true of me.	Always or almost always true of me.
1. I think of what I already know, and I associate that with new things I learn in Norwegian.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
2. I use new Norwegian words in a sentence so that I can remember them.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
3. I connect the sound of a new Norwegian word to an image of the word so that I can remember the word.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
4. I remember new Norwegian words by making a mental image of a situation in which the word can be used.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
5. I use rhymes to remember new Norwegian words.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
6. I write the Norwegian word on one side of a piece of paper, and I write the word in my mother tongue, an explanation or a picture on the	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Never or almost never true of me.	Usually not true of me.	Somewhat true of me.	Usually true of me.	Always or almost always true of me.
--	------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--

other side of the paper to remember new Norwegian words.

7. I physically act out new Norwegian expressions, like for example “going out the door”.

(1) (2) (3) (4) (5)

8. I review the Norwegian lessons often.

(1) (2) (3) (4) (5)

9. I remember new Norwegian words or phrases by remembering their location on f.ex. the page, on the board or on a street sign.

(1) (2) (3) (4) (5)

Part B

Read the sentences and answer in terms of how well the statement describes you.

Do not answer how you think you should answer, or what other people do. There are no right or wrong answers.

Never or almost never true of me.	Usually not true of me.	Somewhat true of me.	Usually true of me.	Always or almost always true of me.
--	------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--

10. I say or write new Norwegian words several times.

(1) (2) (3) (4) (5)

11. I try to talk like Norwegians talk.

(1) (2) (3) (4) (5)

	Never or almost never true of me.	Usually not true of me.	Somewhat true of me.	Usually true of me.	Always or almost always true of me.
12. I practice Norwegian sounds.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
13. I use the Norwegian words I know in different ways.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
14. I start conversations in Norwegian.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
15. I watch Norwegian TV, Norwegian series or Norwegian movies.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
16. I read Norwegian books in my spare time.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
17. I write messages, e-mails, letters or reports in Norwegian.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
18. I first skim-read a Norwegian text (reading the text quickly), and afterwards I read the text carefully.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
19. I look for words in my first language that are similar to the new Norwegian words.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
20. I look for words in other languages (not my first language) that are similar to the new Norwegian words.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Never or almost never true of me.		Usually not true of me.		Somewhat true of me.		Usually true of me.		Always or almost always true of me.
--	--	--	------------------------------------	--	---------------------------------	--	--------------------------------	--	--

21. I try to find patterns in Norwegian.

(1) (2) (3) (4) (5)

22. I understand the meaning of a word, because I divide the word into parts that I understand.

(1) (2) (3) (4) (5)

23. I try not to translate word for word.

(1) (2) (3) (4) (5)

24. I make summaries of information that I hear or read in Norwegian.

(1) (2) (3) (4) (5)

Part C

Read the sentences and answer in terms of how well the statement describes you.

Do not answer how you think you should answer, or what other people do. There are no right or wrong answers.

	Never or almost never true of me.		Usually not true of me.		Somewhat true of me.		Usually true of me.		Always or almost always true of me.
--	--	--	------------------------------------	--	---------------------------------	--	--------------------------------	--	--

25. I make guesses to understand words I don't know.

(1) (2) (3) (4) (5)

26. When I can't think of a word during a conversation in Norwegian, I use gestures and body language.

(1) (2) (3) (4) (5)

	Never or almost never true of me.		Usually not true of me.		Somewhat true of me.		Usually true of me.		Always or almost always true of me.
--	--	--	------------------------------------	--	---------------------------------	--	--------------------------------	--	--

27. When I can't think of a word, I make up new words myself.

(1) (2) (3) (4) (5)

28. I read Norwegian without looking up every new word.

(1) (2) (3) (4) (5)

29. I try to guess what the other person will say next in Norwegian.

(1) (2) (3) (4) (5)

30. If I can't think of a word, I use a word or phrase that means the same thing.

(1) (2) (3) (4) (5)

Part D

Read the sentences and answer in terms of how well the statement describes you.

Do not answer how you think you should answer, or what other people do. There are no right or wrong answers.

	Never or almost never true of me.		Usually not true of me.		Somewhat true of me.		Usually true of me.		Always or almost always true of me.
--	--	--	------------------------------------	--	---------------------------------	--	--------------------------------	--	--

31. I try to talk Norwegian as often as possible.

(1) (2) (3) (4) (5)

32. I notice my Norwegian mistakes and I learn from my mistakes.

(1) (2) (3) (4) (5)

	Never or almost never true of me.	Usually not true of me.	Somewhat true of me.	Usually true of me.	Always or almost always true of me.
--	--	------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--

33. I pay attention when
someone is speaking
Norwegian.

(1) (2) (3) (4) (5)

34. I try to find out how to be
a better learner of Norwegian.

(1) (2) (3) (4) (5)

35. I plan my schedule so that
I will have enough time to
study Norwegian.

(1) (2) (3) (4) (5)

36. I look for people I can talk
with in Norwegian.

(1) (2) (3) (4) (5)

37. I look for opportunities to
read Norwegian as much as
possible.

(1) (2) (3) (4) (5)

38. I have clear goals for
improving my Norwegian
skills.

(1) (2) (3) (4) (5)

39. I think about my progress
in learning Norwegian.

(1) (2) (3) (4) (5)

Part E

Read the sentences and answer in terms of how well the statement describes you.

Do not answer how you think you should answer, or what other people do. There are no right or wrong answers.

	Never or almost never true of me.	Usually not true of me.	Somewhat true of me.	Usually true of me.	Always or almost always true of me.
--	--	----------------------------	-------------------------	------------------------	--

40. I try to relax whenever I
feel afraid of using
Norwegian.

(1) (2) (3) (4) (5)

41. I encourage myself to
speak Norwegian even when I
am afraid of making a
mistake.

(1) (2) (3) (4) (5)

42. I reward myself when I do
well in Norwegian.

(1) (2) (3) (4) (5)

43. I notice if I am nervous or
tense when I am studying or
using Norwegian.

(1) (2) (3) (4) (5)

44. I write down my feelings
in a language learning diary.

(1) (2) (3) (4) (5)

45. I talk to someone else
about how I feel when I am
learning Norwegian.

(1) (2) (3) (4) (5)

Part F

Here are the 6 last language learning strategies:

Read the sentences and answer in terms of how well the statement describes you.

Do not answer how you think you should answer, or what other people do. There are no right or wrong answers.

	Never or almost never true of me.	Usually not true of me.	Somewhat true of me.	Usually true of me.	Always or almost always true of me.
--	--	----------------------------	-------------------------	------------------------	--

46. If I do not understand something in Norwegian, I ask the other person to slow down or say it again.

(1) (2) (3) (4) (5)

47. I ask Norwegian speakers to correct me when I talk.

(1) (2) (3) (4) (5)

48. I practice Norwegian with other students.

(1) (2) (3) (4) (5)

49. I ask for help from Norwegian speakers.

(1) (2) (3) (4) (5)

50. I ask questions in Norwegian.

(1) (2) (3) (4) (5)

51. I try to learn about the Norwegian culture.

(1) (2) (3) (4) (5)

Here are some questions about you, UiB and the Norwegian course.



Which course level are you in?

(1) Level 1
(2) Level 2

(3) Level 3
(5) Level 4
(4) Level 1+2
(6) Other, please specify _____

Which answer describes you the best?

- (1) Employee at UiB
- (2) Partner of an employee at UiB
- (3) doctoral student/PhD student
- (4) Master student (doing my entire master at UiB)
- (5) exchange student (f.ex. Erasmus)
- (6) Other, please specify: _____

Have you had a Norwegian exam at UiB?

- (1) Yes.
- (2) No.

Which grade did you get for your last Norwegian exam at UiB?

- (1) A
- (2) B
- (3) C
- (4) D
- (5) E
- (6) F

On which level was your last Norwegian exam at UiB?

- (2) Level 1
- (4) Level 2
- (5) Level 3
- (6) Level 4
- (3) Level 1 + 2
- (7) Other, please specify: _____

**How long have you been living in Norway?
in months**

12 months = 1 year

24 months = 2 years

36 months = 3 years

48 months = 4 years

60 months = 5 years

Choose 61 months if you have lived here longer than 5 years

How long have you been learning Norwegian (including the Norwegian course)?in months

12 months = 1 year

24 months = 2 years

36 months = 3 years

48 months = 4 years

60 months = 5 years

Choose 61 months if you have been learning Norwegian for longer than 5 years

How many languages do you speak (including your mother tongue/first language)?

- (1) 1
- (2) 2
- (3) 3
- (4) 4
- (5) 5
- (6) 6
- (7) 7
- (8) 8
- (9) more than 8

What is your mother tongue?

Which other languages do you speak?

Why do you wish to learn Norwegian?

Where are you from?

(country)

What is your nationality?

How old are you?

(1) 18 or younger

(2) 19 - 29

(3) 30 - 39

(4) 40 - 49

(5) 50 - 59

(6) 60 - 69

(7) 70 or older

What is your gender?

(2) female

(1) male

(3) Other / I don't wish to share this information.

Done!

Thank you for participating in this survey. You are now finished. You can exit this survey by clicking on "finish". You will then be redirected to a page with a list of all the language learning strategies that have been used in this survey. Maybe you find some new strategies that work for you!

Marianne van Baar

Vedlegg D: Liste med språklæringsstrategier

Takk for at du deltok i spørreundersøkelsen!

Nede finner du en liste med alle språklæringsstrategiene som ble brukt i spørreundersøkelsen.

Kanskje finner du noen nye strategier som fungerer for deg!

Hilsen, Marianne van Baar

Thank you for participating in the survey!

Below you will find a list with all the language learning strategies that has been used in the survey. Maybe you find some new strategies that work for you!

Greetings, Marianne van Baar

Norsk

(hukommelsesstrategier)

1. Jeg tenker på det jeg allerede vet, og jeg assosierer det med nye ting jeg lærer i norsk.
2. Jeg bruker nye norske ord i en setning slik at jeg kan huske dem.
3. Jeg knytter lyden av et nytt norsk ord til et bilde av ordet slik at jeg kan huske ordet.
4. Jeg husker nye norske ord ved å lage et mentalt bilde av en situasjon der ordet kan bli brukt.
5. Jeg bruker rim for å huske nye norske ord.
6. Jeg skriver det norske ordet på den ene siden på papir, og jeg skriver ordet i mitt morsmål, en forklaring eller et bilde på den andre siden på papiret for å huske nye norske ord.
7. Jeg setter nye ord om til en handling, som for eksempel "å gå ut døren".
8. Jeg går ofte gjennom det jeg har lært i norskundervisningen.
9. Jeg husker nye norske ord eller fraser ved å huske hvor de står på f.eks. siden, tavlen eller skiltet.

(kognitive strategier)

10. Jeg sier eller skriver nye norske ord flere ganger.
11. Jeg prøver å snakke som nordmenn snakker.
12. Jeg øver på norske lyder.

13. Jeg bruker de norske ordene som jeg kan, på forskjellige måter.
14. Jeg begynner samtaler på norsk.
15. Jeg ser på norsk TV, norske serier eller norske filmer.
16. Jeg leser norske bøker i fritiden min.
17. Jeg skriver meldinger, e-poster, brev eller rapporter på norsk.
18. Jeg skumleser en tekst først (leser teksten fort), og etterpå leser jeg teksten detaljert.
19. Jeg leter etter ord i mitt førstespråk/morsmål som likner på de nye norske ordene.
20. Jeg leter etter ord i andre språk (ikke mitt førstespråk/morsmål) som likner på de nye norske ordene.
21. Jeg prøver å finne mønstre i norsk.
22. Jeg forstår hva et ord betyr, fordi jeg deler ordet opp i deler som jeg forstår.
23. Jeg prøver å ikke oversette ord for ord.
24. Jeg lager sammendrag av informasjon som jeg hører eller leser på norsk.

(kompensasjonsstrategier)

25. Jeg gjetter for å forstå ord som jeg ikke kan.
26. Når jeg ikke kommer på et ord i en samtale på norsk, bruker jeg bevegelser og kroppsspråk.
27. Når jeg ikke kommer på et ord, lager jeg nye ord selv.
28. Jeg leser norsk uten å slå opp hvert nye ord.
29. Jeg prøver å gjette hva den andre personen kommer til å si etterpå på norsk.
30. Når jeg ikke kommer på et ord, bruker jeg et ord eller en frase som betyr omtrent det samme.

(metakognitive strategier)

31. Jeg prøver å snakke norsk så ofte som mulig.
32. Jeg hører/ser mine norske feil og jeg lærer av mine feil.
33. Jeg følger med/lytter når noen snakker norsk.
34. Jeg prøver å finne ut hvordan jeg kan bli en bedre norskstudent.
35. Jeg planlegger tiden min slik at jeg har nok tid til å lese og lære norsk.
36. Jeg prøver å finne folk som jeg kan snakke norsk med.
37. Jeg prøver å finne muligheter til å lese norsk så ofte som mulig.
38. Jeg har tydelige mål for å bli flinkere i norsk.
39. Jeg tenker på min framgang og utvikling i norsklæringen.

(affektive strategier)

40. Jeg prøver å slappe av når jeg er redd for å bruke norsk.

41. Jeg oppfordrer meg selv til å snakke norsk, også når jeg er redd for å gjøre en feil.
42. Jeg belønner meg selv når jeg gjør det bra i norsk.
43. Jeg legger merke til når jeg er nervøs eller anspent når jeg leser eller bruker norsk.
44. Jeg skriver om hvordan jeg føler meg i språklæringen i en språklæringsdagbok.
45. Jeg snakker med noen om hvordan jeg føler meg når jeg lærer norsk.

(sosiale strategier)

46. Hvis jeg ikke forstår noe på norsk, spør jeg den andre personen om å snakke saktere eller å gjenta.
47. Jeg spør personer som snakker norsk om å rette på meg når jeg snakker.
48. Jeg øver norsk med andre studenter.
49. Jeg ber om hjelp fra nordmenn.
50. Jeg stiller spørsmål på norsk.
51. Jeg prøver å lære om norsk kultur.

English

(memory)

1. I think of what I already know, and I associate that with new things I learn in Norwegian.
2. I use new Norwegian words in a sentence so that I can remember them.
3. I connect the sound of a new Norwegian word to an image of the word so that I can remember the word.
4. I remember new Norwegian words by making a mental image of a situation in which the word can be used.
5. I use rhymes to remember new Norwegian words.
6. I write the Norwegian word on one side of a piece of paper, and I write the word in my mother tongue, an explanation or a picture on the other side of the paper to remember new Norwegian words.
7. I physically act out new Norwegian expressions, like for example “going out the door”.
8. I review the Norwegian lessons often.
9. I remember new Norwegian words or phrases by remembering their location on f.ex. the page, on the board or on a street sign.

(cognitive)

10. I say or write new Norwegian words several times.
11. I try to talk like Norwegians talk.

12. I practice Norwegian sounds.
13. I use the Norwegian words I know in different ways.
14. I start conversations in Norwegian.
15. I watch Norwegian TV, Norwegian series or Norwegian movies.
16. I read Norwegian books in my spare time.
17. I write messages, e-mails, letters or reports in Norwegian.
18. I first skim-read a Norwegian text (reading the text quickly), and afterwards I read the text carefully.
19. I look for words in my first language that are similar to the new Norwegian words.
20. I look for words in other languages (not my first language) that are similar to the new Norwegian words.
21. I try to find patterns in Norwegian.
22. I understand the meaning of a word, because I divide the word into parts that I understand.
23. I try not to translate word for word.
24. I make summaries of information that I hear or read in Norwegian.

(compensation)

25. I make guesses to understand words I don't know.
26. When I can't think of a word during a conversation in Norwegian, I use gestures and body language.
27. When I can't think of a word, I make up new words myself.
28. I read Norwegian without looking up every new word.
29. I try to guess what the other person will say next in Norwegian.
30. If I can't think of a word, I use a word or phrase that means the same thing.

(metacognitive)

31. I try to talk Norwegian as often as possible.
32. I notice my Norwegian mistakes and I learn from my mistakes.
33. I pay attention when someone is speaking Norwegian.
34. I try to find out how to be a better learner of Norwegian.
35. I plan my schedule so that I will have enough time to study Norwegian.
36. I look for people I can talk with in Norwegian.
37. I look for opportunities to read Norwegian as much as possible.
38. I have clear goals for improving my Norwegian skills.

39. I think about my progress in learning Norwegian.

(affective)

40. I try to relax whenever I feel afraid of using Norwegian.

41. I encourage myself to speak Norwegian even when I am afraid of making a mistake.

42. I reward myself when I do well in Norwegian.

43. I notice if I am nervous or tense when I am studying or using Norwegian.

44. I write down my feelings in a language learning diary.

45. I talk to someone else about how I feel when I am learning Norwegian.

(social)

46. If I do not understand something in Norwegian, I ask the other person to slow down or say it again.

47. I ask Norwegian speakers to correct me when I talk.

48. I practice Norwegian with other students.

49. I ask for help from Norwegian speakers.

50. I ask questions in Norwegian.

51. I try to learn about the Norwegian culture