

Ole Kristian Skavhaug

## Ordstilling i norsk som andrespråk.

En studie av verbplassering i tyske og engelske innlæreres norske mellomspråk.

Masteroppgave i nordisk - femårig lektorutdanning

Veileder: Kristin Melum Eide

Oktober 2020



Ole Kristian Skavhaug

## **Ordstilling i norsk som andrespråk.**

En studie av verbplassering i tyske og engelske  
innlæreres norske mellomspråk.

Masteroppgave i nordisk - femårig lektorutdanning  
Veileder: Kristin Melum Eide  
Oktober 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for språk og litteratur



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Denne masteroppgaven i nordisk språkvitenskap er skrevet innenfor fagfeltet *norsk som andrespråk* med et fokus på tilegnelse av norsk ordstilling. Mer spesifikt undersøker jeg hvorvidt tyske og engelske andrespråksinnlærere har tilegnet seg setningsstrukturer som krever V2. V2 er regelen om at det andre setningsleddet i en hovedsetning skal være et finitt verbal. Sentralt er spørsmålet om hvorvidt morsmålet en innlærer besitter, setningens lengde og kompleksitet og den sosiale konteksten tilegnelsen forekommer i, er med å spille en rolle og influerer på tilegnelsen av V2. I denne oppgaven undersøker jeg slike spørsmål gjennom å forske på vurderingen av norsk ordstilling hos tyske og engelske andrespråksinnlærere. Gjennom en nettbasert spørreundersøkelse har lot jeg 27 voksne andrespråksinnlæreres (18 engelske og 9 tyske) komme med sine akseptabilitetsvurderinger på 55 setninger. Noen av setningene var akseptable norske setninger med en ordstilling som er grammatikalsk i norsk, og noen hadde en ordstilling som enten var grammatikalsk i tysk eller engelsk, men ikke i norsk. I tillegg spørreundersøkelsen intervjuet jeg to andrespråksinnlærere av norsk, hvorav en tysker og en amerikaner. Dette gjorde jeg for å få større innsikt i om sosiolingvistiske aspekter kan utdype forklaringene på ulikheter i tilegnelsen.

Analysen og resultatene avdekket at de fleste informantene i denne undersøkelsen behersker norske setningsstrukturer med korrekt plassering av det finitte verbet på andre plass i setningen. De fleste informantene har sannsynligvis beveget seg forbi stadiet i tilegnelsesprosessen hvor ordstilling viser transfer fra morsmålet til andrespråket. De fleste av disse informantene rapporterer om lang innlæringstid og hyppig bruk av norsk. Det var kun noen få enkeltindivider som hadde en rekke brudd på V2 i norske setninger og viste transfer. Felles for disse informantene var at de brukte andrespråket mindre. Dette indikerer at mengden (muligens også kvaliteten) av input er avgjørende, og hvis man ikke integrerer seg, vil man heller ikke omgås nordmenn nok til å få tilstrekkelig input. Videre viser funnene fra intervjuundersøkelsen at det ikke hjelper å omgås nordmenn aldri så mye, om en ikke ber dem om å snakke norsk, f.eks. hvis kommunikasjonen foregår på engelsk. Altså er det ikke den sosiale konteksten i og for seg alene som bidrar til målspråkslike norskferdigheter, men kontekst som hjelper innlærere med å oppnå mer input, noe som er avgjørende for et målspråkligt andrespråket. N Funnene i denne undersøkelsen impliserer at mellomspråket modnes i et samspill mellom medfødte og av den grunn biologiske forutsetninger og ytre påvirkninger.

# Abstract

This master's thesis in Nordic linguistics is written in the field of *Norwegian as a second language* with a focus on the acquisition of Norwegian word order. More specifically, I examine whether German and English second language learners have acquired sentence structures that require V2. V2 is the rule that the second sentence in a main sentence must be a finite verb. Central is the question of whether the mother tongue possesses a learner, the length and complexity of the sentence and the social context in which the acquisition occurs, plays a role and influences the acquisition of V2. In this thesis, I investigate such questions by researching the assessment of Norwegian word order among German and English second language learners. Through an online survey, I let 27 adult second language learners (18 English participants and 9 German participants) give their acceptability judgements of 55 Norwegian sentences. Some of the sentences were acceptable Norwegian sentences with a word order that is grammatically in Norwegian, and some had a word order that was either grammatical in German or English, but not in Norwegian. In addition to the survey, I interviewed two second language learners of Norwegian, one of whom was German and one American. I did this to gain greater insight into whether sociolinguistic aspects can deepen the explanations for differences in the acquisition.

The analysis and the results revealed that most of the informants master Norwegian sentence structures with the correct placement of the finite (V2). Most of the participants have probably moved past the stage in the acquisition process where one sees transfer from the mother tongue, or previously acquired second language, to the new second language. Most of these participants report long learning times and frequent use of Norwegian. There were only a few individuals who had several violations of V2 in Norwegian sentences and showed transfer. Common to these informants was that they used second language less. This indicates that the amount (possibly also the quality) of input is crucial, and if one does not integrate, one will not associate with Norwegians enough to get sufficient input. Furthermore, the findings from the interviews show that it does not help to associate with Norwegians never so much, if you do not ask them to speak Norwegian, e.g. if the communication takes place in English. In other words, it is not the social context per se alone that contributes to target language-like Norwegian skills, but a context that helps learners to achieve more input, which is crucial for a target language like competence. When one looks at the findings in this study, one sees that the interlanguage matures in an interaction between congenital and therefore biological conditions and external influences.

# Forord

Da har dette masterprosjektet kommet til ende. Det har vært en krevende og utfordrende, så vel som lærerikt og spennende å skrive denne masteroppgaven som markerer slutten på min femårige lektorutdanning. Interessen for norsk som andrespråk fikk jeg tidlig i mine studier. En av personene som har æren for det, er min veileder Kristin Melum Eide som har vært en svært dyktig foreleser og fagperson som inspirerer studentene. Videre takkes hun for å ha kommet med faglige innspill, samt grundige og konstruktive tilbakemeldinger i arbeidet med denne masteroppgaven. Hun takkes for å gjøre arbeidet med denne oppgaven spennende og lærerik. Dette prosjektet hadde ikke vært det samme uten henne.

Videre vil jeg rette en stor takk til alle de førtisju informantene som deltok i denne studien. Jeg er takknemlig for at dere tok dere tid til å gjennomføre den nettbaserte spørreundersøkelsen og stille til intervju. Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært til.

De spennende funnene i undersøkelsen har gjort det fornøylig å fullføre oppgaven. Jeg har tilegnet meg uvurderlig kunnskap om grammatikk og norsk som andrespråk som vil bli svært nyttig i min kommende yrkeskarriere som norsklektor.

Jeg vil også takke familie og venner for å være solide støttespillere. Det betyr mye at dere stiller opp i hverdagen, samt engasjerer dere for fagene jeg studerer ved å stille spørsmål og delta i samtaler og diskusjoner om språk. Til sist vil jeg takke mine kollegaer ved Gimse Ungdomsskole for god støtte og oppmuntring. Jeg er så heldig som får arbeide i et slikt imøtekommende kollegium på skole med så mange hyggelige elever. Å kombinere masteroppgave og jobb hadde ikke vært mulig uten deres støtte, optimisme og fleksibilitet.

Ole Kristian Skavhaug  
30.10.2020

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	I
Abstract .....	II
Forord .....	III
Innholdsfortegnelse .....	IV
Liste over figurer .....	VI
Liste over tabeller .....	VI
Liste over forkortelser .....	VII
1 Innledning .....	1
1.1 Formål og forskningsspørsmål .....	2
1.2 Teori- og metodevalg .....	3
1.3 Oppgavens gang .....	3
2 Teoretisk bakgrunn .....	4
2.1 Generativ grammatikk .....	4
2.1.1 Syntaktisk struktur og representasjon .....	5
2.2 Førstespråkstilegnelse .....	6
2.3 Informantspråkenes ordstillingsvariasjon .....	7
2.3.1 Norsk ordstilling .....	7
2.3.2 Engelsk ordstilling .....	9
2.3.3 Tysk ordstilling .....	11
2.3.4 Syntaktiske likheter og forskjeller mellom informantspråkene .....	14
2.4 Andrespråkstilegnelse .....	15
2.4.1 Universalgrammatikkens rolle i S2-tilegnelse .....	16
2.4.2 Variasjon i tilegnelsen .....	18
2.4.3 Transferteorier .....	20
2.4.4 Tidligere forskning på tilegnelse V2 i norske mellomspråk .....	21
3 Datainnsamling og metoder .....	23
3.1 Akseptabilitetsundersøkelsen .....	23
3.1.1 Utforming av spørreundersøkelse .....	23
3.1.2 Pilottester .....	26
3.1.3 Gjennomføring .....	26
3.1.4 Kvantitativ analyse .....	28
3.2 Intervjuundersøkelsen .....	28
3.2.1 Utforming av intervjuguide .....	28
3.2.2 Gjennomføring .....	29
3.2.3 Kvalitativ analyse .....	29



4 Resultater og analyse .....	30
4.1 Resultater fra akseptabilitetsundersøkelsen .....	30
4.1.1 Nektende setninger - SVNeg, SAuxNegV, SNegV .....	30
4.1.2 Deklarative setninger med XSV- og XVS-ordstilling.....	31
4.1.3 Undersetninger med setningsadverbialer .....	37
4.1.4 Fillersetninger.....	38
4.1.5 Enkeltinformanter .....	41
4.2 Analyse av data fra intervjuundersøkelsen .....	42
4.2.1 Sosial dominans.....	42
4.2.2 Sosial innhegning .....	43
4.2.3 Integrasjon .....	43
4.2.4 Tiltent botid .....	44
5 Diskusjon.....	46
5.1 Tilegnelse av målspråklig grammatikk-kompetanse.....	46
5.1.1 Andrespråksinnlærere som har vanskeligheter med norsk .....	52
5.1.2 Spor av transfer i datamaterialet.....	53
5.2 Faktorer som influerer på utviklingen av grammatikk-kompetanse i S2.....	55
5.2.1 Innlærerrelaterte faktorer .....	56
5.2.2 Sosiale faktorer.....	57
5.3 Begrensninger og anbefalinger for fremtidig forskning .....	59
6 Konklusjon.....	60
7 Litteraturliste .....	61

#### Appendiksoversikt

Appendiks A: Relevans for virket som lektor

Appendiks B: Samtykkeerklæring

Appendiks C: Informantgruppens akseptabilitetsvurderinger

Appendiks D: Instruksjoner til spørreundersøkelse

Appendiks E: Spørreskjema om personopplysninger

Appendiks F: Intervjuguide

Appendiks G: Transkripsjon av intervju med Anne

Appendiks H: Transkripsjon av intervju Lukas

## Liste over figurer

Figur 1: Negative SVNeg-, SAuxNegV- og SNegV-setninger .....	30
Figur 2: XSV-setninger med tungt forledd og tungt subjekt.....	32
Figur 3: XSV-setninger med tungt forledd og lett subjekt i hovedsetningen.....	33
Figur 4: XSV-setninger med lett forledd .....	34
Figur 5: XVS-setninger med tungt forledd og tungt subjekt.....	35
Figur 6: XVS-setninger med tungt forledd med lett subjekt i hovedsetningene .....	36
Figur 7: XVS-setninger med lett forledd .....	37
Figur 8: Undersetninger med SubSAdvV- og SubSVAdv-ordstilling .....	38
Figur 9: HV-setninger Relativ komplekser .....	38
Figur 10: Deklarative setninger .....	39
Figur 11: Setninger med HV-flytting, relativpronomen og adverbialer.....	40
Figur 12: Ugrammatikalske deklaratve og interrogative setninger .....	40

## Liste over tabeller

Tabell 1: Noen ordstillingsvariasjoner mellom tysk, engelsk og norsk .....	14
Tabell 2: Tydeliggjøring av svaralternativ i akseptabilitetsundersøkelsen .....	26

## Liste over forkortelser

AdvP:	Adverbialfrasen
AuxV:	Hjelpeverb
CP:	Subjuksjonsfrasen
Komp:	Komplementposisjon
NegP:	Negasjonsfrasen
NP:	Nomenfrase
PA:	Predikatsadverbial
PP:	Preposisjonsfrase
PRN:	Pronomen
S1:	Førstespråk
S2:	Andrespråk
S3:	Tredjespråk
SA:	Setningsadverbial
SLA:	Andrespråkstilegnelse
Snitt:	Gjennomsnitt
Spes:	Spesifikatorposisjon
Std:	Standardavvik
SOV:	Subjekt-objekt-verbal
SVO:	Subjekt-verbal-objekt
TP:	Tempusfrasen
UG:	Universalgrammatikken
VP:	Verbfrasen
V2:	Regelen om at det andre setningsleddet i en hovedsetning skal være et finitt verbal.

# 1 Innledning

Vi lever i en verden som kjennetegnes av stadig større geografisk mobilitet. Flere mennesker flytter på tvers av landegrensene enn tidligere. Under disse omstendighetene øker også antallet tilflyttende til Norge (Statistisk sentralbyrå, 2020)<sup>2</sup> med et annet morsmål (S1) enn norsk. Det er derfor flere som tilegner seg norsk som sitt andrespråk<sup>3</sup> (S2). I lys av en slik samfunnsendring er det nødvendig å utvinne kunnskap om hvilke prosesser som er med å innvirke på tilegnelsen av norsk som S2. Denne kunnskapen er blant annet viktig for å kunne veilede og tilrettelegge for en mer effektiv tilegnelsesprosess (Gujord & Randen, 2018), også for elever i den norske skolen (Iversen & Otnes, 2016).

Tilegnelse av et S2 i voksen alder har vist seg å være utfordrende. I andrespråksforskning er dette kjent som *den kritiske perioden for tilegnelse* (Lenneberg, 1967). De som støtter seg til denne tanken hevder at andrespråksinnlærere som starter å tilegne seg et S2 i voksen alder trolig er begrenset av aldersrelaterte modningsfaktorer (Krashen, 1985; Johnson & Newport, 1989; Pinker, 1994; Birdsong, 2005; Hartshorne, Tenenbaum & Pinker, 2018). Til tross for antagelsen om en kritisk periode, viser likevel en rekke andrespråksstudier til at det er mulig å tilegne seg et målspråk<sup>5</sup> *mellomspråk*<sup>6</sup> (jf. Birdsong & Molis, 2001). Det antas at språkrelaterte aldersbegrensninger kan reduseres av post-pubertale faktorer som blant annet hvilke internaliserte språk innlæreren allerede besitter (Bialystok & Miller, 1999), hvor ofte S2 brukes (Flege, 1999), innlærers utdanningsnivå (Hakuta, Bialystok & Wiley, 2003), ankomstalder (Ramsey & Wright, 1974), innlæringstid (Bialystok, 1997), kjønn (Flege, Munro, & MacKay, 1995), og i hvor stor grad en føler tilknytning til målspråksamfunnet (Schumann, 1978, 1986).

I denne masteroppgaven er det tilegnelsen av norsk andrespråkssyntaks som undersøkes. Syntaks omhandler reglene for hvordan vi setter sammen ord til ledd og ledd til setninger (Eide, 2015). Menneskers evne til å sette ledd sammen til setninger utgjør en fundamental del av vår kommunikasjon, og er viktig for våre hverdagslige aktiviteter og gjøremål. Berggreen og Tenfjord (1999) og Eide (2015) viser til en rekke andrespråksstudier som har funnet ut at enkelte aspekter ved tilegnelsen av norsk ordstilling er utfordrende. Dette gjelder blant annet V2-kravet<sup>8</sup> som antas å være en av de vanskeligste reglene en innlærer tilegner seg (Hagen, 1992, 2001; Åfarli, 2015b). V2 vises

---

<sup>2</sup> Sju prosent av Norges befolkning tilflyttende fra EU, EØS, USA, Canada, Australia og New Zealand.

<sup>3</sup> Brukes om alle språk som tilegnes etter morsmålet. Distinksjonen mellom andre- og tredjespråk gjøres der det er nødvendig.

<sup>5</sup> Jeg bruker begrepet *morsmålslik* om en lingvistisk performanse som en finner hos personer som har norsk som sitt S1.

<sup>6</sup> *Mellomspråk* er selvstendige språkssystem med en intern logikk der elementer står i forhold til hverandre, forutsetter hverandre, samt danner mønstre. Derfor skal de samme lingvistiske kategoriene benyttes når beskriver mellomspråk (Selinker, 1972).

<sup>8</sup> Regelen om at det andre setningsleddet i en hovedsetning skal være et finitt verbal (Åfarli & Eide, 2003).

i setninger med topikaliserede ledd som f.eks. der det finnes inversjon.<sup>9</sup> Dette kan eksempelvis forklares ved at enkelte strukturer som krever V2 er intrikat og krever mye kapasitet (Meisel, Clahsen & Pieneman, 1981). Blant annet har Hagen (1992) vist til at kapasiteten er knyttet til tunge v. lette subjekt og tunge v. lette forledd. På den annen side er det slik at det kommunikative innholdet endres ikke, selv om V2 oppfylles eller ikke i ulike setningsstrukturer. Dette kan forklare hvorfor det ofte ikke blir lagt merke til (Lund, 1997). Videre har de språkene en innlærer besitter (særlig S1) vist seg å ha mye å si for hvilken type *transfer*<sup>10</sup> som forekommer; om det forekommer transfer (Selinker, 1969; Shatz, 2014). Den sosiokulturelle konteksten andrespråksinnlæreren tilegnes i, har også vist seg å influere på eksponering og bruken av S2, og der av tilegnelsen av grammatikk (jf. Åfarli & Mæhlum, 2004; Hårstad et al., 2017).

## 1.1 Formål og forskningsspørsmål

Formålet med denne masteroppgaven er å bidra med forskning som frembringer en rikere innsikt om tyske og engelske andrespråksinnlæreres tilegnelse av norsk ordstilling, og særlig V2-kravet. Gjennom et generativt rammeverk undersøker jeg om det er mulig å tilegne seg målspråklig-kompetanse og om de syntaktiske forskjellene mellom informantspråkene og norsk er med å influere tilegnelsen av norsk som S2. Videre undersøker jeg om variasjon i tilegnelsen av V2 kan forklares ut fra de setningens lengde og kompleksitet, om det er kontekster som det er lettere å ta i bruk V2 i enn andre, og om dette kan knyttes til de språklige omgivelsene og/eller kognitive forhold. I tillegg vil det bli tatt hensyn til sosiolingvistiske aspekter som mulig forklaringsgrunn til den observerte variasjonen i tilegnelsen (Hårstad, Lohndal & Mæhlum, 2017). Kunnskapen jeg får om disse faktorene vil bidra med utdypende forklaringer på de funnene jeg får. Denne masteroppgavens hovedproblemstilling er som følger:

- 1) Kan tyske og engelske innlærere av norsk tilegne seg en grammatikk-kompetanse som lar dem vurdere ordstilling med V2 på en måte som tilsvarer morsmålsbrukere av norsk?

For å belyse dette, stiller jeg følgende underspørsmål:

- 1) Vil graden av beherskelse av V2 variere med spesifikke syntaktiske trekk, som lett v. tungt subjekt, og lett v. tungt forledd?
- 2) Finnes det evidens for transfer som skiller de to informantgruppene?

---

<sup>9</sup>*Inversjon* omhandler å endre den normale ordstillingen i en setning, og brukes om at subjektet og det finite verbet bytter plass. Inversjon oppstår blant annet når en topikaliserer et ledd i en setning, f.eks. «**I går** kjøpte jeg en bil» vs. «Jeg kjøpte en bil **i går**». Inversjon forekommer på grunn av V2-kravet (Hagen, 1992).

<sup>10</sup>*Transfer* refererer til bruken av språklige trekk fra ett språk til et annet av en tospråklig/flerspråklig språkbruker. Når en struktur er lik i S1 og S2, kan språklig påvirkning føre til riktig språkproduksjon i S2, også kalt *positiv transfer*. Dersom en struktur er ulik i S1 og S2, kan språklig påvirkning føre til uriktig språkproduksjon i S2, også kalt *negativ transfer* (Selinker, 1969; Shatz, 2014).

3) Kan sosiolingvistiske aspekter utdype forklaringene på ulikheter i tilegnelsen?

Underspørsmålene som er nevnt over gir ulike innfallsvinkler på hvorfor en ser variasjon i tilegnelsen av norsk grammatikk.

## 1.2 Teori- og metodevalg

Det teoretiske fundamentet for denne oppgaven er den generative grammatikken og tilgrensende teorier om språktilegnelse og transfer, og syntaktisk struktur og representasjon. Her er det først og fremst Schwartz og Sprouse (1994, 1996) sin teori om *Full Transfer/Full Access*, og Vainikka og Young-Scholten (1994, 1996) sin teori om *Minimal Trees Hypothesis*. Videre vil også Hagen (1992, 2001), Brautaset (1996), Johansen (2008) og Selven (2014) sine undersøkelser om ordstilling og V2 i norske mellomspråk bli sentral. I tillegg vil noen utvalgte sosiolingvistiske teorier trekkes inn for å si noe om faktorer som kan forklare hvorfor det forekommer intraindividuell variasjon i tilegnelsen. Her vil Schumann (1978, 1986) sin *akkulturasjonsmodell* bli sentral.

Datamaterialet i denne oppgaven er innhentet gjennom to metoder. Diskusjonen i denne masteroppgaven vil primært bygge på den kvantitative metoden (*akseptabilitetsundersøkelsen*), og vil understøttes av funnene fra den kvalitative (*intervjuundersøkelsen*). I akseptabilitetsundersøkelsen innhentet jeg lingvistiske intuisjonsdata gjennom en nettbasert spørreundersøkelse der 27 (18 engelske og 9 tyske) andrespråksinnlærere bidro med sine akseptabilitetsvurderinger og persondata. I *intervjuundersøkelsen* innhentet jeg kvalitative data ved å intervjuer en tysk informant og en engelsk informant. Opplysningene fra intervjuundersøkelsen hadde som hensikt å utdype aspekter ved tilegnelsen av norsk i en sosial kontekst, og kaste lys over individuelle variasjoner i tilegnelsen.

## 1.3 Oppgavens gang

Denne oppgaven er delt inn i fem hovedkapitler. Utover dette innledningskapitlet er det fire hovedkapitler. I kapittel to gjennomgår jeg sentrale begreper og relevant faglitteratur som utgjør det forskningsmessige utgangspunktet som er nødvendig for å kunne besvare oppgavens forskningsspørsmål. I kapittel tre presenterer jeg de metodiske overveielene som ligger til grunn for informantutvalget, mine tilnæringsmåter i datainnsamlingen og behandling av dataene i etterkant. I det fjerde kapitlet gjennomgår jeg funnene fra analysen av datamaterialet. I det femte kapitlet blir funnene diskutert og analysert opp imot teori. I avslutningskapitlet oppsummere jeg funnene i denne masteroppgaven og peke på framtidige forskningsmuligheter/spørsmål.

## 2 Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet gjennomgår jeg de teoriene som fungerer som fundament for denne masteroppgaven. Innledningsvis framstiller jeg kort de relevante grunntrekkene av den generative grammatikken, før jeg deretter tar for meg ulike teorier om førstespråkstilegnelse. Deretter går jeg over til å beskrive relevante ordstillingsvariasjoner mellom informantensspråkene. Videre tar jeg for meg ulike teorier om andrespråkstilegnelse og et utvalg av transferteorier. Avslutningsvis trekker jeg fram studier som har undersøkt mestring av V2 i norske mellomspråk.

### 2.1 Generativ grammatikk

I denne masteroppgaven er det den generative grammatikken som danner utgangspunktet for hvordan en forstår tilegnelsen og oppbyggingen av et språk. Den generative grammatikken er en forklarende vitenskap som begynte å ta form da Chomsky (1957) la fram ideen om at mennesker har en medfødt evne til å tilegne seg språk. Denne medfødte grammatikken er kjent og heretter omtalt som universalgrammatikken (UG).

Den generative grammatikken har utviklet seg i ulike retninger (Åfarli & Eide, 2003). I denne oppgaven er det Chomskys egen videreutvikling, nemlig *prinsipp- og parameterteorien* (P&P), som utgjør fundamentet (Chomsky, 1981, 1986). Denne teorien redegjør for hvorfor ulike språk varierer på akkurat den måten de gjør, og hvordan språk kan tilegnes. Med andre ord redegjør P&P for at det settes grenser for hva som er mulig og ikke mulig innenfor ulike språk. Prinsippene er faste og gjelder alle verdens språk. Parameterne er språkspesifikke og bestemmer de ulike språkenes ordstillingsvariasjon (jf. Eide & Busterud, 2015: 31-36). P&P peker på hvordan strukturelle regler bestemmer hvilke flytteoperasjoner som er mulig for ulike typer setningsledd innenfor ulike språk. Radford (2004) viser til at *lokalitetsprinsippet* er sentralt i alle verdens språk, siden alle grammatiske operasjoner må være lokale. Videre har det vært et sentralt tema i denne litteraturen hvor det finitte verbet plasseres i setninger innenfor ulike språk, jamfør V2-kravet i germanske språk (Holmberg & Platzack, 1995). V2-kravet er regelen om at det finitte verbet alltid må stå på andre plass i en hovedsetning (Åfarli, 2015b). V2 regelen utløser subjekt/verb-inversjon i setninger hvor setningsledd topikaliseres (Hagen, 1992).

Innenfor den generative grammatikken skiller det mellom språklig *kompetanse* og språklig *performanse*<sup>11</sup> (jf. Eide & Busterud, 2015: 19-21). Dette er et begrepspar som vil bli viktig i min tolkning og analyse av de lingvistiske intuisjonsdataene. Eide og Busterud (2015) framstiller kompetanse som en ubevisst grammatisk kunnskap, og performanse

---

<sup>11</sup> Chomsky (1986) foreslår et skille mellom I-språk og E-språk, noe som er likt kompetanse og performanse. Noe av litteraturen i denne oppgaven refererer til I-språk og E-språk og ikke kompetanse og performanse. I denne oppgaven bruker jeg begrepsparet kompetanse og performanse utelukkende.

som produksjon av språklige ytringer. Det er de observerbare ytringene som er et resultat av denne produksjonen. Eide og Busterud (2015) presiserer at det kan være relativt store uoverensstemmelser mellom en innlærers mentale representasjon av et grammatisk system (kompetanse), og vedkommende sin faktiske språkbruk (performanse). Det er viktig å påpeke at et individs performanse ikke avspeiler den egentlige kompetansen fullt ut. Ifølge Chomsky er språkbruk (performanse) påvirket av en rekke faktorer som gjør det vanskelig å studere performansen vitenskapelig. Språklige feil i setninger kan oppstå selv om vedkommende har den grammatiske regelen på plass i sitt mellomspråk. Dette er blant annet beskrevet i teoriene *Missing Despite Appearances, Present Despite Appearances* (Lardiere, 1998, omtalt i Jin, Eide & Busterud, 2015). Derfor er det innsikt i den språklige kompetansen som er viktig innenfor generativ grammatikk.

### 2.1.1 Syntaktisk struktur og representasjon

I framstillingen av norsk, engelsk og tysk ordstillingsstruktur baserer denne oppgaven seg på en strukturell setningsanalyse som tilsvarer den som finnes i Åfarli og Eide (2003). Dette er en vanlig analyse innenfor den generative grammatikken og minimalistprogrammet med den tilhørende X-barteorien (Chomsky, 1970).<sup>21</sup> Dette er en såkalt CP+TP+VP-struktur, heretter omtalt som CP-analysen. Framstillingen av CP-analysen under tar utgangspunkt i Åfarli (2015a, 2015b) og Åfarli og Eide (2003). Det forutsettes at leseren har elementær kunnskap om den grammatiske strukturen til norsk tilsvarende det en lærer på basisnivået i et nordiskstudium (jf. Åfarli & Sakshaug, 2006).

CP-analysen antar at setningen består av projeksjonene CP, TP, og VP. Nederst i strukturen finnes en leksikalsk projeksjon,<sup>23</sup> nemlig verbfrasen (VP). Det betyr at den inneholder et verb som er kjernen i frasen. I VP kan en NP (nomenfrase) plasseres både i spesifikator- og komplementposisjon. VP er dominert av tempusfrasen (TP).<sup>25</sup> Til denne projeksjonen flytter verb som må tempusmarkeres. Hit flytter også subjektet til spesifikatorposisjon i TP for å få tildelt kasus. TP er dominert av CP<sup>26</sup> som er plasseringen for en rekke setningsledd. I CPs spesifikatorposisjon plasseres blant annet subjunksjoner (*ettersom, fordi, når, da*), men også adverbialer som *nå, snart, etterpå, og senere*. Alle slags fraser som blant annet undersetninger, kan flyttes til spesifikatorposisjon i CP. Fellesnevneren er at disse leddene kan stå på førsteplassen i en hovedsetning (f.eks. *I går* i deklarativsetningen *I går kjøpte jeg en bil*. Her er predikatsadverbialet *I går* topikalisert

---

<sup>21</sup> Jeg slutter meg til antagelsen om at UG kun tillater binære forgreninger i trestrukturene og grunnprinsippet i X-barteori, nemlig *endosentrisitetsprinsippet*, som sier at alle fraser må ha en kjerne (Åfarli & Eide, 2003: 77). Noe av litteraturen som refereres til i denne oppgaven viser riktignok til S-analysen, som er en eldre analyse.

<sup>23</sup> Leksikalske projeksjoner inneholder kategorier med leksikalsk innhold (substantiv og verb) (Åfarli, 2015a).

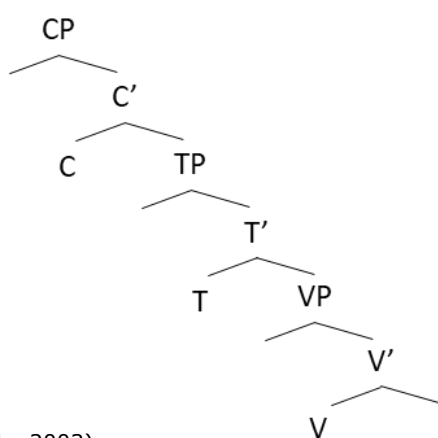
<sup>25</sup> I noen analyser benyttes IP (inflectional phrase) istedenfor TP. I denne oppgaven bruker jeg TP utelukkende.

<sup>26</sup> Forskere debatterer om hvorvidt det finnes bare en CP i en setningskonstruksjon eller om CP deler seg inn i flere projeksjoner. En splittet CP-hypotese er en analyse som foreslår at CP deler seg opp i ForceP med enda flere projeksjoner. Dette vil trolig gjøre posisjoneringen ledd som flytter opp i CP mer spesifikk. I denne studien anser jeg ikke dette som relevant. Jeg forholder meg derfor til en enkel CP i mine trestrukturer. Se Rizzi (1997) for en detaljert analyse.



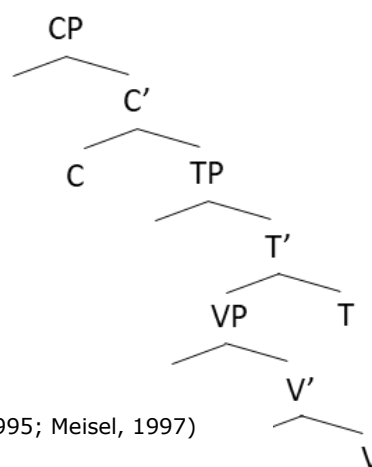
til førsteplassen i setningen. Selvfølgelig er også den deklorative setningen *Jeg kjøpte en bli* en akseptabel norsk setning (Åfarli & Eide, 2003). I en setning er det slik at setningsleddet må flytte til nærmeste relevante posisjon. Det er derfor at subjektet eller et annet ledd må stå i spesifikatorposisjon i CP. Dette er kjent som prinsippet om *relativisert minimalitet* (Rizzi, 1990, omtalt Åfarli og Eide, 2003: 114). En vesentlig antakelse er at det finitte verbet i deklorative hovedsetninger flytter til C-posisjonen i språk som har V2-krav. CP og TP er såkalte funksjonelle projeksjoner<sup>27</sup> (Åfarli, 2015a). Den innledende setningsstrukturen for engelsk og norsk er vist i (1), og den innledende setningsstrukturen for tysk er vist i (2).<sup>28</sup>

(1)



(Åfarli & Eide, 2003)

(2)



(Baker, 1995; Meisel, 1997)

## 2.2 Førstespråkstilegnelse

Innenfor forskning på førstespråkstilegnelse har målet vært å få større kunnskap om hvordan mennesker tilegner seg S1. En ønsker å få økt kunnskap om selve tilegnelsesprosessen og hvilke stadier et menneske gjennomgår før vedkommende ender opp med en fullkommen grammatikk (Åfarli, 2015a). Å tilegne seg et S1 er i all hovedsak en smertefri prosess selv om det tar noe tid å utvikle en fullstendig grammatikk (Brown, 1973). I henhold til Clark (2009) oppnår stort sett alltid barn en fullstendig grammatikk i det språket de får input fra, gitt at barnet har normal utvikling. Dette skjer i en alder hvor barn fremdeles har vanskeligheter med å fatte abstrakte konsepter, selv om språk trolig er en av de mest abstrakte kunnskapene de vil prosessere. En går ut ifra at dette er mulig ettersom mennesker har tilgang til UG. En rekke språkstudier viser til at barn tilegner seg S1 raskt og tilsynelatende uten stor innsats (Brown, 1973). Som sådan hevder mange språkforskere at noe styrer tilegnelsen av et språk, særlig siden barn kan produsere nye setninger de aldri har hørt før og fordi inputen er svært usystematisk (Clark, 2009). Det

<sup>27</sup> Funksjonelle kategorier inneholder grammatiske kategorier som f.eks. kongruens og tempus (Åfarli, 2015a).

<sup>28</sup> Den tyske strukturen ser annerledes ut på grunn av at verbet flytter til høyre opp i TP.

blir heller ikke gitt noen tilbakemeldinger til barn når de sier noe ugrammatisk. Se f.eks. *Wug-testen*<sup>29</sup> av Gleason (1958) som er omtalt i Eide og Busterud (2015). Dette er kjent som *det logiske problemet* (også omtalt som *Platons problem*) (jf. Eide & Busterud, 2015: 23-24). Tilegnelsen av et S1 har vært undersøkt grundig de siste tiårene. Det ser ut som om utviklingstrinnene på tvers av språk er ganske like, og at førstespråkstilegnelse styres av biologiske faktorer (Clark, 2009). Med andre ord vil det si at de fleste mennesker gjennomgår en lignende tilegnelsesprosess (Dulay & Burt, 1975).

## 2.3 Informantspråkenes ordstilling

For å kunne undersøke hvordan en andrespråksinnlærer tilegner seg norsk ordstilling, er det nødvendig å ha god kjennskap til norsk ordstilling, samt ordstillingsvariasjoner mellom informantspråkene og norsk (Åfarli, 2015a, 2015b). I dette underkapitlet bruker jeg derfor syntaktiske trestrukturer for å avbilde og sammenligne norsk, engelsk og tysk ordstilling.

### 2.3.1 Norsk ordstilling

Norsk ordstilling har en basal SVO-ordstilling som vist i (3). Dette er den grunnleggende ordstillingsstrukturen slik den ser ut i VP. Videre finnes det deklorative setninger som ikke har SVO-ordstilling, men XVS-ordstilling. Dette oppnås ved å topikaliserer et annet setningsledd framfor subjektet. Likevel har norsk et V2-krav, som ellers er likt for alle germanske språk, hvor av også tysk, men ikke engelsk (Holmberg & Platzack, 1995). Dette betyr at uansett hvordan setningsleddene er strukturert i en norsk setning, må det finite verbet alltid stå på andre plass i den deklorative hovedsetningen. V2-kravet er ikke merkbart i vanlige deklorative setninger som vist i (3), men vil være viktig for forståelsen av setningskonstruksjonene jeg diskuterer i dette underkapitlet.

(3) Kari spiser kake.<sup>31</sup>

På grunn av V2-kravet er det asymmetri mellom ordstillingen i hovedsetninger og undersetninger i norsk. Som tidligere nevnt flytter det finite verbet i norske hovedsetninger til andre plass som vist i (4a), hvor det finite verbet i undersetninger står i en lavere posisjon som vist i (4b). Den mest iøynefallende forskjellen mellom hovedsetninger og leddsetninger er hvor det finite verbet befinner seg i forhold til setningsadverbialene i overflatestrukturen. I norsk er setningsadverbialene fiksert og venstreadjungeres til T' i hovedsetninger og leddsetninger (Åfarli & Eide, 2003). Med andre ord går en ut ifra at dersom verbalet står etter et setningsadverbial, har det ikke flyttet

---

<sup>29</sup> *Wug-testen* (Gleason, 1958) undersøkte tilegnelsen av bøyingsmorfemer hos engelsktalende barn.

<sup>31</sup> På norsk vises kasus hovedsakelig bare i pronomener. Setninger ender ofte opp med å bli tvetydige.

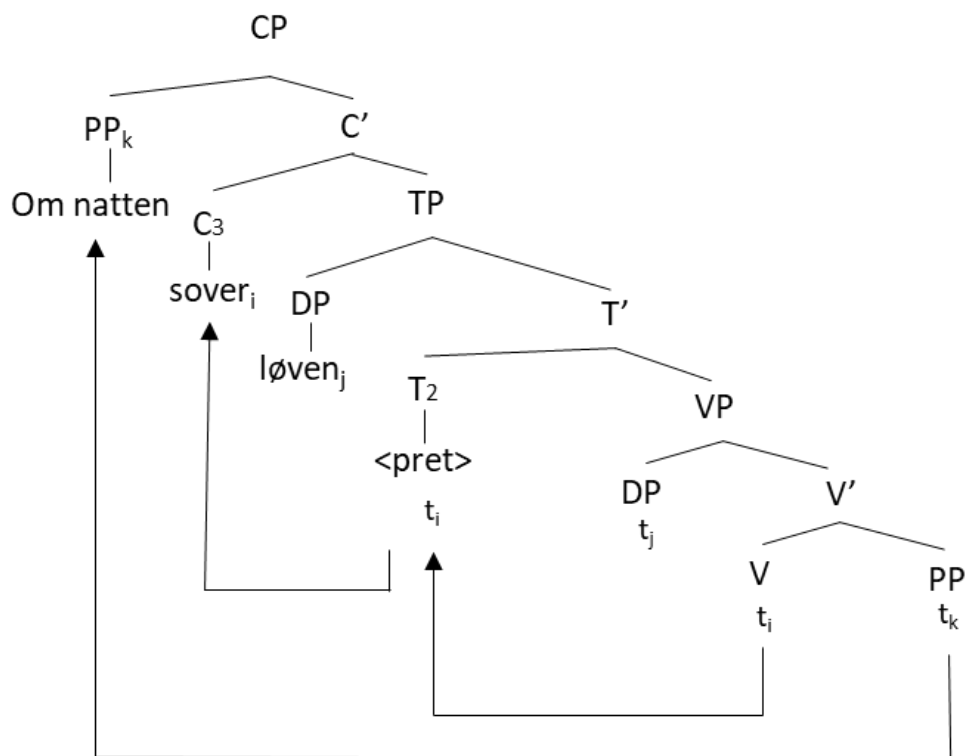
opp i C som vist i (4). Om det finitte verbet kommer før, har det flyttet opp i C. Eksempelsetningene under er hentet fra Åfarli (2015b).

- (4) (a) [Vi mener [at studentene neppe kjøpte kaffe]].  
 (b) [Studentene kjøpte neppe kaffe].

### 2.3.1.1 Norske deklorative setninger med topikaliserede ledd

Andre setningsledd som for eksempel preposisjonsfraser, predikatsadverbialer, objekt og undersetninger kan bli topikaliserede ved å flytte opp i CPs spesifikatorposisjon. Dersom predikatsadverbialet *i går* skulle flyttes til spesifikatorposisjonen i CP, må det finitte verbet flytte til C-posisjonen for å innfri V2 som vist i setning (5b). Flyttingen er representert i (5c).

- (5) (a) Løven sover om natten.  
 (b) Om natten sover løven.  
 (c)<sup>31</sup>

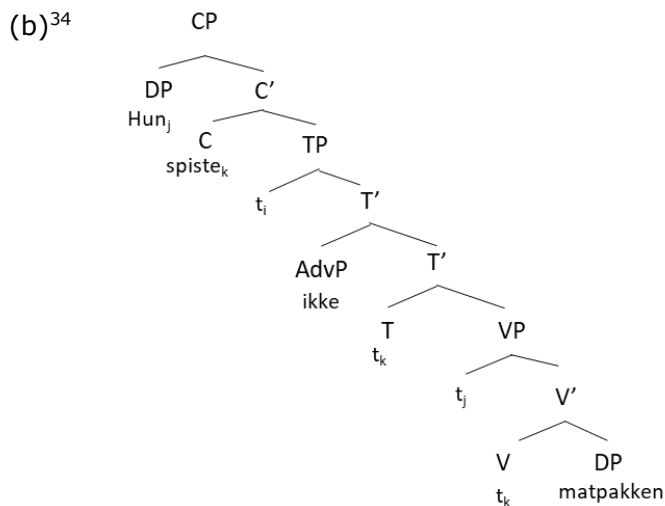


<sup>32</sup> Tegnene 't' og 'i' representerer sporing av flytting og opprinnelsesplassen.

### 2.3.1.2 Norsk setningsnegasjon

Setningsadverbialet *ikke* brukes blant annet for å negere hele setninger som er vist i (5). Åfarli og Eide (2003) argumenterer for at setningsnegasjonen *ikke* anses som et setningsadverbial. Åfarli og Eide (2003) diskuterer plasseringen av setningsadverbialet i norsk setningsstruktur og foreslår at de stort sett bare kan venstreadjungeres til T'. Dette betyr at norsk ikke har en egen negasjonsfrase slik som engelsk og tysk,<sup>34</sup> men at setningsnegasjonen antas å ha en fiksert plassering under T'. Som vist i (6b) flytter verbet ut fra VP til T-posisjonen for å få tildelt tempus. Samtidig tvinger V2-kravet det finitte verbet til andreplassen i setningen. Av den grunn ender setningsnegasjonen opp tredjeplass i strukturen som vist i (6a). Flyttingen er vist i (6b). Setningen under er hentet fra Åfarli og Eide (2003: 113).

(6) (a) Hun spiste ikke matpakken.



### 2.3.2 Engelsk ordstilling

Som norsk har engelsk også en basal SVO-ordstilling. I motsetning til tysk og norsk har engelsk ikke et V2-krav. SVO-ordstilling finnes i deklarativer setninger med og uten negasjon.

(7) Mary eats fish.

Ettersom engelsk ikke har et V2-krav, er det symmetri mellom ordstillingen i engelske hovedsetninger og undersetninger i overflatestrukturen slik som vist i (8a) og (8b).<sup>37</sup> Slik som på tysk og norsk er C-posisjonen forbeholdt subjunksjoner i leddsetningene.

<sup>34</sup> Forskere debatterer om hvor setningsnegasjonen befinner seg i tysk. Se avsnitt 2.4.3.3.

<sup>35</sup> Se Åfarli og Eide (2003) for detaljene om setningsnegasjon i norsk.

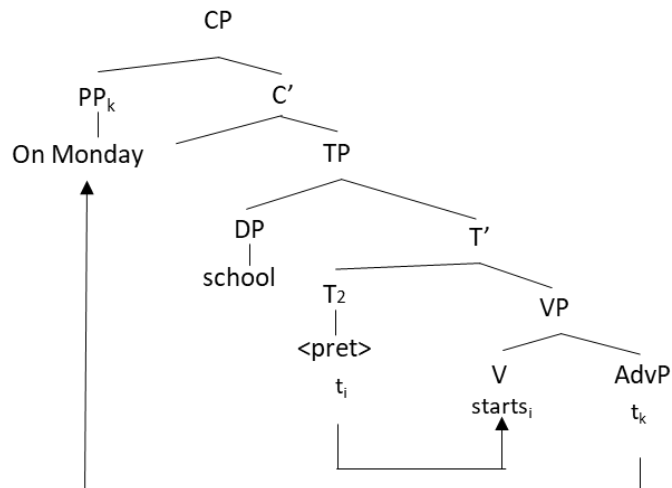
<sup>37</sup> I engelsk blir ulike typer setningsadverbialer venstreadjungert til både VP og TP. Dette er fastere på norsk da setningsnegasjonen adjungeres til T'.

- (8) (a) [I suggest [that the students also drink coffee]].  
 (b) [The students also drink coffee].

### 2.3.2.1 Engelske deklorative setninger med topikaliserede ledd

Som tidligere nevnt har engelske deklorative setninger SVO-ordstilling. Som på norsk kan setningsledd som blant annet adverbialfraser (AdvP), preposisjonsfraser (PP) flytte til spesifikatorposisjonen i CP, som gjør setningen til deklorative setninger med topikaliserede setningsledd (XVS-setninger). Se setning (9) som er basert på Radford (2004). I de tilfellene hvor DO eller SU er topikaliserede, er det tydelig at verbet ikke flytter til C-posisjonen i engelsk, som vist i (1c). Det betyr at engelsk ikke har et V2-krav. Som vist i (1c) flytter ikke verbet T-posisjonen, men forblir i VP (Åfarli 2015b: 114-118).

- (9) (a) On Monday school starts.  
 (b) School starts on Monday.  
 (c)

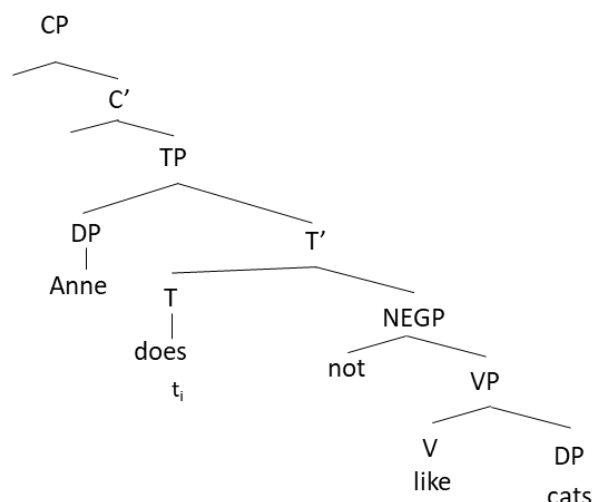


### 2.3.2.2 Engelsk setningsnegasjon

På engelsk kan ikke leksikalske verb flytte opp fra V til T på engelsk, og derfor trenger verbet støtte fra 'dummy'-hjelpeverbet «do» for å undergå inversjon, som betyr at hjelpeverbet kan flytte til C-posisjonen for å lage spørsmål (Baker, 1995). Imidlertid er det viktig å bemerke at i de tilfellene hvor det allerede finnes et hjelpeverb som *have*, *be*, osv. i C-posisjonen, er det ikke behov for støtte fra hjelpeverbet *do*, f.eks. *Are you coming tonight?* Hjelpeverbet *do* benyttes også i negative setninger. Dette er fordi verbet ikke kan flytte til T-posisjon, og derfor er hjelpeverbet *do* negert av ordet *not* istedenfor. Dette er vist i (10).

- (10) (b) Anne does not like cats.

(b)



(10b) er trestrukturen for setning (10a) og basert på Baker (1995). Vi ser at hjelpeverbet 'do' forblir i T-posisjonen og *not* i spesifikatorposisjon til negasjonsfrasen. Som alltid er hovedverbet fiksert til VP i engelsk.

### 2.3.3 Tysk ordstilling

I motsetning til norsk og engelsk har tysk en basal SOV-struktur, altså slik den ser ut i VP. I henhold til Haider (2010) er ikke tysk et rigorøst SOV-språk likevel. Tysk ordstilling er relativt fri, med mange muligheter for å konstruere en setning. Likevel er det slik at tysk også har et V2-krav slik som vi har på norsk. På grunn av V2-kravet vil overflatestrukturen i en hovedsetning uten topikalisert forledd tilsynelatende ha en SVO ordstilling som vist i (1a). Tysk har også kasus for å indikere ordstilling og kan av og til ha ulik ordstilling fra den kanoniske SOV-ordstillingen med tilhørende V2. Se 11a-c.

(11) (a) Der Mann beißt den Hund.

‚Mannen biter hunden‘

(b) Den Hund beißt der Mann.

(b) Der Mann hat den Hund gebissen.

På grunn av V2-kravet er det asymmetri mellom ordstillingen i hovedsetninger og leddsetninger på tysk. Som tidligere nevnt må det finitte verbet i tyske hovedsetninger stå på andreplassen som vist i (2), samtidig som det finitte verbet i undersetninger står lengre ned som vist i (2). På norsk er setningsadverbialene fiksert og er venstreadjungeres til i en ekstra T' hovedsetninger og undersetninger (Åfarli & Eide, 2003). Dersom verbalet står etter et setningsadverbial har det flyttet opp i C-posisjon som vist i (3), og om det finitte verbet kommer før har det trolige foretatt flytting opp i C. (12a) og (12b) viser forskjellen

mellom hovedsetninger og leddsetninger på tysk.<sup>39</sup> Eksempelene er hentet fra Åfarli (2015b).

- (12) (a) [Er las nie den Brief].  
      'Han leste aldri brevet'  
      (b) [Es ist wahr, [das er nie den Brief las]].  
          'Det er sant at han aldri brevet leste'

### 2.3.3.1 Tysk setningsnegasjon

I tysk er negasjon av setninger utelukkende uttrykt ved hjelp av setningsnegasjonen *nicht* 'ikke' (Hanmann, 2000). Posisjonen til *nicht* er fiksert i djupstrukturen, men avhengig av setningskonstruksjoner og nødvendige flyttinger av verb eller andre setningsledd, vil *nicht* i overflatestrukturen komme til slutt i setningen eller internt i setningen. Dette illustreres i følgende eksempler (13a-d). Eksempelsetningene under er hentet fra Schulz og Tracy (2011).

- (13) (a) Die Ente schwimmt nicht.  
      'Anden svømmer ikke'  
      (b) Das Mädchen gibt dem Jungen den Ball nicht.  
          'Jenta gir gutten ballen ikke'  
      (c) Der Junge fährt nicht mit dem Skateboard.  
          'Gutten kjører ikke med skateboardet'  
      (d) Ich sehe, dass die Ente nicht schwimmt.  
          'Jeg ser at anden ikke svømmer'

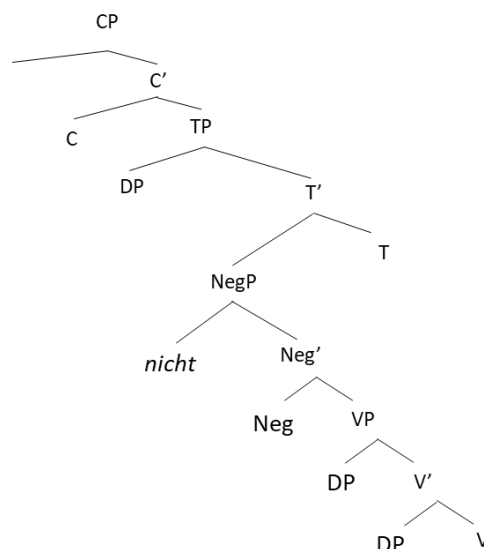
Setning (1d) og (1a) viser tydelig at setningsnegasjonen *nicht* er nært knyttet til plassering av det finitte verbet. Ettersom setningsnegasjonen opptar en fast plass innenfor setningsstrukturen, er det posisjonen av det finitte verbet som varierer. Ettersom tysk er et V2-språk, må det finitte verbet i en hovedsetning flytte til andre plass, uansett hvilket setningsledd som plasseres på førsteplass i setningen. Av den grunn kommer det finitte verbet før *nicht* (1a-c). I undersetninger kommer alltid setningsnegasjonen til slutt i setningen (Hanmann, 2000). Dessuten kan setningsnegasjonen bli realisert enten ved siden av (13acd) eller ikke ved siden av (13b) det finitte verbet. Dette står i kontrast til tendensen i verdens språk om at setningsnegasjonen kun står ved siden av det finitte verbet (Meisel, 1997). Bestemte argument og semantiske ubestemte argument for verbet må flyttes foran setningsnegasjonen (Steube, 2006)

---

<sup>39</sup> Andre ordstillingsvarianter av disse setningene er også mulige på tysk, men vil ikke bli diskutert her. Se Haider (2010) for utdyping av tyske ordstillingsvariasjoner.

En nøyaktig syntaktisk analyse av setningsnegasjonen *nicht* er fortsatt under debatt, men forskere er enige om at *nicht* er enten tilskrevet en egen frase (NegP) (Pollock, 1989), eller et annet setningsledd (Haider, 2010), og at den har en fiksert plass i setningsstrukturen. I denne oppgaven antas det at *nicht* befinner seg i <spes, NegP> som direkte dominerer VP (Hamann, 2000), og at kjernen i NegP står tom. Nedenfor vises den syntaktiske strukturen med setningsnegasjonen i tysk som denne oppgaven vil anta (Meisel, 1997).

(14)



### 2.3.3.2 Tyske deklorative setninger med topikaliserede setningsledd

Som tidligere nevnt har tysk SOV-struktur med V2-krav. Dette resulterer i at tyske hovedsetninger med et verb tilsynelatende kan ha SVO-ordstilling ettersom tysk har V2-flytting. For eksempel er det slik at hvis predikatsadverbialet *Jeden Morgen* skulle flytte til spesifikatorposisjon i C, må det finitte verbet flytte til C-posisjonen for å innfri V2-kravet som i setning (15b). Flyttingen er representert i et syntaktisk tre (15c).

(15) (a) Anne rennt nicht jeden Morgen.

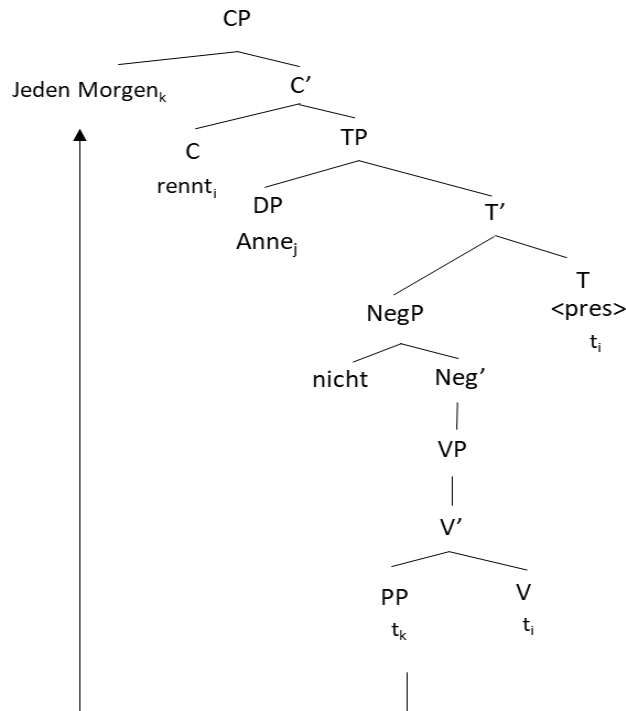
‘Anne løper ikke hver dag.’

(b) Jeden Morgen rennt Anne nicht.

‘Hver dag løper Anne ikke’

(c)





### 2.3.4 Likheter og forskjeller mellom informantspråkernes ordstilling

Tabell 1 lister opp noen enkelt identifiserbare parametriske forskjeller mellom norsk, engelsk og tysk som danner utgangspunkt for mine undersøkelser av tilegnelse av norsk ordstilling.

**Tabell 1:** Noen ordstillingsvariasjoner mellom tysk, engelsk og norsk

Språk	V2 deklarativer	OV [-OV] = [+VO]	Egen negasjonsfrase
Tysk	+	+	+
Engelsk	-	-	+
Norsk	+	-	-

Konklusjonen i lys av ordstillingsvariasjonene over blir at tysk er som norsk med henhold til parameteren for ordstillingsvariasjon i hovedsetninger (V2-kravet). I både norske og tyske hovedsetninger flytter det finitte verbet til C-posisjonen i hovedsetninger for å innfri V2-kravet. Dette er ikke tilfellet i engelsk. Tysk har en annen verdi enn norsk og engelsk på et annet parameter, nemlig den parameteren som styrer basal ordstilling i VP-prosjeksjonen: norsk er et VO-språk, det vil si at basal ordstilling i V' i norsk er V+DO, samtidig som tysk er et OV-språk med basal ordstilling DO+V i V'. De viktigste ordstillingsvariasjonene i norsk og tysk kan altså forstås på basis av en interaksjon mellom

to fundamentale parametere, nemlig det en kan kalle for verbflyttingsparameteren på den ene siden og VO/OV-parameteren på den andre. Dette gir en enhetlig og enkelt komparativ analyse av ordstillingsvariasjonene i de tre språkene.<sup>40</sup>

## 2.4 Andrespråkstilegnelse

Tilegnelsen av et S2 byr på flere utfordringer sammenlignet med tilegnelsen av et S1. Likevel finnes det også noen fordeler som en ikke har ved førstespråkstilegnelse. Blant annet har den psykososiale konteksten vist seg å spille en større rolle ved at faktorer som blant annet motivasjon (Gardner & Lambert, 1969), holdninger (Oller, 1979; Prodromou, 1992), integrering (Schumann, 1978, 1986) og kognitive faktorer (Rubin, 1981; Meisel, Clahsen & Pieneman, 1981) gjør seg gjeldende (Berggreen & Tenfjord, 1999). I starten av innlæringsfasen er mellomspråket til en innlærer relativt enkelt. Imidlertid forbedres mellomspråket over tid når det angår grammatikk og ordforråd, slik at andrespråksinnlæreren oppnår et tilnærmet målspråkligt mellomspråk. Etterhvert vil ordstilling beherskes langt bedre enn hva som var tilfelle på begynnerstadiet. Feiltypene knyttet til leddstilling og bøyning vil etter hvert opptre i mer begrenset omfang (Berggreen & Tenfjord, 1999; Bongaerts, 1999). Når det kommer til sluttnivået, er det derimot store individuelle forskjeller. Enkelte oppnår en tilnærmet målspråklig grammatikk-kompetanse, mens andre står på stedet hvil (Hartshorne et al., 2018). Det at språkinnlæringen stagnerer før den er fullkommen (målspråklig) er kjent som *fossilisering*.

Krashen (1985) har vist til at input er nødvendig for å kunne oppnå et målspråkligt mellomspråk. Ofte har enkelte andrespråksinnlærere mer kunnskap om S2 enn inputen de har blitt eksponert for skulle tilsi, og det er ofte svært varierende resultater blant informantene. Krashen (1985) viser med sin input-hypotese til at den språklige kompetanse primært oppbygges ved hjelp av input som gir mening for andrespråksinnlæreren. Berggreen og Tenfjord (1999) kritiserer Krashen (1985) og hevder at språklig input som blir forstått av en andrespråksinnlærer alene, ikke nødvendigvis er en garanti for at tilegnelse skjer.

En kan gå ut ifra at *det logiske problem* også gjør seg gjeldende i tilegnelsen av et S2 (White, 2003). En andrespråksinnlærer sitt mellomspråk må være styrt av de samme prinsippene og parameterne i UG, ettersom det er ført evidens for at en andrespråksinnlærer kan sette sammen ord til nye setninger som verken har blitt hørt eller lest på et tidligere tidspunkt (Åfarli, 2015b). En går derfor ut ifra at det er tilnærmelig samme operative systemet som bearbeider første- og andrespråkstilegnelse. Likevel finnes

---

<sup>40</sup> Se f.eks. Åfarli og Eide (2003) for syntaksen til norsk, Haider (2010) for syntaksen til tysk, og Baker (1995) for syntaksen til engelsk.

det ulike teorier om hvordan UG operer i andrespråkstilegnelse. Dette jeg skal se nærmere på i de kommende avsnittene.

#### 2.4.1 Universalgrammatikkens rolle i S2-tilegnelse

Innenfor nyere andrespråksforskning er det uenighet om hvorvidt andrespråksinnlærere har tilgang til UG eller ikke. En rekke språkforskere antar at voksne andrespråksinnlærere ikke har direkte tilgang til UG. Blant annet har Bley-Vorman (1990) utviklet hypotesen *The Fundamental Difference Hypothesis* som hevder at andrespråksinnlæreres mellomspråk formes av S1, og at UG ikke lengre er tilgjengelig. Denne antagelsen begrunner han med mangel på fullstendig beherskelse av målspråket, som etter hans mening vitner om at tilgangen til UG ikke er til stede i andrespråkstilegnelse. Denne antagelsen kan virke usannsynlig, ettersom en da må gå ut ifra at andrespråksinnlærere ikke kan tilegne seg et S2 med tilgang til UG, men kun gjennom generelle læringsmekanismer. White (2003) argumenterer for at *The Fundamental Difference Hypothesis* forutsetter en indirekte tilgang, og at det av den grunn er ukorrekt å anta at det ikke eksisterer tilgang til UG i det hele tatt. I likhet med *The fundamental Difference Hypothesis* antar også *The Failed Functional Features Hypothesis*, (FFFH), utviklet av Hawkins og Chan (1997), at andrespråksinnlærere ikke har tilgang til UG. Forfatterne antar at parameterne i S2 ikke kan resettes etter den kritiske perioden om de ikke allerede er en del av S1-grammatikken. En går dermed ut ifra at morsmålsgrammatikken spiller en viktig rolle i tilegnelsen av et S2 (Jin et al., 2015).

På den annen side finnes det en rekke språkforskere som hevder at andrespråksinnlærere har tilgang til UG. I teorien *Full Transfer /Full Access Hypothesis* (FTFA) argumenterer Schwartz og Sprouse (1996), at andrespråksinnlærere har full tilgang til UG i andrespråkstilegnelse, men at en også har transfer av normalstrukturer fra S1 til S2 på begynnerstadiet. Dette gjøres med bakgrunn i funnene fra en studie av vietnamesere som tilegnet seg engelsk som S2. Med andre ord antar de at startstilstanden i andrespråkstilegnelse er den samme som sluttstadiet i førstespråkstilegnelse. Det hevdes videre at andrespråksinnlærere har tilgang til de funksjonelle projeksjonene i UG, og at ved hjelp av riktig og rikelig input, vil andrespråksinnlærere kunne resette parameterne og på den måten oppnå en målspråklig grammatikk-kompetanse (Schwartz & Sprouse, 1996).<sup>42</sup>

Kritikere av FTFA-teorien hevder at andre kognitive evner som er bedre utviklet hos voksne, muligens også kan være i verk for å tilegne seg målspråkets syntaks, og at UG kan utelates i teorier om andrespråkstilegnelse. Språkforskere som støtter seg til FTFA

---

<sup>42</sup> De vietnamesiske informantene i denne studien fikk stadig mer målspråklig engelsk, og ettersom restrukturering av parameterne ville ha vært vanskelig eller umulig om det bare var S1-grammatikken som var tilgjengelig for andrespråksinnlæreren, bekrefter dette tilgang til UG også i andrespråkstilegnelse.

antar derimot at andrespråksinnlærere vil ha tilgang til grammatikkverktøyet akkurat slik som hadde da de tilegnet seg et S1. En implikasjon her er at første- og andrespråkstilegnelse burde være helt lik, noe det fortsatt finnes lite evidens for i andrespråksforskning (jf. Jin et al., 2015). Jeg går derfor ut ifra at UG spiller en viss rolle ved andrespråkstilegnelse ved siden av transfer fra S1-grammatikken.

Det finnes ulike teorier som fører evidens mot FTFA-hypotesen. Blant annet har Vainikka og Young-Scholten (1994) utarbeidet hypotesen om minimale trær (*The Minimal Trees Hypothesis*) hvor de antar at det eksisterer mange likhetstrekk mellom første- og andrespråkstilegnelse (Jin et al, 2015; Åfarli, 2015a). Blant annet er tilgang til UG eller ikke, samt språklig innputt viktige aspekter her. Et av hovedargumentene i teorien er at andrespråksinnlærere gjennomgår ulike stadier i tilegnelsen av et S2, hvor de funksjonelle kategoriene gradvis blir en del av mellomspråket i samsvar med X-barteorien.<sup>44</sup> Vainikka og Young-Scholten (1996) deler språkutviklingen til en andrespråksinnlærer inn i fire trinn (Åfarli 2015a: 89-92). Det første trinnet er VP-stadiet og kjennetegnes av at innlæreren produserer infinitte verb. Disse verbene står ubøyde hvor det i målspråket er et krav om tempusmarkering. I norsk må det finitte verbet flytte til TP for å bli tempusmarkert. En andrespråksinnlærer vil kunne plassere verbet på rett plass i starttilstanden, men unnlate å tempusmarkere det. Det andre trinnet er TP-stadiet (funksjonelle projeksjoner).<sup>45</sup> På dette trinnet vil en finne flere finitte verb i mellomspråket, men lite samsvarbøying og lite flytting av setningsledd til CP-projeksjonen (Vainikka & Young-Scholten, 1996). Her flyttes det finitte verbet oftere frem. I tillegg finnes det samsvarbøying. CP-projeksjonen er likevel ikke fullstendig tilegnet, ettersom fraser og ledd som i målspråkgrammatikken må plasseres her, ikke flytter (Vainikka og Young-Scholten, 1996). Mangel på flytting av det finitte verbet til C-posisjonen i norske hovedsetninger fører til en ugrammatisk setning, siden dette er brudd på den såkalte V2-regelen. Til sist tilegnes CP-projeksjonen, og da er hele trestrukturen komplett.<sup>46</sup> På dette tidspunktet vil andrespråksinnlærere ha de syntaktiske forutsetningene for en målspråklik grammatikk-kompetanse. Andrespråksinnlærere som har nådd dette stadiet vil blant annet kunne beherske setninger der setningsledd topikaliseres og hvor setningsnegasjonen er plassert korrekt (Hagen, 1992; Johannesen, 2008; Selven, 2014; Jin et al., 2015).

Forfatterne av FTFA-hypotesen Schwartz og Sprouse (1996) kritiserer analysen til Vainikka og Young-Scholten (1996). White (1990, 1991) har for eksempel vist til at franske andrespråkstilegnere av engelsk må ha mer enn utelukkende leksikalske projeksjoner i

---

<sup>44</sup>Med denne teorien forklarer Chomsky (1970) formatet på språklige strukturer utfra en binær og hierarkisk organisering. På 80-tallet fikk X-barteorien fotfeste innenfor den generative lingvistikken (Hårstad et al., 2017).

<sup>45</sup>Vainikka og Young-Scholten (1996) kaller dette stadiet for *FP-stadiet*. Jeg viser til Eide (2015) som har valgt å benytte termen *TP-stadiet* for norske mellomspråk.

<sup>46</sup>Vainikka og Young-Scholten (1996) kaller dette stadiet for *AGR-stadiet*. Jeg viser til Eide (2015) som har valgt å benytte termen *CP-stadiet* for norske mellomspråk.

starttilstanden, ettersom de flytter det finitte verbet synlig til T-projeksjonen, som er en funksjonell projeksjon, også i begynnerstadiet. Forfatterne av FTFA mener derfor at funksjonelle projeksjoner trolig også er en del av mellomspråket i starttilstanden, siden det er evidens for transfer av slike projeksjoner fra morsmålsgrammatikken. Vainikka og Young-Scholten (1996) hevder derimot at informantene som ble benyttet i Schwartz og Sprouse (1996) sine studier var kommet for langt i tilegnelsesprosessen, og at av den grunn kan man ikke konkludere med at *The Minimal Trees Hypothesis* er feilaktig. Her er det viktig å påpeke at *The Minimal Trees Hypothesis* uansett har vist seg som en fruktbar teori som har frambrakt innsikt og kunnskap i de ulike stadiene en andrespråksinnlærer gjennomgår med henhold til ordstilling.

#### 2.4.2 Variasjon i tilegnelsen

Tilegnelse av et S2 har vist seg å være utfordrende, og flere forskere støtter seg til en kritisk periode for S2-tilegnelse (Lenneberg, 1967). Denne teorien tilsier at et individ som starter å tilegne seg et S2 i voksen alder, er begrenset av aldersrelaterte modningsfaktorer<sup>47</sup> (jf. Krashen 1985; Johnson & Newport 1989; Pinker, 1994; Munro, & MacKay 1995; Bialystok, 1997; Bialystok & Miller, 1999; Flege, 1999; Hakuta, Bialystok & Wiley, 2003; Birdsong 2005; Robinson, 2012; Hartshorne et al., 2018).

Mellomspråket til andrespråksinnlærere inneholder ofte syntaktiske konstruksjoner som avviker fra målspråket<sup>48</sup> (Berggreen & Tenfjord, 1999). En form for fossilisering er regresjon. Regresjon går ut på at det kan se ut som en andrespråksinnlærer behersker en grammatisk regel, men at det dukker opp feilformer på et senere tidspunkt. Selv om en del andrespråksinnlærere ser ut til å beherske syntaks på et høyt nivå, kan mellomspråket fremdeles inneholde spor av fossilisering og regresjon (Han, 2004). Jeg tar utgangspunkt i Dulay og Burt (1974) sin antagelse om at en grammatisk regel er tilegnet når det opptrer korrekt i minimum nitti prosent av tilfellene.<sup>50</sup> En rekke språkteorier har åpnet for at de ikke målspråkslike trekkene en finner i en andrespråksinnlærer sitt mellomspråk skyldes andre faktorer enn ufullstendige syntaktiske representasjoner (Goad, White & Steele, 2003; Sorace & Filiaci, 2006). I tillegg fins det fri variasjon som ikke kan føres tilbake til noen styrende prinsipper (Ellis, 1994), altså vanskelig å vite hva som skyldes variasjonen.

Johansen (2008) hevder at å tilegne seg en inversjon ikke bare omhandler å vite om det og bruke det rent mekanisk, men at det også dreier seg om en dypere form for kunnskap om strukturens distribusjon. Dette har hun kalt *identifiseringshypotesen*.<sup>53</sup> Det

---

<sup>47</sup> Johnson og Newport (1989) hevder at den kritiske perioden for tilegnelse er også gjelden for S1-tilegnelse.

<sup>48</sup> På engelsk brukes termen *ultimate attainment* om *endelig oppnåelse*. Endelig oppnåelse i et S2, refererer de til evnen til å oppnå morsmålsliknende ferdigheter i et S2 (Birdsong, 1999).

<sup>50</sup> Ellis (1994) drøfter når en regel er tilegnet når den opptrer første gang eller når den er opptret 100%.

<sup>53</sup> *Identifiseringshypotesen* tar utgangspunkt i at variasjon har sitt opphav i avkodning av input og utviklingen av kunnskap om det grammatiske trekker (kompetansefenomen).

er bare språklige uttrykk som er høyfrekvente i initial posisjon sammen med invertert ordstilling som vil kunne være gjenstand for inputbasert identifisering. Disse vil på grunn av den høye frekvensen være lettere å identifisere sammenlignet med språklige uttrykk som er mindre frekvente eller sjelden forekommer sammen med invertert ordstilling. Videre argumenterer Johansen (2007) for at kunnskap om en regels distribusjon er bare en side av saken. Hun viser videre til *kapasitetshypotesen*<sup>54</sup> som er en teori som tar utgangspunkt i at variasjon i tilegnelsen er kontrollrelatert, er at framhenting av kunnskap (kompetansen) blir vanskeligere på grunn av kapasitetsårsaker. Blant annet skriver Berggreen og Tenfjord (1999: 235):

«... dersom informasjonsinnhentingen ikke kan foregå nokså automatisert, blir det avgjørende for prosesseringen at den språklige konteksten ellers er enkel og lite krevende. Bruk av ikke-automatisert viten vil bli variabel etter språklig kontekst ...»

Utenfor den generative fagdiskursen vektlegges den sosiale konteksten i større grad for å forklare variasjon språktilegnelse (Åfarli & Mæhlum, 2014; Hårstad et al., 2017). Berggreen og Tenfjord (1999) presiserer at det er en klar sammenheng mellom andrespråkstilegnelse og de språklige omgivelsene innlæreren befinner seg i. Asher (1977), Krashen (1985) og Berggreen og Tenfjord (1999) hevder at andrespråksinnlærere utvikler sin andrespråksferdigheter gjennom eksponering av språket i bruk. Ellis (1994) viser til tre modeller som brukes for å undersøke andrespråkstilegnelse i en sosial kontekst: *akkulturasjonsmodellen* til Schumann (1978, 1986), *intergruppemodellen* til Giles og hans kollega (Giles & Byrne, 1982; Beebe & Giles, 1984), og *den sosio-pedagogiske modellen* av Gardner (Gardner, Lalonde & Pierson, 1983). Selv om hver av disse modellene har sine styrker og svakheter, ser Schumanns akkulturasjonsmodell ut til å passe i denne studien.<sup>55</sup> Schumanns (1978, 1986) akkulturasjonsmodell brukes gjerne til å belyse nettopp dette. Schumann (1978, 1986) observerte utviklingen av språklige ferdigheter hos innvandrere som tilegnet seg engelsk i et naturlig innlæringsmiljø var knyttet til i hvor stor grad andrespråksinnlærerne følte tilknytning til målspråksamfunnet og målspråksbrukere. Desto større nærhet, desto bedre vil de innpasse seg sosialt og reorientere seg psykologisk, og i takt med dette vil innlærere i større grad ha suksess når det kommer til tilegnelsen av et S2. Den sosiale konteksten andrespråkstilegnelse forekommer blir derfor uunnværlig selv for formal lingvistene (Åfarli & Mæhlum, 2014). Schumann (1978, 1986) presenterer åtte sosiale faktorer og fem psykologiske faktorer. Faktorene som er relevante vil bli diskutert nærmere som en del av innholdsanalysen i kapittel 4.2. Andre sosiokulturelle og sosiolingvistiske teorier vil bli trukket frem for å utvide og utdype Schumanns (1978, 1986) akkulturasjonsmodell der det er naturlig.

---

<sup>54</sup> *Kapasitetshypotesen* tar utgangspunkt i at variasjon er tilknyttet automatisering av denne kunnskapen og bruk i en reell kommunikativ situasjon (performansefenomen).

<sup>55</sup> Se f.eks. Ellis (1994) for en mer detaljert diskusjon av hver modellene.

### 2.4.3 Transferteorier

Det er gode grunner til å anta at mennesker har tilgang til UG når de tilegner seg et S2. Likevel er det bred enighet om at også morsmålet påvirker S2, og enhver teori om andrespråkstilegnelse vil dermed også være en teori om førstespråkspåvirkning. Se. f.eks. diskusjonen i Berggreen og Tenfjord (1999) og Åfarli (2015b). Med andre ord vil andrespråksinnlærere med ulik S1 tilegne seg norsk, eller et annet S2, på forskjellige måter. En går slik ut ifra at både S1 og UG er startstilstand ved andrespråkstilegnelse som vist i (16) (Åfarli, 2015a). Hvilken rolle UG og transfer har, er fremdeles et spørsmål som granskes i forskning på språktilegnelse.

(16) Stimuli fra norsk → UG / S1 internalisert grammatikk → S2

Komparative grammatikkteorier går en ut ifra at dess større strukturelle forskjeller det er mellom S1 og S2, dess større andel negativ transfer kan forventes (Lennon, 2008). Lados (1957) kontrastive analysemodell antar at andrespråkstilegnere går ut ifra førstespråkets trekk er sanne for S2 også. De språktrekkene som ikke er de samme i S1 må læres eksplisitt, og bare disse forskjellene skal legges vekt på i undervisning (Herschensohn & Scholten, 2013). Når en type språktrekk er likt i S1 og S2 kan det resultere i *positiv transfer*<sup>56</sup> (Shatz, 2014; Westergaard, 2003). Positiv transfer går ofte ubemerket hen og ikke er veldig ofte diskutert, men har stor effekt på andrespråkstilegnelse. Dersom språkene er like, er ofte læringstempoet høyere ettersom andrespråksinnlæreren kan hoppe over læringsstadier hvor strukturelle feiltyper typisk produseres ved å heller uttrykke mer målspråksnære ytringer. Videre argumenterer Kellermann (1979) gjennom sin teori om en «følt» distanse at andrespråksinnlærere vurderer det typologiske forholdet mellom sitt S1 og det språket som skal læres. Desto likere språkene ser ut, desto mer transfer er det fra S1. Imidlertid er det, som vist over, studier som viser at også andrespråksinnlærere av et målspråk som er likt S1 på relevante punkt produserer feiltyper der en skulle tro at det heller forekommer positiv transfer. Bohnacker (2007) har blant annet vist til at V2 tilegnes lett, mens andre syntaktiske trekk på lavere nivå tilegnes senere. Nyere teorier innenfor andrespråksforskning hevder at det ikke bare er S1 og S2 som er utgangspunktet for tilegnelsen av et nytt S2, men at transfer<sup>58</sup> også forekommer fra andre internalisert språk. Falk og Bardel (2007) har utviklet *The L2 Status Factor*, Rothman (2011, 2015) utviklet *Typological Primacy Model* (TPM) Flynn, Foley og

---

<sup>56</sup> Korrekt i form av at morsmålsbrukere aksepterer setningen som akseptabel.

<sup>58</sup> Dette er også kjent som *Tverrspråklig påvirkning* (*Crosslinguistic Influence*), og referer til de ulike måtene et språk kan påvirke et annet i en individuell språkbruker. Se Jarvis (2012) for en utdypende diskusjon av begrepet. Jeg bruker transfer om overføring av trekk fra de språkene en innlærer allerede besitter.

Vinnitskaya (2004) utarbeidet *Cumulative-Enhancement Model* (CEM).<sup>59</sup> Enhver teori om andrespråkstilegnelse vil også være en teori om tredjespråkstilegnelse.

#### 2.4.4 Tidligere forskning på tilegnelse V2 i norske mellomspråk

Andrespråksforskning har vist at norske andrespråksinnlæreres mellomspråk tidlig i innlæringsprosessen bærer preg av mangler. Åfarli (2015b) konstaterer at innlærere som tilegner seg norsk ofte får problemer med V2-kravet,<sup>60</sup> og derfor viser usystematisk verbflytting til C-posisjonen. Åfarli (2015b) hevder at verbflytting og bøyingsmønstre trolig ikke blir en del av mellomspråket på et tidlig stadium, men at andrespråksinnlærerne tilegner seg V2-kravet med tiden. White (1992) har også ført evidens for at informanter som ikke har verbflytting i S1, har vansker med verbflytting i S2. På en annen side viser Bolander (1988),<sup>61</sup> Brautaset (1996)<sup>62</sup> og Selven (2014) til at andrespråksinnlærere gjør få feil når det gjelder plassering av det finitte verbet i deres informanttekster. Her kan det stilles spørsmål om når de lingvistiske dataene ble hentet ut i tilegnelsesprosessen.

Som nevnt innledningsvis utløser V2 reglene i norsk inversjon. Hagen (1992) har funnet tre typer inversjonsfeil hos sine informanter (1992), nemlig *feilinversjon*, *overinvertering* og *underinvertering*. Feilinversjon går ut på at andrespråksinnlærere ikke kan den norske regelen for inversjon. Hagen (1992) mener at denne inversjonsregelen er svært sjeldent, både i muntlig og skriftlige språkytringer. Den andre er overinvertering og omhandler at andrespråksinnlærere flytter det finitte verbet i setninger hvor det ikke skal flyttes. Blant annet flyttes verbet til V2-posisjon i undersetninger. Underinvertering innebærer at andrespråksinnlærerne ikke flytter verbet det finitte verbet når det skal flyttes til en annen posisjon i strukturen, for eksempel i deklorative hovedsetninger med topikaliserede ledd, nektende setninger og spørresetninger. Som i denne oppgaven er det hovedsakelig denne typen brudd på V2 jeg undersøker. Dette er fordi både Hagen (1992) og Åfarli (2015b) hevder at dette er det andrespråksinnlærere har størst vanskeligheter med i lang tid når det gjelder ordstilling. Videre argumenterer Hagen (1992) for at variasjonen i tilegnelsen av V2, er påvirket av kapasitetsbelastningen (performansen) til hver enkelt kontekst. Hagen (1992) presenterer noen egenskaper ved konteksten som er med å influere på mestring av inversjon, og derav også V2: tunge forledd, sterk tekstbinding og setningskordinering er særlig utløsende på *underinversjon*, samtidig som

---

<sup>59</sup> CEM tar utgangspunkt i at språkstilegnelse er kumulativt. Det vil si at en struktur som finnes både i andrespråksinnlærernes tidligere internaliserte språk og tredjespråket ikke trenger å tilegnes på nytt. Flynn et al., (2004) gjennomførte en av de første studiene som klart viste at S1 ikke er den eneste transferkilden av de formelle syntaktiske trekkene og de funksjonelle kategoriene. Flynn et al. (2004) fant evidens for at andrespråksinnlærere kunne overføre CP relaterte strukturer både fra S1 og S2 til S3.

<sup>60</sup> Åfarli (2015b) viser til følgende ytringer fra Brautaset (1996) sin masteroppgave.

(17a) Det ikke er gitt samme sjanse.

(17b) Jeg også *inviterte* vennene mine.

<sup>61</sup> Bolander (1988) viste til at topikaliserede objekter i forfeltet virker positivt på beherskelse av inversjon, samtidig som topikaliserede undersetninger virker negativt.

<sup>62</sup> Brautaset (1996) viser til at enkelte informanter mestrer inversjon allerede etter to måneder.



pronomensubjekter og tunge, rematiske subjekter og frekvente eller kort finitte verb virket positivt på mestring av korrekt inversjon. I lys av Hagens (1992) funn har Brautaset (1996) undersøkt topikaliserede ledd og subjekter, men hun fant ingen bekræftelse på at forfeltet i en setning har innvirkning på variasjonen. Brautaset (1996) fant også at pronomensubjekter derimot har høy frekvens sammen med korrekt inversjon.

## 3 Datainnsamling og metoder

Basert på Hårstad et al. (2017) har jeg benyttet metodetriangulering for å utnytte styrker og eliminere svakheter ved ulike metoder. I underkapittel 3.1 gjennomgår jeg den kvantitative undersøkelsen (*akseptabilitetsundersøkelsen*), og i underkapittel 3.2 gjennomgår jeg den kvalitative undersøkelsen (*intervjuundersøkelsen*). Mest plass er viet til akseptabilitetsundersøkelsen ettersom den er den mest tungtveiende i denne masteroppgaven.

### 3.1 Akseptabilitetsundersøkelsen

I forbindelse med denne masteroppgaven har jeg utarbeidet og distribuert en nettbasert spørreundersøkelse hvor jeg spurte tyske og engelske andrespråksinnlærere om deres akseptabilitetsvurderinger av et utvalg norske setninger. Utformingen og gjennomføringen av undersøkelsen baserer seg på metodelitteraturen til Schütze (2016), Gibson og Fedorenko (2013) og Featherston (2007, 2008).

Jeg ønsket å undersøke en bestemt grammatisk struktur, nemlig plassering av det finitte verbet i deklorative setninger med topikaliserede ledd og nektende setninger. Ved bruke av akseptabilitetsvurderinger minimerte jeg omfanget av påkrevde kommunikative og representative funksjoner av informantenes språkferdigheter, som kunne ha gjort det mer anstrengende å få innsikt inn i informantenes språklige kompetanse. Samtidig sikret jeg meg lingvistiske intuisjoner om utvalgt setningskonstruksjoner. Schütze (2016) hevder at akseptabilitetsvurderinger fremdeles er en type performanse, som også trolig er påvirket av eksterne faktorer slik som produksjon av autentiske ytringer.<sup>75</sup> Som språkforsker må jeg undersøke performansen for å indirekte kunne anta hvordan mellomspråket ser ut (Schütze, 2016). Gjennom en rekke metodiske tiltak som vil bli diskutert i de følgende kapitlene, vil performanse variablene minskes.

Lingvistiske intuisjonsdata ble innhentet for å besvare masteroppgavens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Med mange nok vurderinger ville den språklige variasjonen som fantes i informantutvalget, sentreres rundt en gjennomsnittsverdi (Featherston, 2008). Ved å utarbeidede setninger fikk jeg mulighetene til å undersøke reaksjoner på forhåndsbestemte ordstillingskonstruksjoner som hos enkelte andrespråksinnlærere opptrer sjeldent i spontan tale eller i korpus (Schütze, 2016).

#### 3.1.1 Utforming av spørreundersøkelse

##### 3.1.1.1 Test- og filler-setninger

---

<sup>75</sup> Akseptabilitetsvurderinger har blitt satt i sammenheng med kompetanse og performanse. Chomsky viste til et skille mellom akseptabilitetsvurderinger som et uttrykk for performanse og grammatikalitetsvurderinger som et uttrykk for kompetanse (Schütze, 2016). I senere tid har blant annet Schütze (2016) fastslått at det ikke er mulig å skille mellom grammatikalitetsvurderinger og akseptabilitetsvurderinger og at begge er uttrykk for performanse.

Arbeidet med spørreundersøkelsen ble innledet ved at jeg utarbeidet 55 setninger, hvor av 34 var testsetninger og 21 var fillersetninger. Både testsetningene og fillersetningene var utarbeidet slik at de ikke lignet for mye på hverandre når det kom til semantikk eller sannhetsinnhold, ettersom dette trolig kunne ha påvirket informantenes akseptabilitetsvurdering negativt (Schütze, 2016). Videre måtte jeg ta høyde for at enkelte andrespråksinnlærere skulle gjøre vurderinger til tross for at de hadde et språkssystem som ikke var fullt utviklet enda. For å begrense gjetninger utarbeidet jeg tydelige og konkrete setninger fra hverdagsdiskursen. Disse ble også pilottestet (se avsnitt 3.1.2). I undersøkelsen ble testsetningene og fillersetningene randomisert (se appendiks C). Dette ble gjort slik at informantene ikke skulle legge merke til et gjennomgående mønster i undersøkelsen eller blir bevisst på at de har blitt eksponert for samme type setningskonstruksjonen flere ganger (Schütze, 2016). Informantene fikk heller ikke mulighet til å gå tilbake for å endre vurderinger, etter informantene hadde gitt en vurdering.

Setningene som ble utarbeidet var for å undersøke mestring av V2 i deklarativer setninger med topikaliserede ledd og nektende setninger. Testsetningene besto derfor av: (1) tjuefire deklarativer setninger med topikaliserede ledd, (2) seks nektendesetninger, og (3) fire setninger med undersetninger som hadde ulike plasseringer av adverbialer. Setningene som ble utarbeidet lignet setninger med enten tysk, engelsk eller norsk ordstilling. Altså de parameterforskjellene som ble nevnt i kapittel 2.3. Setningene som ble utarbeidet er vist i kapittel 4 når jeg presenterer resultatene. De seks nektende setningene ble delt inn i tre, hvor av to med SAuxNegV (subjekt-hjelpesverb-setningsnegasjon-verbal), to med SVNeg (subjekt-hovedverb-negasjon) og to med SNegV (subjekt-setningsnegasjon-verb). For å undersøke om egenskaper ved subjektet hadde en påvirkning på vurderingene, hadde hver av de tre overnevnte strukturene en setning med tungt subjekt og en med lett subjekt.<sup>77</sup> De 24 setningene med topikaliserede ledd ble delt inn i to, hvorav 12 setninger med inversjon og 12 med underinversjon. Hensikten med denne kategorisering var å undersøke om informantene hadde tilegnet seg inversjonsregelen eller ikke. Setningene ble kategorisert videre for å undersøke om egenskaper med det topikaliserede forleddet, og/eller subjektet hadde innvirkning på informantenes vurderinger. Hver de tolv setningene delt inn på nytt, hvorav seks setninger med tungt forledd og seks setninger med lett forledd. De tunge forleddene besto av topikaliserede undersetninger, hvor halvparten av undersetningene hadde SOV-struktur, slik som på tysk, og halvparten hadde SVO-struktur, slik som i norsk og engelsk. De lette forleddene besto av topikaliserede adverbialer. Videre ble de seks setningene i hver av de overnevnte kategoriene delt inn i setninger med lette og tunge subjekt i hovedsetningen.

---

<sup>77</sup> De tunge subjektene besto av lengre nomenfraser (f.eks. *alle barna i barnehagen*), samtidig som de lette subjektene besto av enkle pronomen (f.eks. *jeg, hun, han, de*).

De fire deklarativer setningene med ulike plasseringer av adverbialer i undersetningenes overflatestruktur ble delt inn i to, hvorav to setningskonstruksjoner med SVAdv (subjekt-verbal-adverbial og to med SAdvV (subjekt-adverbial-verbal). To av setningene fulgte reglene for norsk ordstilling, det vil si at det finite verbet kommer etter setningsadverbialene. De to andre setningene hadde underinvertering (Hagen, 1992), altså at det finite verbet kom før setningsadverbialene i undersetningene.

I tillegg til testsetningene utarbeidet jeg 21 filler-setninger, hvorav 12 var grammatikalske og 9 var ugrammatikalske. Filler-setningene hadde to funksjoner i denne studien. For det første fungerte de som kamouflasjesetninger med hensikt i å skjule hvilke setningskonstruksjoner som ble undersøkt. For det andre fungerte de også som sammenligningsgrunnlag opp imot andre typer setningskonstruksjoner, noe som var viktig for å kunne si noe om informantenes norskferdigheter. Filler-setningene som ble utarbeidet besto av: deklarativer setninger, setninger HV-flytting, ja/nei spørsmål og setninger med relativkomplekser.

En metodisk begrensning her er at enkelte setningskonstruksjoner kun ble testet få ganger. Ideelt sett burde hver setningskonstruksjon ha blitt testet flere ganger for å kontrollere for forhold som har med det leksikalske innholdet å gjøre (Featherston, 2007). På den annen side har forskning vist at undersøkelser ikke bør være for lange fordi informantene kan gå lei (Revilla & Ochoa, 2017). Det som derimot er testet flere ganger, og som jeg i større grad setter søkelys på enn hver av de spesifikke setningskonstruksjonene, var om informantene hadde tilegnet seg en grammatikk-kompetanse som lot dem vurdere setninger slik som morsmålsbrukere av norsk.

#### *3.1.1.2 Bakgrunnsspørsmål*

Ettersom jeg undersøkte tilegnelse av et S2, måtte jeg ta høyde for variasjon i tilegnelsen hos informantene (Berggreen & Tenfjord, 1999). I kvantitative metoder som den nettbaserte spørreundersøkelsen jeg utarbeidet, var det derfor viktig å undersøke sosiolingvistiske aspekter knyttet til andrespråkstilegnelse (Schütze, 2016). Særlig var det viktig å undersøke variabler som tidligere forskning antar kan influere på andrespråkstilegnelse og redegjøre for resultatene og den språklige variasjonen som vistes i datasettet. Innledningsvis i akseptabilitetsundersøkelsen ble informantene derfor stilt noen bakgrunnsspørsmål. Spørsmålene hadde som hensikt å innhente informasjon om informantenes demografisk bakgrunn, språkene informantene kjente til, og språkbruk. Informantene fikk også muligheten til å kommentere på om det var noe annet om deres språkbruk som de trodde kunne være interessant for meg å vite om. Bakgrunnsspørsmålene hadde også som hensikt å utelukke informanter som ikke var relevant for denne studien. Se appendiks E for skjermdump av bakgrunnsspørsmålene.

#### *3.1.1.3 Likert-skala*

Jeg benyttet en Likert-skala med fire svaralternativer som grunnlag for informantenes vurdering. Ved at jeg brukte en firepunkts Likert-skala slapp jeg nøytrale svar (Garland, 1991), samt for mange svaralternativer som kunne ha skapt tilfeldige distinksjoner mellom svaralternativene (Schütze, 2016). Benevnelsene «naturlig» og «unaturlig» ble benyttet framfor «akseptabel» og «uakseptabel». Dette ble gjort for å gi informantene en følelse av at det ikke fantes en fasit. Svaralternativet *helt naturlig* ble satt først ettersom det framkom i pilottestene (se avsnitt 3.1.2) at når det mest negative svaralternativet ble satt først, ble informantene unødvendig kritiske. Jeg utarbeidet en tydeliggjøring av svaralternativene slik at det skulle være lettere for informantene å velge rett svaralternativ.

*Tabell 2: Tydeliggjøring av svaralternativ i akseptabilitetsundersøkelsen*

1 Helt naturlig	Jeg ville ha sagt det selv.
2 Ganske naturlig	Jeg ville ikke ha sagt det selv, men godtar at andre sier det.
3 Litt unaturlig	Jeg stusser på at andre sier det.
4 Helt unaturlig	Jeg godtar ikke at andre sier det.

### 3.1.2 Pilottester

Før undersøkelsen ble sendt ut til nøkkelinformantene, pilottestet jeg undersøkelsen i tre omganger på egne pilotinformanter. Først gang ble undersøkelsen sendt ut til tre medstudenter og veileder med hensikt om å se etter åpenbare skrivefeil eller uklarheter i informasjonsformidlingen. Med tilbakemelding fra pilotinformantene ble informasjonsteksten innledningsvis og oppsettet av spørsmålene endret. Attpåtil fikk svaralternativet «helt naturlig» nummer 1 istedenfor 4. Til andre pilottest rekrutterte jeg tre nye norske pilotinformanter med hensikt om å luke ut noen testsetninger som ble ansett som problematiske, f.eks. at setningen ikke ga meningen. Resultatet av den andre pilottestseten var at innholdet i noen setninger ble endret, slik at de skulle bli lettere å forstå. De lette subjektene og lette forleddene ble gjort enda lettere ved å bytte ut korte preposisjonsfraser (f.eks. *På mandag*) med enklere adverbialer (*da, når, nå*, o.l.). Til slutt ble undersøkelsen sendt ut til to andrespråksinnlærere for å sjekke om informasjonen kom tydelig nok fram, at informasjonsteksten var tilstrekkelig og at undersøkelsens formål ikke ble avslørt. Etter tredje pilottest ble ingen endringer foretatt siden ingen av pilotinformantene oppga at de hadde avslørt undersøkelsens formål eller gitt tilbakemelding på at informasjonsflyten var dårlig.

### 3.1.3 Gjennomføring

Akseptabilitetsundersøkelsen ble utarbeidet som en nettbasert spørreundersøkelse ved hjelp av programvaren QuestBack Essentials. Det var flere fordeler ved å sende ut spørreundersøkelsen digitalt over nettet. Det gjorde det lettere for informantene å bevare undersøkelsen på et tidspunkt som passet dem selv, samt bruke mye tid på å gjennomføre den. Akseptabilitetsundersøkelsen ble utformet slik at den ikke skulle ta lengre enn 15 minutter, som var med tanke på at informantene ikke skulle gå lei underveis (Revilla &

Ochoa 2017). Dessuten ga bruken av en nettbasert undersøkelse muligheten til å rekruttere informanter i andre deler av landet som jeg ellers ikke kunne ha brukt ved for eksempel fysisk oppmøte (Evans & Mathur, 2005). Ettersom jeg benyttet meg av Questback Essentials, var det lettere å organisere rådatamaterialet i etterkant av undersøkelsen. I forkant av undersøkelsen ble informantene informert via epost eller pr. telefon at jeg forsket på tilegnelse av norsk som S2, og at de skulle vurdere norske setninger ut ifra hvor naturlige de selv mente setningene hørt ut på en skala fra 1 til 4. Informantene ble bedt om å ikke vurdere sannhetsinnholdet i setningen. Jeg informerte videre informantene om at spørreundersøkelsen var anonym. Dette gjorde jeg med håp om at informantene forhåpentligvis skulle svare mer ærlig. I tillegg fikk informantene tilsendt et informantnummer de skulle bruke i undersøkelsen, og en samtykkeerklæring (se appendiks B) som de skulle lese og samtykke til. I samtykkeerklæringen opplyste jeg om at prosjektet var godkjent av Norsk senter for forskingsdata og følte deres rettlingslinjer for personvern og databehandling. Jeg åpnet også opp for at informantene kunne stille spørsmål direkte til meg om de lurte på noe underveis, men ingen benyttet seg av muligheten. Den samme informasjonen som informantene fikk oppgitt på forhånd om selve undersøkelsen, ble også oppgitt innledningsvis i undersøkelsen. Undersøkelsen ble sendt ut den 10. februar 2020, og informantene fikk en uke til å gjennomføre undersøkelsen. Alle informantene gjennomførte undersøkelsen til avtalt tid, og det var ikke behov for å sende ut purring. Undersøkelsen ble avsluttet 17. februar 2020.

#### *3.1.3.1 Informantutvalg*

Informantene i akseptabilitetsundersøkelsen ble rekruttert gjennom venn-av-en-venn tilnærmingen. Over 60 andrespråksinnlærere av norsk meldte interesse for å delta. Av disse fylte 29 av disse inklusjonskriteriene for delta. Siden to informanter ikke flyte kriteriene likevel, ble det 27 endelige svar. Den engelske informantgruppa besto av 18 informanter, hvorav tre menn og 15 kvinner. Av de engelske informantene hadde 2 (11,1%) ikke høyere utdanning, 5 (27,8%) hadde 3 år eller mindre med høyere utdanning og 11 (61,1%) hadde 4 år eller mer med høyere utdanning. De engelske informantene hadde i gjennomsnitt lært norsk i minst 3 år (Gjennomsnitt =18,3 år, standardavvik = 11,96). Videre rapporterer 15 (83%) informantene at de bruker norsk daglig, mens 3 (17%) bruker norsk ukentlig. Ingen av de engelske informantene hadde svært gode kunnskaper i et annet språk enn engelsk og norsk. Den tyske informantgruppa besto av 9 andrespråkstilegnere, hvorav 1 mann og 8 kvinner. Blant de tyske informantene hadde 2 (22,2%) 3 år eller mindre med høyere utdanning, og 7 (77,8%) hadde gjennomført 4 år eller mer med høyere utdanning. De tyske informantene hadde lært norsk i minst 2 år (Gjennomsnitt =8,3 år, standardavvik. =7,79). Videre rapporterer 8 (89%) av informantene at de bruker norsk daglig, mens 1 (11%) bruker norsk ukentlig. Alle de tyske informantene rapporterer om gode ferdigheter i et annet S2, nemlig engelsk.

Kontrollgruppa besto av 16 voksne med norsk som S1. Informantene besto av kollegaer, venner og familie. Kontrollinformantene var viktig ettersom de skulle gi innsyn hva som var akseptable norske setningskonstruksjoner for en morsmålsbruker av norsk.

### 3.1.4 Kvantitativ analyse

Analysen er basert på 27 tyske og engelske informanter (18 engelske og 9 tyske), og 16 norske kontrollinformanter S1. Deskriptiv statistikk ble benyttet for å beskrive og oppsummere informantenes bakgrunnsinformasjon og akseptabilitetsvurderinger (Woodrow, 2014) gjennom å regne ut gjennomsnitt, standardavvik og median for hver setning for hver informantgruppene. Deskriptiv analyse av de lingvistiske intuisjonsdataene ble gjennomført ved bruk av programvarene STATA og Microsoft Excel. Som en del av den kvalitative analyse undersøkte jeg informanter som hadde mindre målspråkslike vurderinger enn gjennomsnittet, og informanter som viste svært høye ferdigheter gjennom sine vurderinger.

## 3.2 Intervjuundersøkelsen

I tillegg til akseptabilitetsundersøkelsen ble det gjennomført to semistrukturerte dybdeintervjuer, i den hensikt å innhente noen utdypende forklaringer på ulikheter i tilegnelsen i av norsk som S2, som ikke kunne forklares utelukkende med personopplysningene som framkom i den nettbaserte spørreundersøkelsen, samt komme inn på temaer som jeg ikke nødvendigvis hadde tenkt ut på forhånd (Tjora, 2017). Ved bruk av intervju fikk jeg muligheten til undersøke sosiolingvistiske aspekter som influerer på tilegnelsen av norsk som andrespråk. Jeg tok utgangspunkt i Kvale (1997), Brikemann og Tangaard (2012), Akselberg (2008) og Tjora (2017) i utarbeidelsen, gjennomføringen og analysearbeidet.

### 3.2.1 Utforming av intervjuguide

Jeg anså det som viktig å utarbeide en relativt detaljert intervjuguide ettersom jeg ønsket å dekke noen forhåndsbestemte tema og sammenligne opplysninger (se appendiks F for intervjuguide). De forhåndsbestemte temaene tok utgangspunkt i de sosiolingvistiske teoriene jeg gjennomgikk i kapittel 2.3.2. Selv om det ene intervjuet ble gjennomført på engelsk, ble det ikke utarbeidet en engelsk versjon av intervjuguiden.

#### 3.2.2.1 Informantutvalg

Jeg rekrutterte to informanter, hvorav en tysk og en engelsk. Informantene hadde som hensikt å kontrastere hverandre på flere områder, slik at de kunne fungere som såkalte «typeinformanter», altså representanter for ulike, men samtidige typiske språklige praksisformer. Den første informanten har jeg kalt Anne. Hun er en 40 år gammel kvinne fra USA, som flyttet til Norge i slutten av 2016. Informanten bor i Norge med sin greske ektemann og to døtre. Ved intervjuets gjennomførelse jobbet Anne ved et universitet og

holdt på å fullføre sin masterutdanning der. Anne rapporterer om lave norskferdigheter. Den andre informanten har jeg kalt Lucas. Han er en 45 år gammel mann som er født og oppvokst i Tyskland. Lucas flyttet til Norge i 2006 og har i etterkant giftet seg med en norsk kvinne og fått to barn. Lucas er doktorgradsutdannet og jobber som foreleser ved et norsk universitet. Lukas rapporterer om gode norskferdigheter.

### 3.2.2 Gjennomføring

To intervjuer ble gjennomført totalt, hvorav ett intervju med hver informant. I forkant av intervjuene signerte informantene en samtykkeerklæring hvor det ble opplyst om at prosjektet var godkjent av norsk senter for forskingsdata (NSD) og fulgte deres rettingslinjer for oppbevaring, behandling og sletting av datamateriale (se appendiks B). Jeg hadde satt av ca. 45 minutter hver av intervjuene. På forhånd ble informantene bedt om å signere samtykkeerklæringen (se appendiks B). Det ble satt av 10 minutter med uformell samtale slik at informanten skulle bli fortrolig med intervjusituasjonen og meg som intervjuer (Tjora, 2017). Intervjuet med Anne tok omtrent 39 minutter å gjennomføre, og intervjuet Lucas, tok omtrent 37 minutter å gjennomføre. Intervjuet med Anne ble gjennomført på en kafe i februar 2020, og intervjuet med Lucas ble gjennomført over telefon i mars 2020. Under intervjuene ble lydopptak benyttet som svarregister. Bruken av lydopptak la til rette for at jeg skulle få med meg det som ble sagt, konsentrere meg om informantene som snakket, sørge for god kommunikasjon og flyt, samt gi rom for oppfølgings spørsmål og konkretisering ved behov (Tjora, 2017).

### 3.2.3 Kvalitativ analyse

Jeg startet analyseprosessen med å transkribere de to intervjuene med bakgrunn i Kvaales (1997) føringer for transkribering (se appendiks G og H for full transkripsjon). Deretter analyserte jeg transkripsjonene ved bruk av en såkalt innholdsanalyse som tok utgangspunkt i Tjoras (2017) *stegvis-deduktiv induktiv metode* (SDI).<sup>80</sup> I første del av analyseprosessen gjennomgikk jeg transkripsjonene hvor jeg kodet sitater og uttalelser. Det ble foretatt en såkalt meningscentrert koding framfor lingvistisk koding siden informantene hadde ulike erfaringer når det kom til tilegnelse av norsk, og fordi intervjuene var gjennomført på to ulike språk (Kvale & Brinkmann, 2015). I neste trinn ble kodene gruppert i kodegrupper. Dette ble gjort induktivt gjennom å samle koder som hadde en innbyrdes tematisk sammenheng. Når dette var gjort ble disse kodegrupperingene satt i sammenheng med Schumann (1978, 1986) sin akkulturasjonsmodell. Innholdsanalysen ble innført i et Excel-regneark.

---

<sup>80</sup> SDI er etappevis prosess som både er induktiv og deduktiv. Denne analysemetoden ivaretar varhet for rådata, men har også ambisjoner om å utvikle modeller eller fortolke data i lys av eksisterende teorier.



## 4 Resultater og analyse

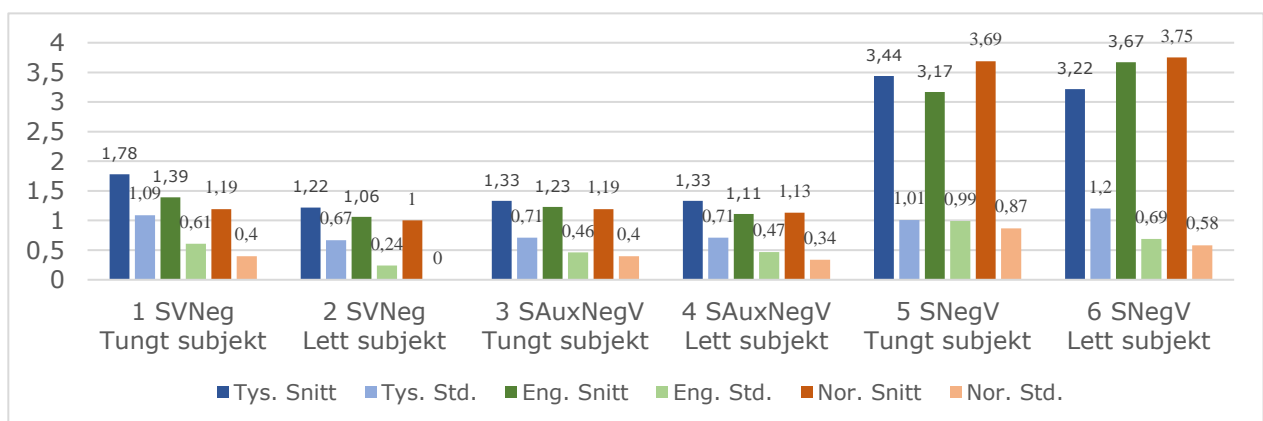
I dette kapitlet presenterer jeg resultatene fra *akseptabilitetsundersøkelsen* og analysen fra *intervjuundersøkelsen* hver for seg. Innledningsvis i underkapittel 4.1 presenterer jeg deskriptiv statistikk av funnene fra *akseptabilitetsundersøkelsen* ved hjelp av tekst og diagrammer. Setningene er kategorisert etter ulike ordstillingskonstruksjoner. Under hvert diagram presenteres setningene som var utgangspunkt for informantenes akseptabilitetsvurdering. Gjennomsnittssvarene (snittet) indikerer i hvilken grad informantgruppene anser en setning med en gitt ordstilling som naturlig eller ikke. Standardavviket (std.) sier noe om hvor stor variasjon det er mellom informantenes vurderinger. Et høyt standardavvik kan tyde på at det er vanskelig for deler av gruppa, mens andre mestrer det lett. Dess lavere std. er, dess mer samstemt er informantene i en gruppe. (Tys = tysk, Eng = engelsk, Nor = norsk). Videre i 4.1.1. ser jeg nærmere på noen enkeltinformanter som hadde vurderinger som avviket i stor grad fra informantgruppens. Til slutt i underkapittel 4.2 presenterer jeg funnene fra *intervjuundersøkelsen* ved hjelp av tekst og sitater fra informantene, og utvalgte faktorer fra Schumanns (1978, 1986) *akkulturasjonsmodell* benyttes som innramming for analysen.

### 4.1 Resultater fra akseptabilitetsundersøkelsen

#### 4.1.1 Nektende setninger - SVNeg, SAuxNegV, SNegV

Figur 1 viser informantgruppens snitt og std. for hver av de negative setningene med SVNeg-, SAuxNegV- og SNegV-ordstilling. For hver ordstillingstype er det to setninger, hvorav en med tungt subjekt og en med lett subjekt. Dette utgjør til sammen seks setninger. De negative setningene ligner på deklarativer, men negerer ettersom de inneholder setningsnegasjonen *ikke* (f.eks. *Jeg spiser ikke kjøtt.*).

Figur 1: Negative SVNeg-, SAuxNegV- og SNegV-setninger



1. Flere av lærerstudentene kom ikke på forelesning i dag.

2. Jeg spiser ikke kjøtt.

3. De amerikanske studentene kan ikke snakke norsk.

4. Du har ikke gått på ski i år.

5. *Barna i barnehagen ikke drikker brus til frokost.*

6. *De ikke kom på skolen i dag.*

Setningene (1 og 2) med SVNeg-ordstilling er akseptable på norsk og tysk, men ikke på engelsk fordi setningsnegasjonen ikke står sammen med et hjelpeverb. Snittet for de to negative SVNeg-setningene sammenlagt for hver informantgruppe er som følger; tysk gruppe: 1,5, engelsk gruppe: 1,23, kontrollgruppe: 1,1. Det er generelt høy aksept denne ordstillingskonstruksjonen. Den tyske informantgruppa viser minst aksept, og kontrollgruppa viser høyest aksept. Dette med en differanse på 0,4 sammenlagt for begge setningene. Den tyske informantgruppa viser lavest aksept for setning 1, sammenlignet med kontrollgruppa som viser høyest aksept for samme setningen. Den tyske informantgruppa har det største std. til sammen.

Setningene med SAuxNegV-ordstilling (setning 3 og 4) er akseptable på norsk. På engelsk er ordstillingen kun akseptabel ved bruk av hjelpeverbet, f.eks. «to do». På tysk er konstruksjonen bare akseptabel om den ikke inneholder andre setningsledd (jf. direkte objekt og predikatsadverbial). Snittet for de to setningene sammenlagt er som følger i hver informantgruppe; tysk gruppe: 1,33, engelsk gruppe: 1,17, kontrollgruppe: 1,16. Generelt er det høy aksept for disse setningene i alle informantgruppene. Den tyske gruppa viser lavest aksept for setningene med en differanse på 0,17 til kontrollgruppa som viser høyest. Den tyske gruppa har det høyeste std. på 0,71 hver for seg og til sammen.

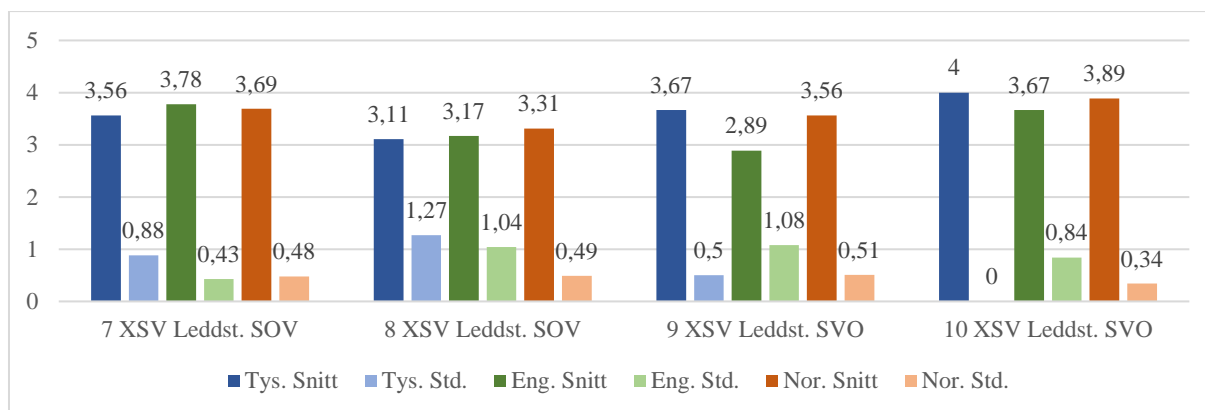
Setningene med SNegV-ordstilling (setning 5 og 6) er verken akseptable på tysk, engelsk eller norsk. Snittet for de to setningene sammenlagt i hver informantgruppe er som følger; tysk gruppe er 3,33; engelsk gruppe 3,42; kontrollgruppe 3,72. Den tyske informantgruppa viser høyeste aksept, sammenlignet med kontrollgruppa som viser lavest aksept sammenlignet med de andre informantgruppene. Differansen mellom den tyske gruppa og kontrollgruppa er på 0,39. Imidlertid viser den engelske informantgruppa lavest avvisning på setning 5. Informantgruppenes snitt både kombinerte og hver for seg viser høy avvisning for setninger med SNegV-ordstilling. For denne ordstillingskonstruksjonen har den tyske gruppa det høyeste std. både sammenlagt og hver for seg.

#### 4.1.2 Deklarative setninger med XSV- og XVS-ordstilling

##### 4.1.2.1 XSV-setninger med tungt forledd og tungt subjekt

Figur 2 viser de tre informantgruppenes snitt og std. for hver av de setningene som hadde topikalisererte undersetninger uten V2, og et tungt subjekt i hovedsetningen (f.eks. *Når mamma baker brød, jeg og mine søsken hjelper henne*). Dette utgjør fire setninger, hvorav to med SVO-ordstilling i undersetningene og to med SOV-ordstilling i undersetningene. Alle disse setningene er uakseptable på tysk og norsk ettersom de ikke oppfyller V2-kravet. De to setningene med SOV-ordstilling i undersetningene (7 og 8) er også uakseptable på engelsk.

Figur 2: XSV-setninger med tungt forledd og tungt subjekt



7. Ettersom det fredag er, jeg og vennene mine skal på kino.

8. Når det sommer er, barna i nabolaget leker ute.

9. Når mamma baker brød, jeg og mine søsken hjelper henne.

10. Ettersom det er helg, barna rundt i Norge har fri.

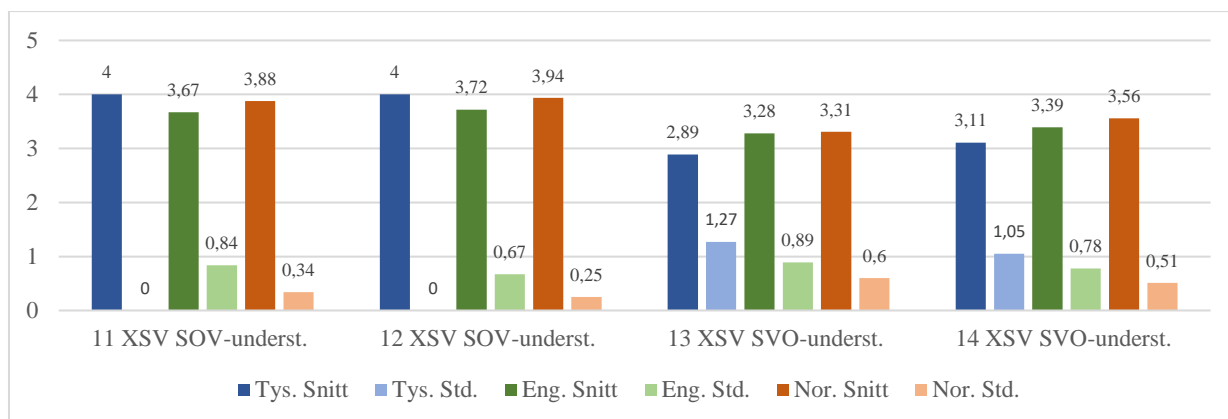
Informantgruppas snitt for XSV-setningene med SOV-ordstilling i undersetningene og tungt subjekt (setning 7 og 8) sammenlagt er som følger; tysk gruppe 3,34, engelsk gruppe: 3,48, kontrollgruppe: 3,5. Den tyske gruppa viser lavest avvisning for de to setningene sammenlagt og for setning 7 sammenlignet med de andre informantgruppene. Den tyske informantgruppa har også det største std. blant alle gruppene. Generelt viser alle gruppene høy avvisning på disse setningene som har denne ordstillingen.

Informantgruppenes snitt for XSV-setningene med SVO-ordstilling i undersetningene og tungt subjekt (setning 9 og 10) sammenlagt er som følger; tysk gruppe: 3,84, engelsk gruppe: 3,28, kontrollgruppe: 3,73. Sammenlignet med de to andre informantgruppene, viser den engelske gruppa lavest avvisning på setningen 9 med et snitt på 2,89. Den tyske gruppa har det høyeste snittet og er derfor den gruppa som viser størst avvisning. Den engelske gruppa har imidlertid også det høyeste std. blant alle gruppene. Generelt sett viser alle tre informantgruppene stor avvisning for disse setningene.

#### 4.1.2.2 XSV-setninger tungt forledd og lett subjekt

Figur 3 viser de tre informantgruppenes snitt og std. for hver av de setningene (setning 11-14). som har topikalisererte undersetninger uten V2 og lette subjekt i hovedsetningen (f.eks. *Når du er borte, jeg ser på fotball*). Dette utgjør fire setninger, hvor av to med SVO-ordstilling og to med SOV-ordstilling i undersetningene. Alle setningene som er presentert i figur 3 er uakseptable på tysk og norsk ettersom setningene ikke oppfyller V2. De to setningene med SOV-ordstilling i undersetningene (setning 11 og 12) er også uakseptable på engelsk.

Figur 3: XSV-setninger med tungt forledd og lett subjekt i hovedsetningen



11. Når du bil kjører, du burde bruke setebelte.

12. Da jeg gitar spilte, du var stolt.

13. Når du er borte, jeg ser på fotball.

14. Når det er helg, du spiser pizza.

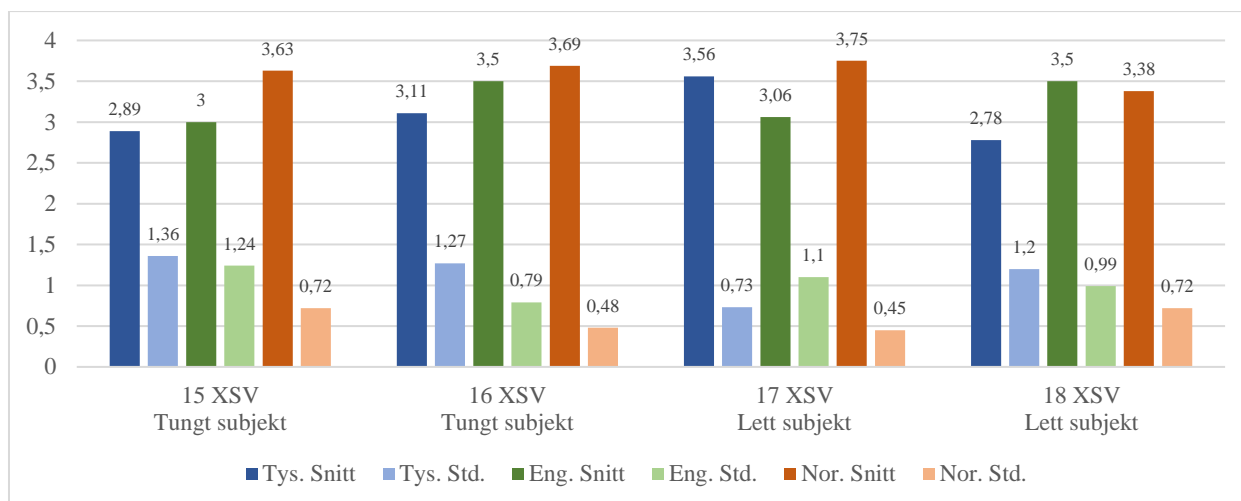
Informantgruppene snitt for setningene med lett subjekt og SOV-ordstilling i undersetningene (setning 11 og 12) sammenlagt er som følger; tyske gruppe: 4. engelsk gruppe: 3,7, kontrollgruppe: 3,91. Den engelske informantgruppa viser lavest avvisning og høyest std. for begge setningene sammenlagt. Informantene i den tyske informantgruppa er helt enige om setningene er helt unaturlig med et snitt på 4.0 og et std. på 0. Generelt viser informantgruppene høy avvisning på disse setningene. Selv om kontrollgruppa har et relativt lavt std., har de andre informantgruppene noe høyere std.

Informantgruppene snitt for XSV-setningene med lett subjekt og undersetninger med SVO-ordstilling (setning 13 og 14) sammenlagt er som følger; tysk gruppe: 3, engelsk gruppe: 3,34, kontrollgruppe: 3,44. Alle gruppene viser ganske høy avvisning til disse setningene. Ut av alle setningene gir den tyske informantgruppe det laveste snittet for setning 13 (2,89). Sammenlignet med de andre gruppene gir også den tyske informantgruppa det laveste snittet sammenlagt for begge setningene. Det som kontrasterer, er at den tyske informantgruppa har høyest avvisning på setninger med SOV-undersetninger og høyest aksept for setningene med SVO-undersetninger ut av alle gruppene.

#### 4.1.3.3 XSV-setninger med lette forledd

Figur 4 viser de tre informantgruppene snitt og std. for hver av de setningene som har topikalisererte adverbialer (f.eks. *I går jeg kjøpte en bil*). Dette utgjør fire setninger, hvor to har tunge subjekt og to har lette subjekt. Ordstillingen i setningene er ikke akseptable på norsk og tysk, men på engelsk ettersom setningene har XSV-ordstilling.

Figur 4: XSV-setninger med lett forledd



15. Snart alle som bor i nabolaget må delta på dugnad.

17. I går jeg kjøpte en bil.

16. Nå det norske herrelandslaget kan vinne håndball-EM.

18. På søndager dere går på ski.

Informantgruppenes snitt for XSV-setningene med lette forledd og tunge subjekt (setning 15 og 16) sammenlagt er som følger; tysk gruppe: 3, engelsk gruppe: 3,25, kontrollgruppe: 3,66. Generelt viser alle gruppene høy avvisning for disse setningene. Den tyske informantgruppa viser lavest avvisning for setningene både sammenlagt og hver for seg, og kontrollgruppa viser høyest avvisning. Om en ser på det sammenlagte snittet for begge setningene, er det en differanse på 0,66 mellom den tyske informantgruppa og kontrollgruppa. Den tyske informantgruppa og den engelske informantgruppa har begge et noe høyere std. enn den norske kontrollgruppa.

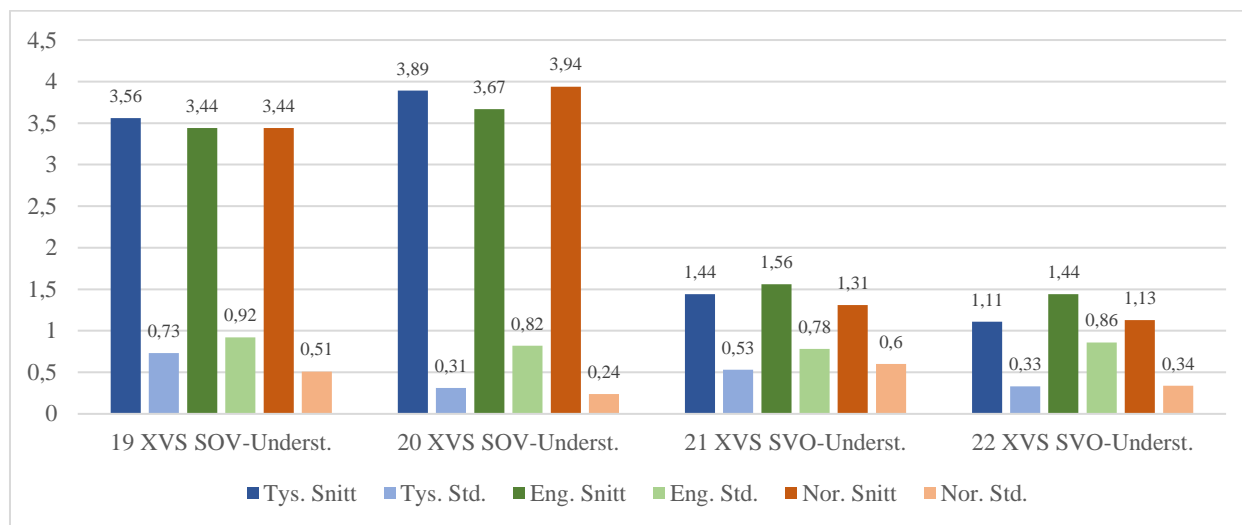
Informantgruppenes snitt for de XSV-setningene som har lette forledd og lette subjekt (17 og 18) sammenlagt er som følger: tysk gruppe: 3,17, engelsk gruppe: 3,28, kontrollgruppe: 3,57. Generelt viser alle informantgruppene høy avvisning for denne setningskonstruksjonen. Ut av alle setningene vurderer den tyske informantgruppa setningen 18 som minst uakseptable med et snitt på 2,78. Sammenlignet med de andre informantgruppene, gir den tyske informant gruppa det laveste snittet på setningene sammenlagt og hver for seg. Den tyske informantgruppa og den engelske informantgruppa har det høyeste std.

#### 4.1.2.4 XVS-setninger med tungt forledd og tungt subjekt

Figur 5 viser de tre informantgruppenes snitt og std. på setningene som har topikaliserende undersetninger med V2-flytting, og tunge subjekt i hovedsetningen. Dette utgjør fire setninger, hvor to har SOV-ordstilling i undersetningen og to har SVO-ordstilling i undersetningen. Ingen av setningene er akseptable på engelsk ettersom de har V2-flytting.

Setning 19 og 20 er akseptable på tysk, men ikke på norsk og engelske. Setning 21 og 22 akseptable på norsk og engelsk, men ikke tysk.

Figur 5: XVS-setninger med tungt forledd og tungt subjekt



19. Da læreren på isen datt, lo alle barna i skolegården.

20. Da guttene fotball spilte, var jentene på samme alder der.

21. Da jeg feiret bursdag, kom de fleste i familien på besøk.

22. Når det er søndag, går de fleste barnefamiliene på tur.

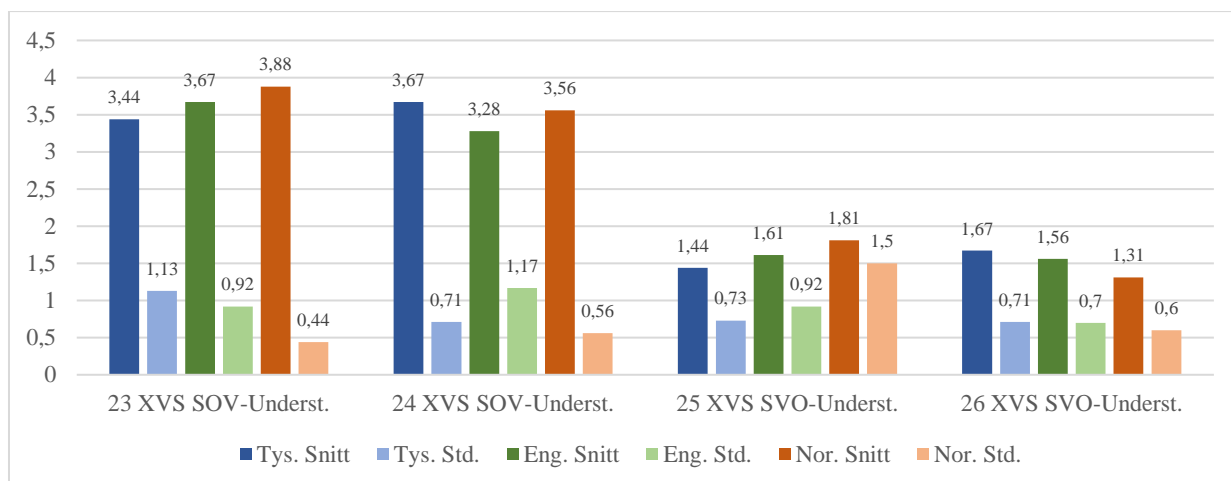
Informantgruppene snitt for XVS-setningene med SOV-undersetninger og tungt subjekt (setning 19 og 20) sammenlagt er som følger; tysk gruppe: 3,73, engelsk gruppe: 3,56, kontrollgruppe: 3,69. Alle informantgruppene viser høy avvisning for disse setningene. Sammenlignet med de andre informantgruppene anser den engelske informantgruppa denne setningskonstruksjon som minst unaturlig. Den engelske gruppa har også det høyeste std. for begge setningene sammenlagt og hver for seg.

Det sammenlagte snittet for XVS-setningene med SVO-undersetninger og tungt subjekt (setning 19 og 20) sammenlagt er som følger; tysk gruppe: 1,28 engelsk gruppe: 1,5, kontrollgruppe: 1,22. Alle informantgruppene viser høy aksept for disse setningene. Sammenlignet med de andre informantgruppene er det den tyske informantgruppa som gir lavest aksept for denne setningskonstruksjon. Sammenlignet med de andre gruppene har den tyske gruppa det høyeste std. til sammen og hver for seg.

#### 4.1.2.5 XVS-setninger med tungt forledd og lett subjekt

Figur 6 viser de tre informantgruppene gjennomsnittssvar og std. på setningene som har XVS-ordstilling, samt tunge forledd og lett subjekt i oversetningen. Dette utgjør to setninger, hvor to har SOV-ordstilling i leddsetningen og to har SVO-ordstilling. Ingen av setningene er akseptable på engelsk ettersom de har XVS-ordstilling. Setning 23 og 24 er akseptable på tysk ettersom undersetningene har SOV-ordstilling, og setning 25 og 26 er akseptable på norsk ettersom undersetningene har SVO-ordstilling.

Figur 6: XVS-setninger med tungt forledd med lett subjekt i hovedsetningene



23. Da han middag lagde, ble hun glad.

25. Da jeg kjøpte øl, ble du glad.

24. Når han fotball spiller, er han glad.

26. Ettersom det er helg, spiser vi godteri.

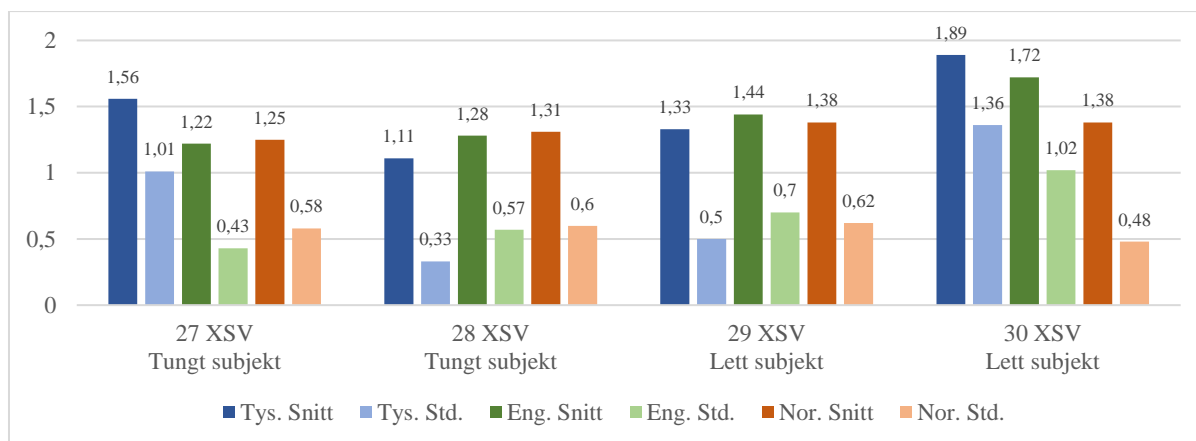
Informantgruppenes snitt for XVS-setningene med SOV-undersetninger og lett subjekt (setning 19 og 20) sammenlagt er som følger; tysk gruppe: 3,56, engelsk gruppe: 3,48, kontrollgruppe: 3,72. Alle informantgruppene viser høy avvisning for disse setningene. Den tyske og engelske informantgruppa viser noe lavere avvisning for setningene og har høyere std. enn kontrollgruppa.

Informantgruppenes snitt for de XVS-setningene med SVO-undersetninger og tungt subjekt (setning 19 og 20) sammenlagt er som følger; tysk gruppe: 1,56 engelsk gruppe: 1,59, kontrollgruppe: 1,56. Alle informantgruppene viser høy aksept for disse setningene. Sammenlignet med de andre gruppene har kontroll gruppa det høyeste std. for begge setningene og hver for seg.

#### 4.1.2.6 XVS-setninger med lette forledd

Figur 7 viser de tre informantgruppenes snitt og std. på setningene som har topikaliserede adverbialer med V2-flytting (setning 27-30). Dette utgjør fire setninger, hvor to har tunge subjekt og to har lette subjekt. Disse setningene er ikke akseptable på engelsk ettersom setningene har V2 flytting. Setning 28 er ikke akseptabel på tysk på grunn av ordstillingsstrukturen i undersetningen. Alle setningene er akseptable på norsk.

Figur 7: XVS-setninger med lett forledd



27. Nå reiser familie Hansen til London.

29. Om natten sover løven.

28. Snart skal alle med norsk statsborgerskap stemme i valget.

30. På onsdag kommer jeg.

Informantgruppene snitt for de to setningene med tungt subjekt (setning 27 og 28) sammenlagt er som følger; tysk gruppe: 1,35, engelsk gruppe: 1,25, norsk gruppe 1,28. Alle gruppene anser setningene som ganske akseptable. Den tyske gruppa har det høyeste std. sammenlignet med de andre gruppene.

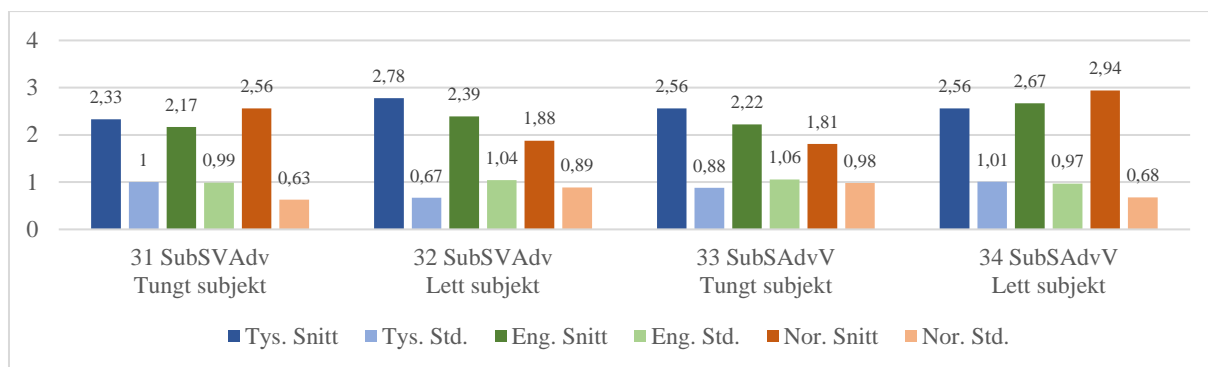
Informantgruppene snitt for XVS-setningene med lette forledd og lett subjekt (setning 29 og 30) sammenlagt er som følger: tysk gruppe: 1,61, engelsk gruppe: 1,58, kontrollgruppe: 1,38. Alle gruppene viser høy aksept for disse setningene. Ut av alle setningene vurderer den tyske gruppa setning 30 som minst naturlig med en differanse på 0,51 til kontrollgruppa. På setning 30 har kontrollgruppa et relativt lavt std. Den tyske og engelske informantgruppa begge har høyere og ganske like std. her.

#### 4.1.3 Undersetninger med adverbialer

Figur 8 viser de tre informantgruppene snitt og std. over setningene med adverbialer i undersetningene. Dette utgjør fire setninger, hvor to har tunge subjekt og to har lette subjekt. Setning 31 er ikke akseptabel på norsk ettersom adverbialet ikke kommer før verbet og fordi fikk er et transitivt verb og må derfor ta objekt. De andre setningene er akseptable på norsk.



Figur 8: Undersetninger med SubSAdvV- og SubSVAdv-ordstilling



31. Grete fikk godteri ettersom alle de andre jentene fikk også.

33. Jeg var fornøyd da jeg heldigvis fikk bestått på eksamen.

32. Du må lese ettersom du har uheldigvis en prøve i morgen.

34. Du kan gå på ski ettersom du heldigvis skal på fjellet i påska.

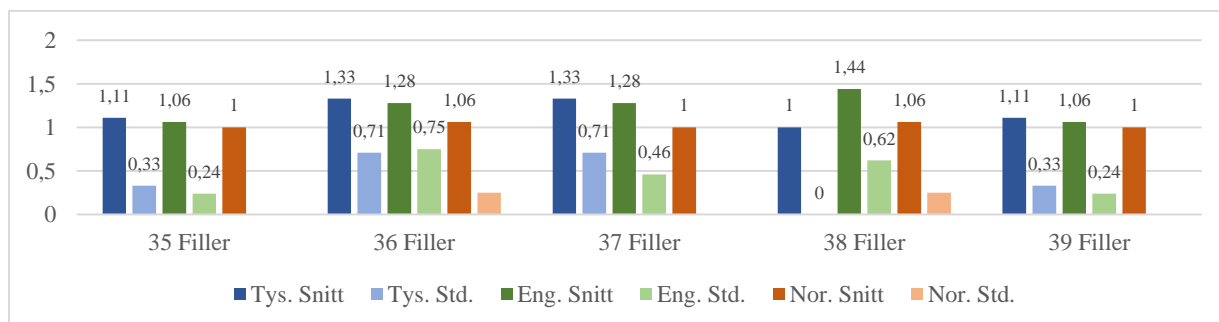
Informantgruppenes snitt for de to setningene med SubSVAdv-ordstilling i undersetningene (setning 31 og 32) sammenlagt er som følger; tysk gruppe: 2,55, engelsk gruppe: 2,28, kontroll gruppe: 2,22. Alle gruppene vurderer setningene midt mellom naturlig og unaturlig. Informantgruppenes snitt for de to setningene med SubSAdvV-ordstilling i undersetningene (setning 33 og 34) sammenlagt er som følger; tysk gruppe: 2,56, engelsk gruppe: 2,45, kontroll gruppe 2,38. Alle gruppene vurderer setningene midt mellom naturlig og unaturlig.

#### 4.1.4 Filleretninger

##### 4.1.4.1 Grammatikalske filleretninger

Figur 9 og 10 viser de tre informantgruppenes snitt og std. over de tolv grammatikalske filleretningene. Setningene er fordelt i to diagrammer for å gjøre det lettere å lese. Figur 9 viser fem norske hovedsetninger med HV-flytting og setninger med undersetninger som innledes av relativpronomenet «som». Videre viser figur 10 grammatikalske deklarativer setninger med uten adverbialer. Alle setningene som vises i figur 9 og 10 er akseptable på norsk.

Figur 9: HV-setninger Relativ kompleks



35. Jeg vet hvem som har gjort det.

38. Jeg vet hvordan jeg skal lage pizza.

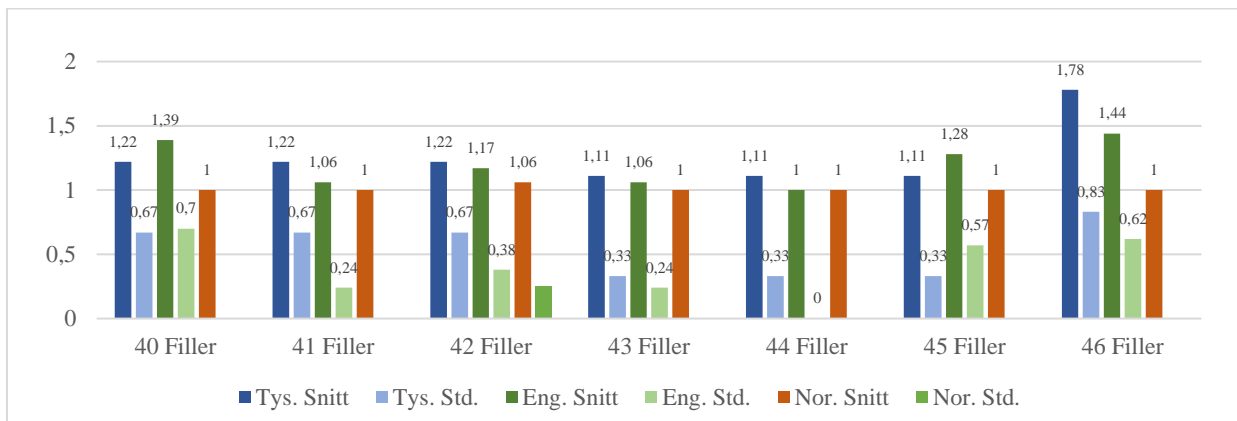
36. Hege vet hva som har skjedd.

39. Hun vet hvem som har gjort det.

37. Han fortalte Roy hvorfor han sluttet på studiet.

Informantgruppenes snitt samlet for alle setningene over er som følger; tysk gruppe 1,18, engelsk gruppe: 1,22, kontrollgruppe: 1,02. Generelt vurderte alle informantgruppene setningene som tilnærmet helt naturlig. Den tyske og engelske informantgruppen aksepterte bedre setningene som hadde undersetninger som er innledet av et relativpronomen. Den engelske gruppa vurderer generelt setningene som litt mindre naturlig enn den tyske gruppa. Hos den tyske gruppa for setning 38 et gjennomsnitt på 1,44 som viser at de nesten vurderer den som ganske naturlig. Den engelske gruppa har det høyeste std. på setningene hvor undersetningene ikke er innledet av et relativpronomen. Informantgruppenes std. er relativt like når det kommer til de setningene som har undersetninger som innledes av et relativpronomen. Kontrollgruppa er nesten helt unison i sine med full aksept for disse setningene og et veldig lavt std.

Figur 10: Deklarative setninger



40. Alle ansatte kommer på møtet.

43. Du liker å løpe langs elva.

41. Han har fri i morgen.

44. Starbucks serverer den beste kaffen.

42. De nye bøkene er veldig populære.

45. Det lukter så godt fra det lokale bakeriet.

46. Anders går tur med kjæresten hver søndag.

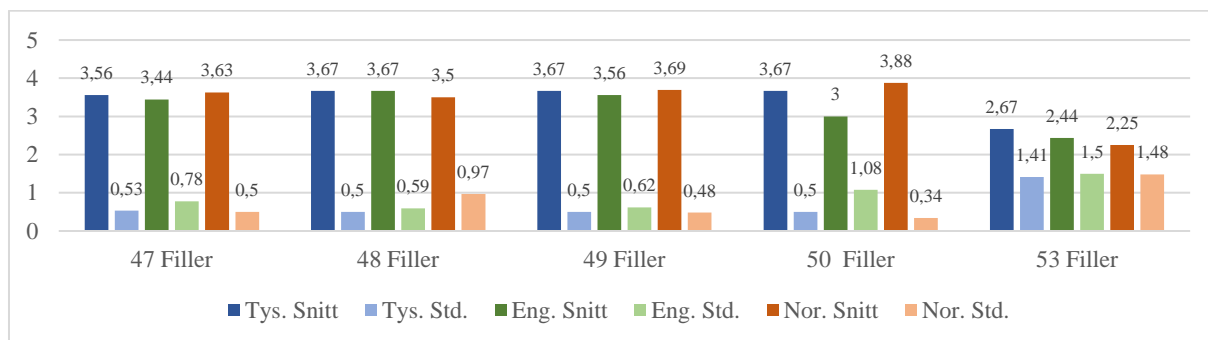
Informantgruppenes snitt samlet for alle setningene er som følger; tysk gruppe 1,25, engelsk gruppe: 1,2, kontrollgruppe: 1,01. Generelt vurderte alle informantgruppene setningene som tilnærmet helt naturlig. Den tyske gruppa har det høyeste snittet samlet for alle setningene. Videre hadde den tyske gruppa også det høyeste snittet på setning 46. Den tyske gruppa har også det høyeste std.

#### 4.1.4.2 Ugrammatikalske fillersetninger

Figur 11 og 12 viser de tre informantgruppenes snitt og std. på de ni ugrammatikalske fillersetningene. Setningene er fordelt og kategorisert i to diagrammer for å gjøre det lettere å lese. Figur 11 viser norske grammatiske hovedsetninger med setninger med HV-

flytting, hvor av en også har setningsnegasjonen *ikke* i tillegg. Videre viser figur 11 ugrammatikalske deklarativer og interrogative setninger.

Figur 11: Setninger med HV-flytting, relativpronomen og adverbialer



47. Vi vet hvem også som har gjort det.

50. Bakeren vet hvordan nok han lager brød.

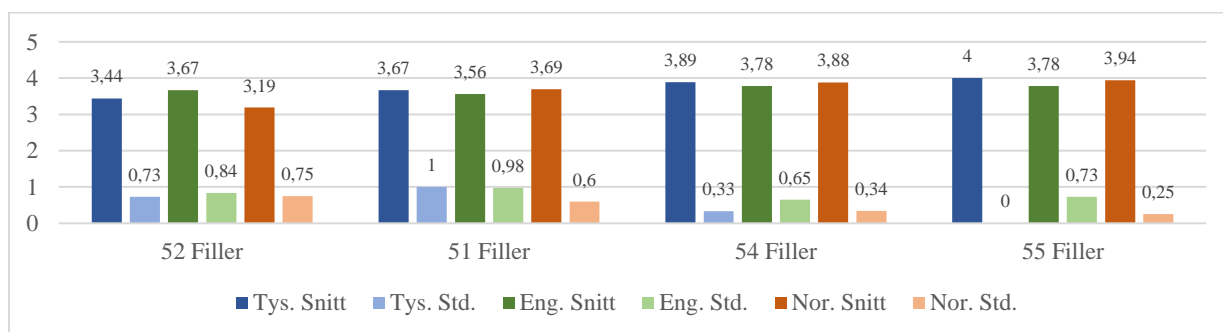
48. Pål vet hvem ikke som kommer.

51. Jeg vet hva skal jeg gjøre.

49. De vet hvor fort heldigvis bilen går.

Informantgruppens gjennomsnittsvar samlet for alle setningene i figur 11 er som følger; tysk gruppe 3,45, engelsk gruppe: 3,22, kontrollgruppe: 3,39. På setning 47 vurderte alle informantgruppene setningen som mer naturlig enn de andre setningene i diagrammet. Std. i hver informantgruppe er høyere enn de andre setningene. Generelt er informantgruppens snitt relativt like.

Figur 12: Ugrammatikalske deklarativer og interrogative setninger



52. Hvorfor du ikke kom på festen?

54. Vennene mine fotballkamp ser.

53. Anne har du møtt i dag?

55. Kari kake spiser.

Informantgruppens snitt samlet for alle setningene sammenlagt er som følger; tysk gruppe 3,75, engelsk gruppe: 3,7, kontrollgruppe: 3,68. Generelt vurderer alle informantgruppene setningene som tilnærmet helt unaturlig. Ut av alle setningene viser kontrollgruppa lavest avvisning på setning 52. Snitt er noe høyere, og std. er noe lavere for setning 54 og 55 sammenlignet med setning 52 og 51.

#### 4.1.5 Enkeltinformanter

I denne delen av resultatkapittelet vil jeg presentere noen enkeltindivider som utmerket seg i en mer dyptgående analyse av resultatene. Jeg vil gå inn på informanter som enten i stor grad har mindre målspråkslike vurderinger enn gjennomsnitt eller informanter som ligg tilnærmet kontrollgruppa i sine svar. I dette underkapittelet vil faktorer som kan påvirke variasjonen fra gruppenivået også bli kommentert.

##### *4.2.1.1 Engelske andrespråksinnlærere*

Blant de engelske informantene er det særlig tre informanter som i stor grad avviker både fra sin egen informantgruppe og den norske kontrollgruppa. Dette gjelder informantene som jeg har kalt E1, E2, og E3. Felles for disse tre informantene er at de har ustabile vurderinger med brudd på V2-kravet. Dette vises gjennom at informantene aksepterer setningskonstruksjoner uten V2-flytting. Informant E1 har flest brudd på V2. Informant E1 er en 34 år gammel kvinne som begynte å lære norsk da hun var 17 år. Informant E1 rapporterer om at hun bruker sitt eget S1 daglig, og at hun bruker norsk svært sjeldent. Videre avviker også informant E2. Informantene er en 61 år og har lært norsk i 39 år. Vedkommende rapporterer at hun bruker S1 sitt på fritiden og på jobb. Informanten bruker norsk litt hver dag. Deretter ønsker jeg å trekke fram informant E3. Informantens alder er 56 år og har lært norsk i 2 år. Informanten begynte å lære norsk da hun var 54 år. Informanten rapporterer også at hun bruker morsmålet mye og norsk lite. Til slutt vil jeg trekke fram en informant som jeg har kalt E4. Vedkommende viser målspråkslike vurderinger på alle testesetningene. Informanten er en 34 år gammel kvinne som har lært norsk i 12 år. Informanten bruker norsk på jobb og på fritiden daglig. Hun bruker morsmålet sitt svært sjeldent.

##### *4.2.1.2 Tyske andrespråksinnlærere*

Først ønsker jeg å trekke fram informant T1 og T2. Begge informantene avviker i stor grad fra både den tyske informantgruppa og den norske kontrollgruppa. Dette vises gjennom at de har mange brudd på V2 regelen. Informant T1 har lært norsk i 3 år og er 36 år gammel. Vedkommende startet å lære norsk da hun var 33 år. Vedkommende bruker norsk på jobb og på fritiden. T2 avviker også fra de andre informantene i gruppa, men befinner seg noe nærmere kontrollgruppa enn informant T1. Informanten har kun lært norsk i to år og er i dag 23 år. Informantens startalder ved innlæring av norsk var 21 år. Vedkommende bruker norsk på jobb og på fritiden. Videre vil jeg trekke frem informantene T3 og T4. Dette er informanter som har vurderinger som samsvarer med kontrollgruppens gjennomsnittssvar på alle testesetningene. Informant T3 er 50 år gammel og har lært norsk i 20 år. Den andre informanten har jeg kalt T4. Informanten er 38 år og har lært norsk 14 år. Begge informantene T3 og T4 rapporterer at de bruker morsmålet sitt svært lite, og at de i all hovedsak bruker norsk i hverdagen.

## 4.2 Analyse av data fra intervjuundersøkelsen

I denne delen av oppgaven presenterer jeg de mest sentrale funnene fra innholdsanalysen opp mot utvalgte faktorer fra Schumanns (1978, 1986) akkulturasjonsmodell som kan være med å gi innsikt i hvordan den sosiale konteksten som kan være med å gi innsikt i hvorfor variasjon i tilegnelsen forekommer. Jeg konsentrerer meg her om å redegjøre for faktorer som har utkrystallisert seg gjennom innsamling, bearbeiding og analyse av intervjudataene. Faktorene er presentert i den rekkefølgen jeg anser som mest innflytelsesrik.

### 4.2.1 Sosial dominans

Funnene fra intervjuene impliserer at personer som kommer fra engelsktalende bruker norsk mindre på grunn av den posisjonen engelsk har fått en i både norsk og internasjonal sammenheng. Funnene samsvarer med Schumann (1976, 1986) som hevder at dersom en andrespråksinnlærer er del av en gruppe som er politisk, kulturelt, teknologisk og økonomisk overlegen målspråkskulturen, vil det som regel være vanskeligere å tilegne seg målspråket. Det at Anne kommer fra USA betyr at hennes morsmålskultur har høyere sosiale dominans enn den norske kulturen. Dette omfatter både den økonomiske, kulturelle, politiske og teknologiske statusen som USA har hatt og fortsatt har i internasjonal sammenheng (Sunde, 2019). Dette har det angloamerikanske språket en høy status både i norsk og internasjonal målestokk (se Phillipson, 1992, omtalt i Mæhlum, 2007). Engelsk har fått en institusjonell støtte på flere samfunnsområder (Giles et al., 1977). Norge opplever et såkalt domenetap siden engelsk har i større grad blitt et fullverdig språk på samfunnsarenaer (Mæhlum, 2007), særlig innenfor akademia og deler av næringslivet (Ljosland, 2003; Schwab, 2004). Annes S1 er på mange samfunnsområder mer prestisjefullt enn både norsk og tysk. Dette kan hindre henne i å bruke og eksponeres seg for norsk. Selv om informantene ikke eksplisitt fortalte om engelsk sin stilling i det norske storsamfunnet, framkom det likevel flere situasjoner hvor engelsk implisitt fremsto som mer prestisjefyllt enn norsk.<sup>85</sup> I intervjuet med Anne forteller hun blant annet om situasjoner der hun forventer at hennes norske kollegaer benytter engelsk på jobbmøter. Her kan det tenkes at Annes kollegaer deler samme oppfattelse om at engelsk har en høyere status enn norsk. På den annen side forteller Anne at hun blir frustrert når hun selv blir bedt om å snakke norsk i butikken. Anne forteller tydelig i intervjuet at hun ønsker at sine barn må snakke engelsk hjemme. Lucas forteller at han hovedsakelig bruker norsk, men at i enkelte tilfeller må han bruke engelsk selv om han bor i Norge og kommer fra Tyskland. Dette er med å underbygge påstanden om at angloamerikansk språk og kultur har høy status på flere samfunnsområder i Norge.

---

<sup>85</sup> At et språk har høyere status enn et annet i et tospråklig samfunn kjent som *diglossi* (jf. Ferguson, 1959, omtalt i Mæhlum, 2007).

#### 4.2.2 Sosial innhegning

Funnene impliserer at dersom en innlærer deler de samme sosiale møtestedene som målspråksbrukere, er det større sjanse for at de bruker språket oftere. Schumann (1978, 1986) antar at graden av sosialinnhegning (enclousre) er med å influere på en andrespråksinnlærers oppnåelse i S2. Innhegning omhandler i hvilken grad en innlærer(gruppe) deler de samme sosiale møteplassene som målspråksbrukere (f.eks. skoler, jobb, ekteskap osv.). Han hevder at innlærere som er en del av en gruppe med lav innhegning deler de samme sosiale møteplassene som målspråksbrukerene. På den annen side deler en innlærer som er en del av en gruppe med lav innhegning deler innlærere færre av samme møteplassene som målspråksbrukere. Funnene i intervjuundersøkelsen viser at de sosiale møtestedene har mye å si for tilegnelsen av norsk som S2. Funnene i intervjuene samsvarer med Schumann og antar at graden av innhegning er med å påvirke tilegnelse av norsk hos informantene i intervjuundersøkelsen. Anne deler færre av de sosiale konstruksjonene enn det Lucas gjør, som er med å gi Anne færre muligheter for interaksjon og språklig input. Dette er trolig fordi Anne jobber innenfor akademia, og omgås internasjonale kollegaer, venner og familie. Det er bare gjennom barna Anne må forholde seg til det norske samfunnet og bruke det norske språket. Den lille kontakten Anne har med norsktalende er trolig årsaken til at hun ikke har fått den motivasjonen (jf. Dörnyei, 2005) og tilstrekkelig input for å tilegne seg norsk. Selv om en innlærer deler de samme sosiale møtestedene som morsmålsbrukere er ikke det slik vedkommens S2 forbedre. Anne snakker engelsk når hun møter nordmenn er med hindre språklige input. Til sammenligning er Lucas en del av en gruppe med lav innhegning. Lucas er gift med en norsk kone og har to norskfødte barn. I jobbsammenheng og på fritiden bruker han også norsk så mye det lar seg gjøre. Dette gjør det mulig for å oppnå interaksjon og input.

#### 4.2.3 Integrasjon

Schumann (1978, 1986) antar at innlærere sine integrasjonsmønstre har noe å si for akkulturasjon. Lucas har tydelig valgt assimilasjon ettersom han har gitt opp mye av sin egen kultur og har tatt til seg mye av livsstilen og verdiene som medlemmene av målspråkskulturen. Funnene i intervjuundersøkelsen. Anne representerer en mer konserverende andrespråksinnlærer. Hun ønsker å opprettholde sine egne verdier og levemåter mot og avviser de som finnes i målspråkskulturen. Funnene i intervjuene viser at Anne trolig er av typen konserverende innlærer. Med bakgrunn i det som kom fram i intervjuene er det tydelig at hun ikke ønsker å integrere seg, noe som kan være grunnen til at hun ikke snakker norsk. Anne forteller følgende:

*«We used to hang out with some Germans, but I find that they like to assimilate super much into the Norwegians, and after a while they want to speak Norwegian with me, and that I am like ...».* (Anne)

Med andre ord, når noen i hennes nettverk forsøker å ta inn norsk kultur og språk gir hun opp vennskapet. Implisitt kan dette tyde på at Anne ønsker å ivareta egne verdier og livsstil med ingen eller liten aksept for målspråkkulturen livsstil. Videre forteller Anne at selv om hun å forholde seg til nordmenn snakker hun somregel engelsk. Det er bare når Anne må at hun snakker norsk. Selv når noen av de nordmennene hun møter snakker dårlig engelsk, velger hun fortsatt å snakke engelsk.

I kontrast til Anne godtar og anerkjenner Lucas de fleste grunnverdiene i den norske kulturen, men gir likevel ikke opp sine kjerneverdier fra førstespråkkulturen. Det er tydelig at Lucas ønsker å integrere seg i det norske samfunnet. Det at han har valgt og gifte seg med en norsk kvinne er et viktig aspekt her. Han forteller at å bruke norsk er en viktig del av hans ønske å integrere seg i det norske samfunnet Lucas svarer dette når han blir spurt om hans forhold til lokalsamfunnet i Trondheim.

*«Som tysk er det ikke en veldig stor kulturell forskjell i grunn. Men likevel. Hvis man vil være litt integrert i samfunnet [...] er det jo fint å kunne språket».* (Lucas)

*«Ja. Veldig nært. Tror jeg. Så, gjennom jobb er jeg ganske naturlig integrert. Også i fritiden har jeg ganske mye kontakt med, med lokalbefolkningen fra Trondheim her.».* (Lucas).

#### 4.2.4 Tiltentkt botid

Funnene i intervjuene impliserer at en innlærers tiltentkte botid i målspråkssamfunnet har mye å si for hvor mye de ønsker å investere i andrespråket. Schumann (1978, 1986) hevder at dersom en andrespråksinnlærer tenker å bo i målkulturen over en lengre tidsperiode, vil det trolig være større sannsynlighet for å oppnå målspråkslike andrespråksferdigheter. Enkelte språkforskere viser til lengde på botid er det eneste kriteriet for at fossilisering, altså ikke morsmållik oppnåelse, forekommer (Washburn, 1991). Funnene i intervjuene ser ut til å vise at denne antagelsen stemmer. Det er særlig Annes usikkerhet om hun kommer til å bli boende som eksemplifiserer dette best. Anne forteller at hun har bodd her i litt over tre år og er usikker på hvor lenge hun og familien kommer til å bli boende. Ifølge hun selv er denne usikkerheten med å påvirke motivasjonen for tilegnelsen av norsk og integrere seg i samfunnet.

*«...because we do not know for certain where we are going to live. So, to invest so much time to learn something if we move in a few years is difficult».* (Anne)

Til tross for usikkerheten forteller hun dess mer integrert hun er dess lettere er det å tilegne seg språket:

*«But I think also what is starting to help us, to learn more, the more we stay here. If we are going to move again it will be to another Scandinavian country. So, then I would be able to at least, you know, because the languages are so close».* (Anne)

Det handler trolig ikke bare om investering i språket, men også en investering i å skape relasjoner til nordmenn, og integrere seg i det norske samfunnet. I motsetning til Anne har Lucas bodd her betydelig lengre enn Anne. Ettersom Lucas er gift med en norsk kvinne, har to barn og fast jobb, er planen hans om å bli boende ganske så sikker. Det at Lukas har bodd her såpas lenge er med å underbygge tanken om at en tenker å bo her langsiktig trolig er med å fremme akkulturasjon og høyere oppnåelse i S2. Det er tydelig at integrering og tilegnelse av et L2 er en del av samme prosess.



## 5 Diskusjon

Formålet med denne undersøkelsen er å bidra med evidens som kan si noe om hvorvidt det er mulig for tyske og engelske andrespråksinnlærere å tilegne seg en grammatikk-kompetanse som lar dem vurdere ordstillingen til norske setninger på en måte som tilsvarer morsmålsbrukere av norsk. Dette kapitlet inneholder en diskusjon rundt sentrale funn i lys av det teoretiske fundamentet som ble presentert i kapittel to. Basert på funnene i akseptabilitetsundersøkelsen impliserer resultatene at de fleste tyske og engelske informantene i denne studien behersker utvalgte setningskonstruksjoner som krever V2. Imidlertid viser resultatene at det fremdeles finnes noen få informanter i hver informantgruppe som har et mellomspråk med ustabil V2. Jeg gjennomgående i dette kapitlet diskutere årsakene til variasjon i beherskelse av setningskonstruksjoner som krever V2. Funnene impliserer at de tyske og engelske informantene som har et mellomspråk hvor V2 er svært stabil, bruker S2 oftere enn de informantene som ikke har mellomspråk hvor V2 er like stabil. Funnene fra intervjuundersøkelsen tyder på at den psykososiale konteksten tilegnelsen forekommer i, har mye å si for hvor mye en innlærer eksponeres for S2.

Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg si litt om tilegnelsen av de undersøkte setningskonstruksjonene i begge informantgruppene, og diskutere om det finnes evidens for at informantene har spesifikke vansker med de undersøkte setningskonstruksjonene. Videre skal jeg diskutere hvorvidt det finnes spor av transfer, altså tverrspråkligpåvirkning, i datamaterialet. Deretter skal jeg si litt om hvilke sosiolingvistiske faktorer som kan være med å influere på utviklingen av målspråkslik grammatikk-kompetanse i S2, og som er med å forklare hvorfor variasjon i tilegnelsen forekommer blant informantene i denne undersøkelsen. Kapitlet avsluttes med en oppsummering, noen kommentarer om studiens begrensninger, og forslag til områder for fremtidig forskning.

### 5.1 Tilegnelse av målspråkslik grammatikk-kompetanse

Med utgangspunkt i de resultatene som framkom i denne undersøkelsen, ser det ut som om mellomspråkene til de fleste informantene er tilnærmet målspråkslik. Det vil si at de fleste informantene godtok setningskonstruksjoner som krever V2-flytting i tråd med norsk grammatikk. Dette gjelder mer spesifikt nektende setninger og deklorative setninger med topikalisert forledd som oppfyller V2-kravet. Videre avviste de fleste informantene setningskonstruksjoner som ikke oppfylte V2-kravet. Informantene godtok også de grammatikalske fillersetningene og avviste de ugrammatikalske fillersetningene. Disse funnene samsvarer med tidligere andrespråksstudier som tyder på at det er mulig for andrespråksinnlærere å tilegne seg en tilnærmet målspråkslik grammatikk-kompetanse selv etter den kritiske perioden for språktilegnelse (jf. White & Genesee, 1996; White et

al., 2004), og med antakelsene om at det er mulig for voksne andrespråksinnlærere av norsk å tilegne seg V2-regelen (Brautaset, 1996; Selven, 2014). Jeg anvender Dulay og Burt (1974) sitt kriteriet om at en grammatisk regel er tilegnet når den opptrer korrekt i minimum nitti prosent av tilfellene.

Informantenes høye grammatikk-kompetanse vises tydelig gjennom at de fleste informantene som gruppe godtok relativt intrikate setningskonstruksjoner. Dette var blant annet setninger med topikalisererte setningsledd og korrekt plassering av det finitte verbet (jf. *Ettersom det er helg, spiser vi godteri.*). Beherskelse av disse setningskonstruksjonene krever at informantene har internalisert relativt fullstendige CP+VP+TP-strukturer. I de testede setningskonstruksjonene i denne undersøkelsen har enten en preposisjonsfrase eller en undersetning flyttet opp i spesifikatorposisjonen til CP, og det finitte verbet har flyttet opp i C-posisjonen. Videre er det også høy aksept for setningskonstruksjoner som har korrekt plassering av setningsnegasjonen (jf. *Jeg spiser ikke kjøtt.*), som krever flytting av subjektet opp i spesifikatorposisjonen i CP, det finitte verbet i C-posisjonen (V2), og setningsnegasjonen venstreadjungert til T'. Informantene er noe mer usikre når det gjelder deklorative setninger som har grammatisk og ugrammatisk plassering av adverbiale ledd i undersetninger.

For den tyske informantgruppa var den høye grammatikk-kompetansen som forventet, særlig ettersom mange av de norske setningskonstruksjonene som ble testet også finnes i tysk. Som diskutert i delkapittel 2.3.3, er hovedforskjellen mellom tysk og norsk ordstilling hvordan ordstillingen ser ut i VP. Denne forskjellen er bare synlig i undersetninger ettersom både tysk og norsk har et V2-krav. Til tross for denne forskjellen finnes det ingen evidens for at tyske informanter aksepterer XVS-setninger med SOV-ordstilling i den topikalisererte undersetningen (jf. *Når han fotball spiller, er han glad.*). Dette impliserer at de tyske informantene enten må ha greid og resette parameteren som styrer basal ordstilling i VP, hatt transfer fra et annet S2 som f.eks. engelsk, eller at SVO er utgangspunkt for S2 som Platzack (1996) går ut ifra er standardprosedyre. Videre er det høy aksept for setninger med V2-flytting (jf. *Da jeg kjøpte øl, ble du glad.*), samt lav aksept for setningskonstruksjoner uten V2-flytting (jf. *Når det er helg, du spiser pizza.*) Videre aksepterer de tyske informantene korrekt plassering av det finitte verbet (V2) i setningskonstruksjoner som inneholder en setningsnegasjon (jf. *Jeg spiser ikke kjøtt.*). Videre avviser de samme informantene ukorrekt plassering av det finitte verbet i setninger som inneholder en setningsnegasjon (jf. *De ikke kom på skolen i dag.*).

Funnene impliserer også at de engelske informantene har tilegnet seg en høy grammatikk-kompetanse. Som omtalt i kapittel 2.3.2 ble det tydeliggjort at engelsk ikke har et V2-krav og at setningsnegasjon befinner seg i en egen negasjonsfrase som er

dominert av TP.<sup>86</sup> I engelsk er det behov for støtte fra et hjelpeverb. De engelske informantene aksepterer korrekt plassering av det finitte verbet i setninger som inneholder en setningsnegasjon. Resultatene fra akseptabilitetsundersøkelsen impliserer med andre ord at de fleste engelske informantene har greid å tilegne seg det norske V2-kravet i en rekke setningskonstruksjoner. Dette er til tross for at disse grammatikalske kategoriene ikke finnes i deres eget S1. Dette impliserer at de engelske informantene må ha greid å resette parameteren som bestemmer hvor det finitte verbet skal plasseres i en setning.

Basert på diskusjonen over argumenterer jeg for at resultatene i denne studien ikke samstemmer med de antakelsene som er spådd av *Failed Functional Features Hypothesis* (Hawkins & Chan, 1997). Dette er implisert gjennom evidensen for de fleste informantene i denne studien ser ut til å ha greid å tilegne seg grammatiske strukturer som ikke finnes i deres S1. En kan heller si at resultatene i denne studien er i samsvar med teorien om *Full Transfer, Full Access* (Schwartz & Sprouse, 1996), da det er rimelig å anta at informantene i denne studien både har tilgang til UG i starttilstanden, og at full transfer forekommer. Det vil si at de fleste informantene i denne studien overfører sentrale grammatiske trekk fra S1, eller andre tidligere tilegnede S2, til mellomspråket i starttilstanden. Dette hevder både Åfarli (2015a) og Berggreen og Tenfjord (1999) er standardprosedyre for all andrespråkstilegnelse. Jeg vil diskutere transfer nærmere i underkapittel 5.1.2. Siden resultatene viser at informantene har greid å tilegne seg forholdsvis intrikate grammatikkregler, går jeg ut ifra at de fleste informantene i denne studien har kommet til et stadium hvor det ikke lengre forekommer transfer fra tidligere tilegnede språk. Det ser ut som om informantene må ha tilgang til UG og av den grunn har greid å resette en rekke ordstillingsparametere i mellomspråket sitt. Dette kan jeg anta ettersom informantene har vist at de vet at det er en tydelig forskjell mellom S1 og S2. Det vil si at den engelske informantgruppa som ikke har et V2-krav i sitt S1, kan sies å ha tilegnet seg denne parameteren til sine norske mellomspråk. For den tyske gruppa var ikke den tilsvarende tilegnelsen særlig overraskende ettersom de også har et V2-krav. Om en går ut ifra at informantene har tilgang til UG, kan de overføre denne regelen fra S1 til S2 allerede i starttilstanden. Videre impliserer resultatene at den tyske gruppa må ha greid å omstille parameteren som styrer basal ordstilling i VP. Dette vises blant annet gjennom at den tyske informantgruppa avviser alle testsetningene som har undersetninger med SOV-struktur, og samtidig aksepterer undersetninger med SVO-struktur på gruppenivå. Videre aksepterer de fleste engelske og tyske informantene setningskonstruksjoner med setningsnegasjon som oppfyller V2. Setningsnegasjonen er analysert i T'-posisjonen i

---

<sup>86</sup>Gitt at tysk har et V2-krav og at engelsk ikke har det, skal en forvente at de engelske informantene gjør flere feil enn de tyske. De engelske har med andre ord like få feil som de tyske. En mulig forklaring er at engelsk faktisk har en form for V2-regel i negerte hovedsetninger, der V2-verbet alltid må være et hjelpeverb, også kjent som «do-support» (Baker, 1995).

norsk, mens i tysk og engelsk er setningsnegasjonen antatt å stå i en egen negasjonsfrase som er dominert av TP. Jeg må ta forbehold om at informantene i denne studien ikke har tilegnet seg CP. Dette er fordi det kan hende at setningsnegasjonen er feiladjungert til VP og i informantenes mellomspråk og at verbet derfor bare har flyttet til T-posisjonen og subjektet til spesifikatorposisjon i TP.

Det er også aktuelt å drøfte resultatene som framkom i denne undersøkelsen i lys av Vainikka og Young-Scholten (1996) sin hypotese om minimale trær. Dette er relevant selv om jeg går ut ifra at antagelsene til FTFA stemmer. De informantene som har oppnådd en målspråklig grammatikk-kompetanse og vurderer setningene slik som morsmålsbrukere, startet også trolig ut med de leksikalske projeksjonene i starttilstanden. Siden resultatene viser at informantene aksepterer norske setningskonstruksjoner med V2, går jeg ut ifra at de på et senere tidspunkt har fått tilgang til parameterne som må resettes for å beherske funksjonelle element. Funnene tyder på at de fleste informantene befinner seg på CP-stadiet, altså i sluttfasen av tilegnelsesprosessen. Dette vises tydelig ettersom de fleste informantene aksepterer setninger som krever at subjektet, eller et annet ledd, må flytte til spesifikatorposisjonen i CP, og det finitte verbet til C-posisjonen. Med utgangspunkt i resultatene ser det ut som om det finitte verbet har flyttet opp i C-posisjonen, og subjektet må ha flyttet opp til spesifikatorposisjonen i CP, om jeg går ut ifra at setningsnegasjonen er adjungert til T'-posisjonen i informantenes mellomspråk. Videre viser informantene at de aksepterer nesten alle setningskonstruksjonene med V2 der et annet ledd enn subjektet er topikalisert. Det er av den grunn mulig å hevde at informantene har en grammatikk-kompetanse som tilsvarer den en finner hos morsmålsbrukere av norsk. Imidlertid viser resultatene at det eksisterer noen enkeltinformanter som trolig ikke har kommet til CP-stadiet, men som fortsatt befinner seg på TP-stadiet. Dette går jeg ut ifra ettersom de avvikende enkeltinformantene har uregelmessige vurderinger av setningskonstruksjoner med topikaliserde ledd og med setningsnegasjonen *ikke* hvor V2-kravet er innfridd. Med uregelrette vurderinger mener jeg at de i enkelte tilfeller behersker V2-kravet og andre ganger ikke når strukturene blir mer kompliserte. Det at de i flere tilfeller behersker de relevante grammatiske reglene som ble testet i denne studien, vitner om at disse enkeltinformantene kan ha passert VP-stadiet og at de nå befinner seg på TP-stadiet. Likevel er vurderingene ikke stabile nok til at en kan gå ut ifra at de befinner seg på CP-stadiet. Ettersom de fleste tyske informantene har tilegnet seg V2-kravet, er det i lys av hypotesen om minimale trær også naturlig at de har tilegnet seg en undersetningsstruktur som tilsvarer SVO ettersom dette tilegnes på VP-stadiet. Dette kan forklare hvorfor de tyske informantene trolig ikke har transfer fra VP lenger, men har greid å omstille parameterer slik at SVO er utgangspunktet i VP.

Funnene i denne studien viser at informantene samlet sett var usikre i sine vurderinger av de fire deklorative setningene med korrekt og ukorrekt plassering av adverbiale setningsledd i undersetningene. Dette kan sees ettersom både den tyske og engelske informantgruppa hadde et gjennomsnittssvar som lå rundt 2,5 på alle de fire testsetningene (midt mellom ganske naturlig og litt unaturlig). Det var med andre ord liten forskjell mellom det som anses å være grammatisk og ugrammatisk setningskonstruksjoner. Resultatene viser også at standardavviket ikke var høyere på disse setningene sammenlignet med de andre i undersøkelsen. Dette betyr at det ikke var enkeltinformanters vurderinger som forutsagte de gjennomsnittsvarene for disse setningene. Jeg går derfor ut ifra at det vi ser er et eksempel på intragruppe-homogenitet. Altså en vanlig tendens hos individer som kjenner den samme kombinasjonen av språk. På norsk er det slik at adverbialene kommer før det finitte verbet i undersetninger (se f.eks. Jarvis, 2012). Ettersom den norske kontrollgruppa også viser usikkerhet omkring de samme setningskonstruksjonene, er det umulig å hevde at dette er evidens for at informantene ikke har internalisert CP+TP+VP-strukturer i mellomspråket. Det kan være andre forklaringer for hvorfor informantene er usikre på nettopp disse setningskonstruksjonene. For det første samstemmer dette funnet overens med Hagen (2001) som har vist til at det er ganske vanskelig for andrespråksinnlærere å lære seg forskjellen på ordstillingen i hoved- og undersetninger. En kan derfor anse det som forståelig at informantene i denne undersøkelsen er usikre på slike feilformer. Vainikka og Young-Scholten (1994) fører evidens for at flere andrespråksinnlærere produserer hovedsetningsstruktur også i undersetningene. Eide (2015) støtter Vainikka og Young-Scholten (1994) og viser til at dette også er tilfellet i norske mellomspråk. Resultatene samsvarer også med Bohnacker (2007) sin undersøkelse av tyske og svenske mellomspråk. Bohnacker (2007) fant evidens for at både tyske og svenske innlærere tilegnet seg grunnleggende V2 ganske tidlig i tilegnelsesprosessen. Dette skjedde selv om syntaks som ble produsert på lavere grammatiske områder ikke var målspråklige. Bohnacker (2007) hevder at det trolig er vanskeligere å tilegne seg konstruksjoner som for eksempel transitive verbpartikler i svensk for tyskere og ikke-finitt verbplassering i tysk hos svensker. En mulig forklaring kan sees i lys av identifiseringshypotesen til Johansen (2008). Det kan tenkes at informantene i denne undersøkelsen har fått rikelig med input av setninger med topikaliserede ledd ettersom disse er forholdsvis høyfrekvente i dagligspråket (jf. Faarlund, 1992), noe som kan føre til at det produseres færre feil. Disse vil på grunn av den høye frekvensen være lettere å identifisere enn språklige uttrykk som er mindre frekvente eller aldri/sjelden forekommer sammen med invertert ordstilling i input, og derfor krever slutningsbasert identifisering (unike konstruksjoner). For at input skal ha noen læringseffekt, er det avgjørende at trekket" [...] forekommer med en viss hyppighet" (Berggreen & Tenfjord 1999: 96). Når det kommer til undersetninger med

plassering av adverbialer kan det ha med at informantene ikke møter disse konstruksjonene like ofte, og av den grunn er mer ustabil i mellomspråket. En annen mulig forklaring kan konstrueres i lys av kapasitetshypotesen. Det kan være vanskelig for andrespråksinnlærere å prosessere to CP+TP+VP-strukturer i samme setning samtidig. Berggreen og Tenfjord (1999) har skrevet at dersom informasjonsinnhentingen ikke kan foregå nokså automatisert, blir det avgjørende for prosesseringen at den språklige konteksten ellers er enkel og lite krevende.

Innledningsvis i oppgaven opplyste jeg at jeg ønsket å finne ut om setningens lengde og kompleksitet influerte på informantenes akseptabilitetsvurderinger. Gjennom sine undersøkelser viser Hagen (1992) til tre sentrale trekk som skaper utfordringer for andrespråksinnlærere ved innlæring av V2 i norsk, nemlig egenskaper ved subjektet, ved det finitte verbet og ved det topikaliserede leddet. I min studie fikk derfor noen testsetninger tunge subjekt og tunge forledd, andre fikk lette subjekt og lette forledd, og noen hadde en av hver. De fleste vurderingene til de tyske og engelske informantene i denne studien ser ut til å være lite påvirket av forleddet og subjektets kompleksitet. Jeg går derfor ut ifra at mellomspråket til de fleste informantene i denne undersøkelsen har kommet til stadiet i innlæringsløypa der forleddet og subjektets lengde og kompleksitet ikke lengre påvirker deres vurderinger. Setninger med topikaliserede ledd brukes mye i dagligspråket (Faarlund, 1992), hvilket underbygger påstanden om at rikelig med språklig input bidrar til at mellomspråket blir mer målspråksnært. Blant annet fremhever Berggreen og Tenfjord (1999) at frekvens i input kan ha innvirkning på en andrespråksinnlærers tilegnelsesprosess, spesielt med tanke på tempo og utvikling av stadier i læringsløypen, og ikke minst hvilke grammatiske strukturer som blir internalisert i mellomspråket. Likevel kan det tenkes at egenskaper ved det topikaliserede forleddet og subjektet hadde hatt større betydning dersom informantene hadde blitt testet på et tidligere stadium i tilegnelsesprosessen. Jeg har for lite intuisjonsdata fra informanter med lavere norskkompetanse til å kunne drøfte dette videre.

Med utgangspunkt i diskusjonen over synes informantene å befinne seg i slutfasen av tilegnelsesprosessen. Dette skyldes to forhold. Det ene er aksept for intrikate ordstillingskonstruksjoner som ikke finnes i eget S1. Det andre er at de avviser ordstillingskonstruksjoner som finnes i eget S1. Det ser nemlig ut som om de fleste tyske og engelske informantene i denne studien har klart å resette ordstillingsparametere i sine mellomspråk som en rekke lingvister mener tar tid å lære (Åfarli, 2015a, 2015b; Eide, 2015). Det er gode grunner til å tro at de fleste informantene har internalisert fullstendige CP+TP+VP-strukturer. Dette går jeg ut ifra ettersom det er lav aksept for V2-brudd. Generelt kan en gå ut ifra at informantgruppens usikkerhet omkring adverbiale ledd i undersetninger eller noen få feilvurderinger hos flere informanter, ikke kan tas til inntekt

for at de tilsvarende projeksjonene og elementene mangler i de underliggende mentale representasjonene. Jeg argumenterer for at det hos informantene finnes komplekse og rike strukturer, selv om dette ikke nødvendigvis er reflektert i hver enkelt setningsstruktur.

Det kan være ulike forklaringer til hvorfor informantene vurderer noen få setningskonstruksjoner som uakseptable. For det første kan en anta at det er *regresjon* som forekommer i informantenes enkelte mindre målspråkslike vurderinger. Dette er en antagelse som kan være verdt å prøve ut, ettersom det er bare noen få eksempler på vurderinger som ikke samsvarer med norskfødte informanter. Det vil si at innimellom er det slik at andrespråksinnlærere kan gjøre avvikende vurderinger som kan forklares med regresjon. Som språkforsker har jeg ikke tilgang til informantenes språklige kompetanse, men bare deres performanse. Av den grunn må jeg ta høyde for at noen få avvikende vurderinger kan skyldes andre årsaker enn at CP+TP+VP-strukturer ikke er internaliserte i mellomspråket. I teorikapitlet ble det diskutert at det er andre eksterne faktorer utover syntaksen som kan innvirke på informantenes vurderinger (jf. Sorace & Filiaci, 2006). På den annen side er det poengtert tidligere at stor produksjon av setningskonstruksjoner som er forholdsvis høyfrekvente, og slike lettere innlærte former kan føre til at disse produseres ofte i både i skriftlig og muntlig kommunikasjon. Her er det også greit å trekke inn teoriene om *Missing Despite Apperance, Present Despite Apperance* (Jin, Eide & Busterud, 2015). Fordi når man har noen få utvalgte lingvistiske intuisjoner å basere resultatene på, vil det være tvilstilfeller knyttet til når en kan hevde at en grammatisk regel regnes som en fullkommen del av mellomspråket. Det vil si at selv om det ser ut som andrespråksinnlærere behersker reglene, kan det avsløres på et senere tidspunkt at dette ikke er tilfellet. I lys av denne studien kan det bety at akseptabilitetsvurderinger som inneholder få V2-brudd ikke viser at mellomspråket til andrespråksinnlærer er målspråksnær enda, men at andrespråksinnlæreren har likevel kommet langt i tilegnelsesprosessen.

### 5.1.1 Andrespråksinnlærere som har vanskeligheter med norsk

Med utgangspunkt i diskusjonen over, er det klare evidenser for at de fleste informantene i denne studien behersker de undersøkte ordstillingskonstruksjonene som krever V2. Likevel viser en mer dyptgående analyse av de lingvistiske intuisjonsdataene på individnivå at noen få informanter har ustabile og trolig ikke like målspråkslike mellomspråk, sammenlignet med de resterende informantene. Standardavviket tyder på at det i flere tilfeller var noen i den tyske og engelske gruppa som var usikre i sine vurderinger. Dette kan indikere at det finnes noen informanter som ikke hadde like høyt ferdighetsnivå i norsk sammenlignet med gjennomsnittet. Dette kan sees ved at de aksepterte en rekke setninger med topikaliserede ledd og setninger med setningsnegasjonen, som ikke oppfyller V2. På den annen side aksepterer de en del setningskonstruksjoner som har V2-flytting. Dette

kan tyde på at de er i prosessen med å tilegne seg en stabil CP. Det er imidlertid ingen resultater som indikerer at informantene har vanskeligheter med vanlige deklarativer SVO-setninger. Funnene som omtales over stemmer overens med Berggreen og Tenfjord (1999) sin antagelse om at mellomspråk som regel er ustabile i lengre perioder. De hevder at en må forvente å finne mindre målspråkslike former hos andrespråksinnlærere i lang tid.

Videre kan det stilles spørsmål om disse informantene i det hele tatt noen gang vil oppnå en målspråkslik grammatikk-kompetanse. En må innhente lingvistiske data på et senere tidspunkt i tilegnelsesprosessen for å kunne avgjøre dette. Ettersom disse enkeltinformantene har større vansker med V2-kravet, kan det stilles spørsmål ved hvor i innlæringsfasen datamaterialet ble hentet ut. Jeg argumenterer likevel for at disse enkeltinformantene befinner seg på et tidligere stadium i tilegnelsesprosessen enn resten. Dette kan skyldes at de ikke har hatt like mye input som resten. Det kan tenkes at informantene har tilegnet seg relativt stabile TP-VP-strukturer, men at CP fortsatt er ustabil. Mulige årsaker til dette vil bli diskutert nærmere i delkapittel 5.2.

Imidlertid er det slik at noen få tyske informanter godtar setningsstrukturer hvor det ikke er V2, men hvor undersetningene har SVO-struktur. Dette er noe overaskende da V2 og SOV-strukturer i undersetninger finnes på tysk. En mulig forklaring kan sees i lys av Platzack (1996) sin antagelse om at SVO er utgangspunktet for startstilstanden i all andrespråkstilegnelse og at V2 ikke kan undergå transfer. En annen forklaring kan ha med at de tyske informantene i denne undersøkelsen rapporterer om gode kunnskaper i et annet S2, nemlig engelsk. Det kan derfor tenkes at engelsk også kan være utgangspunkt for startstilstanden for disse informantene er med å forklare hvorfor informantene har brudd på V2-regelen. Den negative transferen vi ser i disse informantenes mellomspråk, kan se ut som de kommer fra engelsk. Disse funnene samsvarer med tredjespråksforskning som hevder at tidligere tilegnede andrespråk er utgangspunktet for tilegnelsen av et nytt andrespråk (Flynn et. al., 2004; Falk & Bardel, 2007). Funnene samsvarer også med Åfarli (2015b) som hevder at andrespråksinnlærere av norsk ofte får problemer med V2-kravet, og derfor viser usystematisk verbflytting til C-posisjonen. Johnston og Brindley (1988), Hyltenstam (1989) og Åfarli (2015b) hevder at verbflytting trolig ikke blir en del av mellomspråket på et tidlig stadium, men at andrespråksinnlærere tilegner seg V2 etter hvert.

### 5.1.2 Spor av transfer i datamaterialet

Innledningsvis i denne oppgaven fastslo jeg min intensjon om å undersøke om det finnes spor av transfer i datamaterialet som skiller informantgruppene. Som diskutert kapitel to er det naturlig å tenke seg at grammatiske system som allerede er internaliserte (i første rekke S1), vil danne startstilstanden ved andrespråkstilegnelse, og jeg går derfor ut ifra at S1, samt andre internaliserte språk, er utgangspunkt for all andrespråkstilegnelse



(Berggreen & Tenfjord, 1999; Bardel & Falk, 2007, 2012, Falk & Bardel, 2011; Flynn et al., 2004; Åfarli, 2015a). Resultatene impliserer at det ikke finnes påviselig transfer som skiller informantgruppene Ut ifra gjennomsnittsvarene så forekommer det ikke negativ transfer på informantgruppenivå. Selv om det er lite evidens for spor av negativ transfer på informantgruppenivå, betyr ikke det at de fleste informantene i denne undersøkelsen ikke har hatt transfer på et tidligere tidspunkt. Det kan tenkes det ikke lenger kan påvises transfer i deres mellomspråk siden de trolig befinner seg i slutten av tilegnelsesprosessen.

I denne undersøkelsen finner en det som godt kan være spor av transfer hos enkeltinformanter som aksepterer ugrammatikalske setningskonstruksjoner i norsk som ligner setningskonstruksjoner fra den språklige kompetanse informantene har internalisert fra tidligere tilegnede språk. Når det kommer til de få engelske enkeltinformantene som avviker fra sin informantgruppe, er det nemlig slik at det finnes noen som aksepterer setninger som ikke oppfyller V2 (underinvertering), altså aksepterer setninger hvor det finitte verbet ikke har flyttet opp i C-posisjonen (jf. *I går jeg kjøpte en bil*). I tillegg avviser de samme informantene enkelte setninger med setningsnegasjon der verbet faktisk har flyttet opp i C-posisjonen. Disse funne er viser mulige spor av negativ transfer i informantenes mellomspråk. Det er vanskelig å si om disse informantene har greid å resette den parameteren som bestemmer at det finitte verbalet alltid må være på andreplassen i en setning (V2),<sup>89</sup> eller om det er prosesseringen som er vanskelig.

Videre finner en evidens for at enkelte av de tyske informantene også aksepterer setninger med brudd på V2. Dette er tilfellet til tross for at flytting av det finitte verbet til C-posisjonen kjennetegner både norsk og tysk ordstillingsstruktur. Dette er funn som støtter opp under at det ikke bare kan være S1 som er utgangspunktet for startstilstanden når en skal tilegne seg et nytt S2. I de tilfellene hvor dette forekommer, ser en at dette er tyske informanter som rapporterer om svært gode engelskkunnskaper. Informantene er trolig på det stadiet hvor en fortsatt ser spor av negativ transfer til det norske mellomspråket. Dette er fordi informantene ikke har greid å resette parameterne i sine mellomspråk. Dette er funn som støtter opp under at S2 også er utgangspunktet for startstilstanden i tilegnelsen av et nytt S2 (S3). En kan derfor spekulere i om S2 kan påvirke S3 grammatikken i form av transfer av syntaktiske regler, slik at den kan være ustabil en god stund ut i tilegnelsesprosessen, selv om S1 deler den samme parameteren som målspråket. Disse funnene i undersøkelsen stemmer overens med funnene til Bohnacker (2006) som førte evidens for at tyske informanter som hadde gode engelskkunnskaper hadde vanskeligheter med V2-kravet i svensk. Med disse funnene hevder Bohnacker (2006) at dersom en andrespråksinnlærer har et høyt ferdighetsnivå i

---

<sup>89</sup> Som tidligere nevnt finnes det noen unntak som for eksempel i enkelte spørresetninger. Se Åfarli og Eide (2003) for en utdypende diskusjon.

et annet S2, er det mer sannsynlig at dette språket er utgangspunktet for tredjespråktilegnelse. Videre kan en tenke seg at de av informantene som rapporterer om lavere engelskferdigheter i denne studien, trolig kunne ha hatt positiv transfer av V2 fra S1 til S2. Westergaard (2003) viser til at norske barn har overført V2 til sitt engelske mellomspråk. Jeg går ut ifra at informantene trolig ikke har kommet langt nok i innlæringsløypa, eller at andre ytre faktorer som for eksempel hvor ofte andrespråksinnlæreren er eksponert for språket bruk.

Blant de tyske informantene i denne undersøkelsen finnes det ikke noe evidens for transfer av tysk undersetningsordstilling, altså SOV, til det norske mellomspråket. I lys av teoriene som ble presentert i kapittel to, er det flere mulige forklaringer for dette slik som jeg ser det. For det første kan det være slik at som Platzack (1996) hevder at alle er SVO er utgangspunktet for startstilstanden i all andrespråkstilegnelse. Platzack (1996) hevder at SVO er den grunnleggende ordstilling i UG, også når mennesker tilegner seg et S2. En annen forklaring kan være at de har passert stadiet hvor det forekommer transfer fra VP-projeksjonen, og at alle informantene har greid å resette parametere. Dette er tenkelig ettersom flere språkforskere (bl.a. Vainikka & Young-Scholten, 1994) påstår at den basale ordstillingen i VP er en av de første parameterne som omstilles. En annen mulig forklaring kan være at ettersom det er et V2-krav i norske hovedsetninger, kan det være at de antar at det også gjelder for norske undersetninger, og at det er grunnen til at de flytter det finitte verbet forbi objektet. Altså at de går ut ifra at det er hovedsetningsstruktur i undersetninger. En siste mulig forklaring er at ettersom alle informantene rapporterer om gode engelskferdigheter, er engelsk som S2 sterkt representert i startstilstanden. I samsvar med Falk og Bardel (2007) argumenterer jeg derfor for alle de språken en andrespråksinnlærer allerede besitter er i avgjørende grad med å påvirke tilegnelse av et nytt S2.

Likevel kan en ikke i denne studien utelukke at det forekommer positiv transfer. Det må påpekes at i andre tilfeller er det slik at grammatiske regler også kan overføres uten at det nødvendigvis fører til produksjon av feilformer. Det at informantspråkene er typologisk like på mange områder, har trolig stor betydning for resultatene (Kellermann, 1979). Det vil si at mange av de grammatiske reglene i språket er like, noe som betyr at det er færre parametere som må resettes. En kan derfor tenke seg at det av den grunn forekommer rikelig med positiv transfer. Imidlertid er positiv transfer vanskelig å diagnostisere.

## 5.2 Faktorer som influerer på utviklingen av grammatikk-kompetanse i S2

Innledningsvis i denne masteroppgaven la jeg fram min intensjon om å undersøke hvordan sosiolingvistiske aspekter kan utdype forklaringene på ulikheter i tilegnelsen. Resultatene

i denne undersøkelsen antyder at en rekke egenskaper ved informantene, samt den sosiokulturelle konteksten tilegnelsen forekommer i, kan være med å forklare hvorfor språklig variasjon forekommer. Diskusjonen nedenfor har som hensikt å belyse variasjon i tilegnelsen blant informantene. Jeg har delt den følgende diskusjonen inn i to deler, nemlig innlærerrelaterte faktorer og sosiale faktorer.

### 5.2.1 Innlærerrelaterte faktorer

Det er ikke utelukkende språklige forskjeller som spiller inn når et individ skal tilegne seg et S2. En rekke innlærerrelaterte faktorer kan også være med å forklare hvorfor språklig variasjon forekommer. De faktorene som har utkrySTALLISERT seg i analysearbeidet av datamaterialet og som jeg skal se nærmere på er *startalder for innlæring, innlæringstid, utdanningsnivå og kjønn*.

Resultatene impliserer at det er fullt mulig å tilegne seg høye grammatikkferdigheter selv om S2 introduseres i voksen alder.<sup>90</sup> Likevel kan en gå ut ifra at sensitiviteten for input fortsatt er til stede hos de fleste informantene i denne studien. Det kan likevel tenkes at sensitiviteten trolig er mindre nå, sammenlignet med det den var da informantene var yngre. En rekke lingvister har vist at sensitivitet for input blir dårligere med alderen (Hartshorne, Tenenbaum & Pinker, 2018). Det kan dermed tenkes at en høy startalder for innlæring kan være årsaken til at noen enkeltinformanter avviker fra gjennomsnittet i sin informantgruppe. Informantene er nødvendigvis ikke begrenset av den biologiske sensitiviteten, men heller begrenset av mengden input ettersom høyere startalder ofte samsvarer i kortere innlæringstid (Abrahamsson & Hyltenstam, 2009). I forlengelsen av diskusjonen rundt ankomstalder er det også naturlig å se videre til informantenes innlæringstid. Informantene i denne undersøkelsen har lært norsk i relativt lang tid, med et snitt på 8,33 år for den tyske informantgruppa og 17,11 år for den engelske. Gjennom en lang innlæringstid har en rekke informanter trolig fått rikelig og frekvent input, noe som flere forskere mener er avgjørende for å kunne resette språklige parametere i mellomspråket (jf. Krashen, 1985). Dette kan være en av grunnene til at mange av informantene i denne undersøkelsen behersker de relevante grammatiske reglene. På den annen side viser flere av enkeltinformantene som har bodd her i ganske kort tid at de ikke har greid å tilegne seg strukturer med synlig V2. Dette kan skyldes at disse informantene ikke har fått tilstrekkelig med input, selv om andrespråksinnlæreren har lært norsk i lang tid. Dette vil bli diskutert nærmere i 5.2.2.

Om en ser resultatene på et gruppenivå, kan det tenkes at den høye grammatikkkompetansen som vises i denne undersøkelsen også kan være influert av informantenes høye utdanningsnivå. Hakuta, et al., (2003) har i sin studie vist at høyt utdannede

---

<sup>90</sup> Oftest tidspunkt ved tilflytting til et fremmed land.

andrespråksinnlærere har lettere for å tilegne seg et S2. Dessuten er informantene i denne undersøkelsen i all hovedsak kvinner. I tidligere språkforskning er det blitt at kvinner har lettere for å tilegne seg målspråkslik andrespråksferdigheter sammenlignet med menn (Flege et al., 1995). Likevel skal det nevnes at noen av de enkeltinformantene som ikke hadde målspråkslike vurderinger er kvinner.

### 5.2.2 Sosiale faktorer

Resultatene fra både akseptabilitetsundersøkelsen og intervjuundersøkelsen impliserer at det er en tydelig sammenheng mellom bruk av første- og andrespråk, og at det er slik at informanter som i stor grad bruker S2 (og S1 i liten) ser ut til å ha høyere grammatikkferdigheter enn de informantene som bruker norsk sjelden og morsmålet sitt ofte.<sup>91</sup> Dette viser seg gjennom at de fleste informantene som har bodd her i flere år og som bruker S2 daglig, viser målspråkslik grammatikk-kompetanse. Videre rapporterer de fleste enkeltinformantene med lavere grammatikk-kompetanse at de bruker S1 eller et annet S2 oftere enn norsk, dette til tross for at de har bodd her i flere år. Funnene fra intervjuundersøkelsen impliserer at frekvent og langvarig eksponering av norsk er nødvendig for en målspråkslik tilegnelse av norsk grammatikk. Gjennom å bli eksponert over en lengre periode med høy frekvens, kan andrespråksinnlærere forbedre det norske mellomspråket og redusere antall feil de gjør. Siden Faarlund (1992: 91) viser til at så mye som 40 % av norske hovedsetninger er innledet av et annet ledd enn subjektet, er det ikke tvil om at andrespråksinnlæreren møter V2-kravet ofte om de velger å bruke norsk.

Videre impliserer resultatene at det blant annet er en rekke sosiale faktorer som er med å fremme eller begrense mengden input en innlærer får. Funnene i intervjuundersøkelsen viser til en rekke faktorer som er med å innvirke på avstanden en andrespråksinnlærer føler til målspråket og målspråkskulturen. Denne oppfattede psykososiale avstanden kan være utslagsgivende for om en andrespråksinnlærer oppnår målspråkslik grammatikk-kompetanse. Ønsket til Lucas om å bli inkludert kan lette tilegnelsen av norsk. Anne ønsker derimot distanse fra det norske samfunnet. Dette har hindret tilegnelse av norsk. Gjennom et nært forhold vil en trolig også eksponeres oftere for S2. Dette samsvarer blant annet med Schumann (1978a, 1986) og Politzer (1965) som viste til at immigranter som ankom USA etter den kritiske perioden, til syvende og sist greide å tilegne seg engelsk som S2 da de fortsatte å eksponere seg for målspråket i målspråkskulturen. Begge observerte at gjennom en bred og fullstendig eksponering til målspråket, ble mellomspråket til andrespråksinnlærerene forbedret. Det samme ble funnet av Ellis (2002).

---

<sup>91</sup>Schachter (1983) hevder at lav frekvens av et bestemt trekk i det språket som skal læres, kan være et like sterkt tegn på vansker, som en direkte feil er, og at man bør være obs på underrepresentasjon av trekk når man skal regne ut feilkvoter.

Funnene fra intervjuundersøkelsen og akseptabilitetsundersøkelsen impliserer at den største indikatoren til målspråklig grammatikk-kompetanse er mengden språklig input en innlærer får gjennom interaksjonen andrespråksinnlæreren har med morsmålsbrukere av norsk. Det er med andre ord en åpenbar sammenheng mellom språkbruksmønster og grad av målspråklig grammatikk-kompetanse i denne undersøkelsen. Dette samstemmer med de tidligere språkteoriene til Asher (1977), Krashen (1985) og Berggreen og Tenfjord (1999) som alle bygger på at andrespråksinnlærere utvikler sine andrespråksferdigheter gjennom eksponering av språket i bruk. Berggreen og Tenfjord (1999) skriver at rikelige mengder input samt kvaliteten på den, er avgjørende for om en andrespråksinnlærer skal lykkes med å oppnå målspråklig grammatikk-kompetanse i S2.

Ut ifra ovenstående diskusjon konkluderer jeg med at andrespråksinnlærere som oftere er eksponert for målspråket og som har et ønske om integrering, vil komme over de grammatiske strukturene som målspråket består av ofte nok, slik at disse ender opp med å bli en del av mellomspråket. Tilegnelsen av et S2 kan ikke forekomme i et vakuum, og det er slik at tilgang til input er nødvendig. Språktilegnelse skjer best gjennom å tilegne seg et S2 i et naturlig innlæringsmiljø med hyppig interaksjon med S1-brukere, ettersom det kan fremme tilegnelsen av grammatiske strukturer og bruken av disse ved et senere tidspunkt. I de tilfellene hvor en ser at informantene er noe mer usikre i sine vurderinger, kan det tenkes at dette er ordstillingskonstruksjoner som ikke opptrer så ofte, for eksempel usikkerheten omkring undersetninger med adverbialer. Videre kan det tenkes at informantene viser høy aksept for de andre setningskonstruksjonene ettersom de trolig møter disse ofte.

En rekke sosiale faktorer er med å forklare hvorfor informantene har ulik grad av input. En kan tenke seg at de faktorene i ulik grad også gjelder for de andre enkeltinformantene, men avvikende mønster i denne undersøkelsen. Den første og viktigste mulige årsaken til at enkelte ikke oppnår målspråklig grammatikk-kompetanse kan være den posisjonen engelsk har fått i det norske samfunnet innenfor akademia og deler av næringslivet (Ljosland, 2003; Schwab, 2004). Denne posisjonen engelsk har fått internasjonalt og i Norge, er trolig med å hindre eksponering for norsk, særlig for andrespråksinnlærere som ville ha vært instrumentelt motivert for å tilegne seg norsk. Dette gjelder særlig Anne, og til dels Lucas, samt andre andrespråksinnlærere som jobber i akademia eller deler av næringslivet. Dette kan være med å sette grenser for at norsk brukes i jobbsammenheng. Jeg argumenterer for at informanter svært gode engelsk kunnskaper, om en har det som S1 eller S2, kan kun tilegne seg språket gjennom en sterkt internalisert motivasjon, altså et ønske om å bli en del av målspråkkulturen. Videre ser

det ut til at tilegnelsen at integrering er viktig, spesielt for de engelske informantene, om de skal greie å få nok input.

### 5.3 Begrensninger og anbefalinger for fremtidig forskning

I etterkant ser jeg at det er mye jeg kunne ha gjort annerledes i denne undersøkelsen. For det første ville en studie med flere tyske og engelske informanter vært lønnsomt siden det ville ha styrket representativiteten. Det vil si at det å rekruttere flere tyske og engelske informanter kunne ha vært av interesse for å skaffe enda mer innsikt i mestring av ordstillingskonstruksjoner som krever at CP+TP+VP-strukturer er internalisert i mellomspråket. På den annen side kan også undersøkelser med mindre datamaterialet bidra til økt kunnskap om informanters mellomspråk. Blant annet har Berggreen og Tenfjord (1997) benyttet seg av få informanter, men like fullt argumentert for at de hadde et solid datagrunnlag i sin undersøkelse. Det vil si at også noen få utvalgte akseptabilitetsvurdering kan si noe om norske mellomspråk.

Den største svakheten med denne studien er at jeg kun har undersøkt noe få utvalgte ordstillingskonstruksjoner som kan si noe om hvorvidt tyske og engelske informanter har en grammatikk-kompetanse som tilsvarer morsmålsbrukere av norsk. Det er nødvendig å undersøke flere ordstillingsvariasjoner. I tillegg kunne flere metoder vært brukt for å samle inn rikelige mengder med forskjellige lingvistiske data (f.eks. korpus). Men prosjektets størrelse og omfang begrenser naturlig også omfanget på undersøkelsene. Et annet problem jeg støttet på fra begynnelsen av prosjektet som angikk reliabiliteten av informantutvalget. Informantene til undersøkelsen ble rekruttert gjennom venn-av-venn tilnærmingen.

Denne studien har hovedsakelig undersøkt informanter som rapporterer om lang innlæringstid og hyppig bruk av norsk. Det ville derfor vært spennende å undersøke en noe større informantgruppe med kortere innlæringstid og sjeldnere bruk av norsk. Videre kunne det vært en fordel å undersøke en gruppe tyske innlærere som har norsk som sitt eneste fremmedspråk for å undersøke om feilvurderingene ville ha vært annerledes. Flere intervju kunne bidratt med kontrasterende perspektiv innenfor samme informantspråkspråk.

## 6 Konklusjon

Formålet med denne masteroppgaven var å undersøke om tyske og engelske andrespråksinnlærere av norsk kan tilegne seg en grammatikk-kompetanse som lar dem vurdere setningskonstruksjoner som krever V2 på en måte som tilsvarer morsmålsbrukere av norsk. Dette har jeg gjort gjennom å undersøke informanters intuisjoner om korrekt plassering av det finite verbet i setninger med topikaliserede ledd, setninger med setningsnegasjon og setninger med adverbialer i undersetningene. Dette har bant annet Hagen (1992, 2001), Åfarli (2015b) vist til at er utfordrende. Jeg har undersøkt dette fenomenet i lys av en rekke andrespråksteorier som blant annet Hagen (1992, 2001), Schwartz og Sprouse (1996), Vainikka og Young-Scholten (1996), og Schumann (1978, 1986). Tysk og engelsk ble valgt ut som informantspråk, og er av særlig interesse ettersom språkene har flere parametriske likheter og forskjeller når det gjelder ordstilling. Datamaterialet innhentet jeg ved å la 27 informanter gjennomføre en nettbasert spørreundersøkelse hvor deres akseptabilitetsvurderinger ble etterspurt. Spørreundersøkelsen inneholdt også en rekke bakgrunnsspørsmål for å innhente opplysninger om informantens, og om språkene de kjente til og deres språkbruk. I tillegg til denne spørreundersøkelsen ble en tysk og en engelsk informant intervjuet en gang hver for å innhente informasjon om sosiolingvistiske aspekter som kan gi utdypende forklaringer om variasjon i tilegnelsen.

De lingvistiske intuisjonsdataene fra akseptabilitetsundersøkelsen viser at informantene i denne studien har relativt målpråkslike intuisjoner med hensyn til plassering av det finite verbet i deklorative setninger med topikaliserede ledd og nektende setninger. Av den grunn går jeg ut ifra at de grammatiske reglene som er av interesse i denne oppgaven har blitt tilegnet av de fleste informantene i denne studien. Funnene støtter seg til FTFA-teorien til Schwartz og Sprouse (1996), fordi det ser ut til at informantene har tilgang til UG, og at de kan resette parameterne i målpråket, hvilke sier at teorien og Full Transfer/ Full Access er relevant for å skulle si noe om andrespråkstilegnelse. Det ser ut som de fleste informantene befinner seg i slutten av innlæringsfasen ettersom de har fått tilgang til de funksjonelle projeksjonene. Dette vises gjennom at deres intuisjoner foretrekker at det finite verbet flytter til C-posisjonen for å oppfylle V2-kravet. I de tilfellene der det er brudd på V2 går jeg ut ifra at det er knyttet til begrensninger i arbeidsminne og regresjon, noe som er svært vanlig hos mange andrespråksinnlærere (Berggreen & Tenfjord, 1999). Funnene i denne masteroppgaven støtter seg til ulike generative språktilegnelsesteorier som blant annet Schwartz og Sprouse (1996), Vainikka og Young-Scholten og dessuten komplementert med den sosiolingvistiske akkulturasjonsmodellen til Schumann (1978, 1986). Det ser ut som om informantene har tilgang til UG og at de kan resette parameterne i mellomspråket, hvilket

støtter opp under teorien om *Full Transfer/Full Access*. For det andre ser det ut som om de fleste informantene ikke befinner seg på begynnerstadiet lengre, slik at de i tilegnelsen av et nytt S2, har fått tilgang til de funksjonelle projeksjonene TP og CP. Dette vises blant annet gjennom at de aksepter setninger med topikaliserede ledd hvor en er avhengig av å ha utviklet CP-projeksjonene. Funnene viser at mange ulike forhold styrer variasjon, både psykolingvistiske, sosiale og rent lingvistiske forhold. I tillegg fins det fri variasjon, som ikke kan føres tilbake til noen styrende prinsipper (Ellis, 1994). Informantene ser ut til å være lite påvirket av de egenskapene Hagen (1992) mente ville ha innvirkning på innvirkning på intuisjonene, nemlig egenskaper ved det topikaliserede forleddet og subjektet.

I lys av standardavviket og en mer dypgående kasusstudie side viser funnene likevel at det finnes et få tall informanter der en ser flere forekomster av brudd på V2. Disse funnene er med å støtte opp under funnene til Hagen (1992, 2001) og Åfarli (2015b) om at mange andrespråksinnlærere av norsk har vansker med inversjon et godt stykke ut i innlæringsprosessen. Her så man spesielt at de informantene som brukte språket lite, hadde gode engelskkunnskaper, og som var lite integrert i det norske samfunnet, produserte langt flere brudd på V2 enn de andre. Disse funnene underbygger at den sosiale konteksten tilegnelsen forekommer i er svært viktig for rikelig og korrekt input. noe som er forventet ettersom engelsk ikke har V2-krav.

Det finnes ingen evidens for transfer som skiller de to informantgruppene. Enkeltinformantene i begge informantgruppene viser samme type transfer. Dette kan skyldes at engelsk er utgangspunkt for startstilstanden både hos den tyske og engelske informantgruppa. De engelske informantene har trolig transfer fra morsmålet, mens de tyske informantene har trolig transfer fra engelsk.

Denne studien bidrar til å skaffe et større innblikk i hvilke utfordringer andrespråksinnlærere har i innlæringen av norsk grammatikk, og i hvilken grad de etter hvert behersker syntaktiske regler. Funnene i denne studien indikerer at mengden (muligens også kvaliteten) av input er avgjørende, og hvis man ikke integrerer seg, vil man heller ikke omgås nordmenn nok til å få tilstrekkelig input. Videre viser funnene fra intervjuundersøkelsen at det ikke hjelper å omgås nordmenn aldri så mye, om en ikke ber dem om å snakke norsk, f.eks. hvis kommunikasjonen foregår på engelsk. Altså er det ikke den sosiale konteksten i og for seg alene som bidrar til målspråkslike norskferdigheter, men kontekst som hjelper innlærere med å oppnå mer input, noe som er avgjørende for et målspråkslikt andrespråket. Funnene i denne undersøkelsen impliserer at mellomspråket modnes i et samspill mellom medfødte og av den grunn biologiske forutsetninger og ytre påvirkninger.



## 7 Litteraturliste

- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language learning*, 59(2), 249-306.
- Akselberg, G. (2008). Sosiolingvistisk metode. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland, & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk* (s. 71-86). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Asher, J. J. (1977). Children learning another language: A developmental hypothesis. *Child Development*, 48(3), 1040-1048.
- Baker, C. L. (1995). *English syntax*. Massachusetts: Cambridge: M.I.T. Press
- Bardel, C. & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4), 459-484.
- Bardel, C. & Falk, Y. (2007). The L2 status factor and the declarative/procedural. I J. Cabrelli, Flynn, J. & Rothman, J. (Red.), *Third Language Acquisition in Adulthood* (s. 61-78) Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Berggreen, H., & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråkslæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Benum, E. (2003) Universiteter, akademisk integritet og kommersialisering. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 20(1), 54-72.
- Berkes, É. & Flynn, S. (2012). Further evidence in support. Third language acquisition in adulthood, 46, 143.
- Bialystok, E. (1997). The structure of age: In search of barriers to second language acquisition. *Second language research*, 13(2), 116-137.
- Bialystok, E., & Miller, B. (1999). The problem of age in second-language acquisition: Influences from language, structure, and task. *Bilingualism: Language and cognition*, 2(2), 127-145.
- Birdsong, D. (1999). Introduction: Whys and why nots of the critical period hypothesis for second language acquisition. I D. Birdsong (Red.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (s.1-22).
- Birdsong, D., & Molis, M. (2001). On the evidence for maturational constraints in second-language acquisition. *Journal of Memory and language*, 44(2), 235-249.
- Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20, 3-49.
- Bohnacker, U. (2006). When Swedes begin to learn German: From V2 to V2. *Second Language Research*, 22(4), 443-486.
- Bohnacker, U. (2007). On the "vulnerability" of syntactic domains in Swedish and German. *Language Acquisition*, 14(1), 31-73.
- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late L2 learners. I D. Birdsong (Red.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (s.133-159). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Bolander, M. (1988). Nu ja hoppas inte så mycke. Om inversion och placering av negation och adverb i svenska som andraspråk. I K. Hyltenstam & I. Lindberg. *Första symposiet om svenska som andraspråk* (s. 203-214). Stockholm: Stockholms Universitet.
- Brautaset, A. (1996). *Inversjon i norsk mellomspråk: en undersøkelse av inversjon i stiler skrevet av innlærere med norsk som andrespråk*. Oslo: Novus forlag.
- Brevik, L. M., & Hellekjær, G. O. (2018). Outliers: Upper secondary school students who read better in the L2 than in L1. *International Journal of Educational Research*, 89, 80-91.
- Bross, F. (2019): Acceptability Ratings in Linguistics: A Practical Guide to Grammaticality Judgments, Data Collection, and Statistical Analysis. Version 1.0. Mimeo
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge: Harvard U. Press.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: Cambridge: M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (1970). Remarks on nominalization. I R. Jacobs og P. Rosenbaum (Red.), *Reading in English Transformational Grammar* (s. 184-221). Waltham: Ginn.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representation*. Oxford: Blackwell.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Clahsen, H. (1990). Constraints on parameter setting: A grammatical analysis of some acquisition in stages in German child language. *Language Acquisition*, 1(4), 361-391.
- Clark, E. V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clashen, H., & Muysken, P. (1986). The availability of Universal Grammar to adult and child learners: A study of the acquisition of German word order. *Second language research*, 2(2), 93-111.
- Clahsen, H., Penke, M., & Parodi, T. (1993). Functional categories in early child German. *Language acquisition*, 3(4), 395-429.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language learning*, 24(1), 37-53.
- Dimroth, C. (2008). Age effects on the process of L2 acquisition? Evidence from the acquisition of negation and finiteness in L2 German. *Language learning*, 58(1), 117-150.
- Eide, K. M., & Busterud, G. (2015). *Kompetanse og performanse: kunnskap og produksjon*. I K. M. Eide (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks* (s.19-54). Oslo: Novus forlag.
- Eide, K. M. (2015). Tilegnelse av verbale kategorier. I K. M. Eide (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks* (s. 135-196). Oslo: Novus forlag.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 24(2), 143-188.
- Evans, J. R., & Mathur, A. (2005). The value of online surveys. *Internet research*. 5(2), 195-219.
- Faarlund, J. T. (1987). Om beskriving og forklaring i lingvistisk teori. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 5(1), 13-28.
- Faarlund, J. T. (1992). The subject as a thematic category in the history of Scandinavian. *Folia Linguistica*, 26(1-2), 151-170.
- Faarlund, J. T. (2005). *Revolusjon i lingvistikken: Noam Chomskys språkteori*. Oslo: Samlaget.
- Falk, Y., & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27(1), 59-82.
- Featherston, S. (2007). Data in generative grammar: the stick and the carrot. *Theoretical Linguistics*, 33(3), 269-318.
- Featherston, S. (2008). Thermometer judgements as linguistic evidence. I C. M. Riehl & A. Rothe (Red.), *Was ist linguistische Evidenz?* (s. 69-89). Aachen: Shaker Verlag.
- Flege, J. E., Munro, M. J., & MacKay, I. R. (1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 97(5), 3125-3134.
- Flege, J. E., Munro, M. J., & MacKay, I. R. (1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 97(5), 3125-3134.
- Flege, J. E. (1999). Age of learning and second language speech. I D. Birdsong (Red.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (s. 111-142). London: Routledge.
- Flynn, S., Foley, C., & Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in

- first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 3-16.
- Garland, R. (1991). The mid-point on a rating scale: Is it desirable. *Marketing bulletin*, 2(1), 66-70.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266.
- Gibson, E., & Fedorenko, E. (2013). The need for quantitative methods in syntax and semantics research. *Language and Cognitive Processes*, 28(1-2), 88-124.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Abingdon: Routledge.
- Goad, H., White, L., & Steele, J. (2003). Missing inflection in L2 acquisition: Defective syntax or L1-constrained prosodic representations?. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 48(3-4), 243-263.
- Gujord, A. K. & Randen, G. T. (Red.). (2018). *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haegeman, L., & Guéron, J. (1999). *English grammar: A generative perspective*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hagen, J. E. (1992). Feilinvertering, overinvertering og underinvertering. *NOA*, 15, 27-38.
- Hagen, J. E. (2001). *Norsk grammatikk for fremmedspråklærere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Haider, H. (2010). *The syntax of German*. Cambridge University Press.
- Hakuta, K., Bialystok, E., & Wiley, E. (2003). Critical evidence: A test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological science*, 14(1), 31-38.
- Hamann, C. (2000). Negation, infinitives, and heads. I Powers, S. M., & Hamann, C. (Red.), *The acquisition of scrambling and cliticization*. Dordrecht: Springer.
- Han, Z. (2004). *Fossilization in adult second language acquisition*. Bristol Multilingual Matters.
- Hartshorne, J. K., Tenenbaum, J. B., & Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition*, 177, 263-277.
- Hawkins, R., & Chan, C. Y. H. (1997). The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: The 'failed functional features hypothesis'. *Second Language Research*, 13(3), 187-226.
- Hawkins, R. (1998). The inaccessibility of formal features of functional categories in second language acquisition. Artikkel presentert på *Pacific Second Language Research Forum*, Tokyo.
- Hawkins, R. (2001). *Second language syntax: A generative introduction*. Oxford: Blackwell Publisher.
- Hawkins, R., & Liszka, S. (2003). Locating the source of defective past tense marking in advanced L2 English speakers. I R. van Hout, A. Hulk, F. Kuiken, & R. Towell (Red.), *The interface between syntax and lexicon in second language acquisition* (s.21-44). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hiramatsu, Kazuko (1999). What syntactic satiation can tell us about islands. *Papers from the Regional Meetings, Chicago Linguistic Society* 35, 141-151.
- Holmberg, A., & Platzack, C. (1995). *The role of inflection in Scandinavian syntax*. Oxford: Oxford University Press.
- Hult, F.M. (2010). Theme-based research in the transdisciplinary field of educational linguistics. I F.M. Hult (Red.), *Directions and prospects for educational linguistics* (s. 19-32). New York: Springer.
- Husby, O. (2015a). Andrespråkstilegnelse: anvendt og teoretisk perspektiv. I K. M. Eide (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks* (s. 401-430) Oslo: Novus forlag.
- Husby, O. (2015b). *Norsk som andrespråk. Undervisning og forskning*. I K. M. Eide (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks* (s. 437-489) Oslo: Novus forlag.

- Hyltenstam, K. (1978). *Progress in immigrant Swedish syntax: A variability analysis*. Lund: Department of General Linguistics, University of Lund.
- Hyltenstam, K. (1988). Lexical characteristics of near-native second-language learners of Swedish. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 9(1-2), 67-84.
- Hårstad, S., Lohndal, T. & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive: tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (Utg. 2). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jarvis, S. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Pavlenko, Aneta. New York: Routledge
- Jarvis, S. (2013). Crosslinguistic influence and multilingualism. I C. A. Chapelle, (Red.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Jin, F., Eide, K. M., & Busterud, G. (2015). Nyere andrespråksteorier. I K. M. Eide (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks* (s. 241-84). Oslo: Novus forlag.
- Johansen, H. (2008). Inversjon i norsk innlærerspråk. En undersøkelse av variasjonsmønstre i skrevne tekster. *NOA*, 24(2), 50-71
- Johannessen, J. B. (2003). Innsamling av språklige data: Informanter, introspeksjon og korpus. I J. B. Johannessen, (Red.), *På språkjakt- problemer og utfordringer i språkvitenskapelig datainnsamling*. Oslo: Unipub forlag.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive psychology*, 21(1), 60-99.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007) Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396.
- Kayne, R. S. (1994). *The antisymmetry of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT press.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintevju* (Utg. 3) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lanza, E. (2003). Om arbeid med tospråklige informanter. I J. B. Johannessen, Janne Bondi (Red.), *På språkjaktproblemer og utfordringer i språkvitenskapelig datainnsamling* (s. 59-81). Oslo: Unipub forlag.
- Lardiere, D. (1998). Dissociating syntax from morphology in a divergent L2 end-state grammar. *Second language research*, 14(4), 359-375.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (2014). *An introduction to second language acquisition research*. Abingdon: Routledge.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Li, S. (2014). The associations between language aptitude and second language grammar acquisition: A meta-analytic review of five decades of research. *Applied Linguistics*, 36(3), 385-408.
- Lidz, J., Waxman, S., & Freedman, J. (2003). What infants know about syntax but couldn't have learned: experimental evidence for syntactic structure at 18 months. *Cognition*, 89(3), 295-303.
- Lund, K. (1997). *Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog*. København: Specialpædagogisk forlag.
- Lust, B., & Blume, M. (2016). *Research Methods in Language Acquisition: Principles, Procedures, and Practices*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Lyons, J. (1996). On competence and performance and related notions. I G. Borwn, K. Malmkjær & J. Williams (Red.), *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Mayberry, R. I., & Lock, E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and language*, 87(3), 369-384.
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. *A companion to qualitative research*, 1, 159-176.
- Meisel, J. M., Clahsen, H., & Pienemann, M. (1981). On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 3(2), 109-135.
- Meisel, J. M. (1997). The acquisition of the syntax of negation in French and German: Contrasting first and second language development. *Second language research*, 13(3), 227-263.
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2019). *Second language learning theories*. London: Routledge.
- Morgan, J. L., Shi, R., & Allopenna, P. (1996). Perceptual bases of rudimentary grammatical categories: Toward a broader conceptualization of bootstrapping. I J. L. Morgan & K. Demuth (Red.), *Signal to syntax: Bootstrapping from speech to grammar in early acquisition* (s.263-283). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Mæhlum, B. (2006). Språk og identitet. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland, & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik* (s. 71-86). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mæhlum, B. (2007). *Konfrontasjoner: Når språk møtes*. Oslo: Novus.
- Newmeyer, F. J. (1983). *Grammatical Theory, Its Limits and Its Possibilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nistov, I., & Opsahl, T. (2014). The social side of syntax in multilingual Oslo. I T. Åfarli & B. Mæhlum (Red.), *The sociolinguistics of grammar* (s. 91-116). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Næss, S. M. (2006). *Kan han snakke norsk?»-en generativ analyse av ja/neispørsmål i norsk som andrespråk* (Masteravhandling i nordisk språkvitenskap). NTNU, Trondheim.
- Platzack, C. (1996). The initial hypothesis of syntax. I H. Clahsen. (Red.), *Generative Perspective on Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Platzack, C. (1998). *Svenskans inre grammatik-det minimalistiska programmet: En introduktion till modern generativ grammatik*. Studentlitteratur.
- Platzack, C. (2001). The vulnerable C-domain. *Brain and Language*, 77(3), 364-377.
- Platzack, C. (2010). *Den fantastiska grammatiken. En minimalistisk beskrivning av svenskan*. Lund: Nordstedts forlag.
- Pienemann, M., Johnston, M., & Brindley, G. (1988). Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment. *Studies in second language acquisition*, 10(2), 217-243.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. London: Penguin UK.
- Poeppel, D., & Wexler, K. (1993). The full competence hypothesis of clause structure in early German. *Language*, 1-33.
- Pollock, J. Y. (1989). Verb movement, universal grammar, and the structure of IP. *Linguistic inquiry*, 20(3), 365-424.
- Radford, A. (1990). *Syntactic theory and the acquisition of English syntax: The nature of early child grammars of English*. Oxford: Basil Blackwell.
- Radford, A. (2004). *Minimalist syntax: Exploring the structure of English*. Cambridge: University Press.
- Revilla, M., & Ochoa, C. (2017). Ideal and maximum length for a web survey. *International Journal of Market Research*, 59(5), 557-565.
- Rizzi, L. (1990). *Relativized Minimality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Rizzi, L. (1996). "Residual Verb Second and the Wh-Criterion". I Belletti, A. og L. Rizzi (Red.), *Parameters and Functional Heads* (s. 63-90). Oxford: Oxford University Press.

- Rizzi, L. (1997). The fine structure of the left periphery. I L. Hagman (Red.), *Elements of Grammar: Handbook in Generativ Syntaks* (s. 281-337). Dordrecht: Springer.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied linguistics*, 2(2), 117-131.
- Schachter, J. (1983). A new account of language transfer. *Language transfer in language learning*, 2, 98-111.
- Schulz, P., & Tracy, R. (2011). *LiSe-DaZ: Linguistische Sprachstandserhebung-Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schumann, J. H. (1978) The acculturation model for second-language acquisition. I R. C. Gingras (Red.), *Second-Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (s. 27-50). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of multilingual & multicultural development*, 7(5), 379-392.
- Schütze, C. T. (2016). *The Empirical Base of Linguistics: Grammaticality Judgments and Linguistic Methodology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schwartz, B. D. (1998). The second language instinct. *Lingua*, 106(1-4), 133-160.
- Schwartz, B. D., & Sprouse, R. (1994). Word order and nominative case in non-native language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. I T. Hoekstra & B. D. Swchartz (Red.), *Language acquisition studies in generative grammar: papers in honor of Kenneth Wexler from 1991 GLOW workshops* (s. 317-368). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Schwartz, B. D., & Sprouse, R. A. (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second language research*, 12(1), 40-72.
- Shatz, I. (2014). Parameters for Assessing the Effectiveness of Language Learning Strategies. *Journal of Language and Cultural Education*, 2(3), 96-103.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General linguistics*, 9(2), 67.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Selven, J. (2014). *Finittmarkering og inversjon i norsk som andrespråk: En studie av tyske, engelske, russiske og vietnamesiske andrespråkstilegnere*. (Masteroppgave i nordisk språkvitenskap) NTNU, Trondheim.
- Sorace, A., & Filiaci, F. (2006). Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. *Second Language Research*, 22(3), 339-368.
- Sorace, A. (2011). Pinning down the concept of "interface" in bilingualism. *Linguistic approaches to bilingualism*, 1(1), 1-33.
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 9. mars). Innvandrere og norskfødte med innvanderforeldre. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvbef>
- Steube, A., & Sudhoff, S. (2007) Negation und Fokuspartikeln in der Informationsstruktur der deutschen Standardsprache der Gegenwart. I S. Döring, & J. Geilfuß-Wolfgang (Red.), *Von der Pragmatik zur Grammatik* (s. 87-108).Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Sunde, A. M. (2019). *Skjult påvirkning. Tre studier av engelskpåvirkning i norsk* (Doktoravhandling i nordisk språkvitenskap). NTNU, Trondheim.
- Tagarelli, K. M., Ruiz, S., Vega, J. L. M., & Rebuschat, P. (2016). Variability in second language learning: The roles of individual differences, learning conditions, and linguistic complexity. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(2), 293-316.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. Utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.
- Towell, R., & Hawkins, R. D. (1994). *Approaches to second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Vainikka, A., & Young-Scholten, M. (1994). Direct access to X'-theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. I T. Hoekstra, T. & B. D. Schwartz (Red.), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar* (s. 264-316). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Vainikka, A., & Young-Scholten, M. (1996). Gradual development of L2 phrase structure. *Second language research*, 12(1), 7-39.

- Weissenborn, J. (1990). Functional categories and verb movement: The acquisition of German syntax reconsidered. I Rothwiler, M. (Red.), *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie (Linguistische Bericht Sonderheft 3)* (s. 190-224). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Westergaard, M. (2003). Unlearning V2: Transfer, markedness, and the importance of input cues in the acquisition of word order in English by Norwegian children. *EUROSLA yearbook*, 3(1), 77-101
- White, L. (1987). Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second-language competence. *Applied linguistics*, 8(2), 95-110.
- White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- White, L. (1990). The verb-movement parameter in second language acquisition. *Language acquisition*, 1(4), 337-360.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research (Utrecht)*, 7(2), 133-161.
- White, L. (1992). Long and short verb movement in second language acquisition. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 37(2), 273-286.
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, L., Belikova, A., Hagstrom, P., Kupisch, T., & Özçelik, Ö. (2012). Restrictions on Definiteness in Second Language Acquisition: Affirmative and Negative Existentials in the L2 English of Turkish and Russian Speakers. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 2(1), 54-89.
- Woodrow, L. (2014). *Writing about Quantitative Research in Applied Linguistics*. London: Palgrave Macmillan.
- Åfarli, T. A. (2000). *Grammatikk-kultur eller natur?: elementær innføring i det generative grammatikkstudiets vitenskapsteori*. Gjøvik: Det norske samlaget.
- Åfarli, T. & Eide, K. (2003). *Norsk generativ syntaks*. Oslo: Novus forlag.
- Åfarli, T. A. & Mæhlum, B. (2014). *The sociolinguistics of grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Åfarli, T. A. (2015a). UG-basert andrespråksteori og syntaktisk struktur. I K. M. Eide. (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks*. (s. 59-93). Oslo: Novus Forlag.
- Åfarli, T. A. (2015b). UG-basert andrespråksteori og leddstillingsvariasjon. I K. M. Eide. (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks*. (s. 95-132). Oslo: Novus Forlag.

## Appendiksoversikt

Appendiks A: Relevans for virket som lektor

Appendiks B: Samtykkeerklæring

Appendiks C: Informantgruppens akseptabilitetsvurderinger

Appendiks D: Instruksjoner til spørreundersøkelse

Appendiks E: Spørreskjema om personopplysninger

Appendiks F: Intervjuguide

Appendiks G: Transkripsjon av intervju med Anne

Appendiks H: Transkripsjon av intervju med Lukas



## Appendiks A: Relevans for virket som lektor

I løpet av arbeidet med denne masteroppgaven har jeg tilegnet meg mye kunnskap om språk som vil være nyttig å ha med seg inn i en yrkeskarriere som lektor. Generelt har arbeidet med et så omfattende og krevende prosjekt lært meg å arbeide mer effektivt og strukturert. Dette er egenskaper som er svært nyttige å ha med seg inn i en travel og gjennomgripende arbeidshverdag som lektor.

For en lektor i norsk er kunnskap om språk tungtveiende. Blant annet har forskning vist at en lærers kunnskap om språk er nyttig for å kunne veilede elevene i tekstarbeidet på best mulig måte. Videre er det også relevant i forbindelse med grammatikkundervisning i norsk. Om elevene opparbeider en dypere forståelse for språket i system, vil de også kunne bli bedre skrivere. Flere av kompetansemålene i fagfornyelsen (2020), både i ungdomsskolen og videregående skole, stiller krav til elevene skal tilegne seg gode språkferdigheter. Dette gjelder både *språket i bruk* og *språket i system*. I lys av den nye fagfornyelsen har språkrådet, språkforskere og lærere etterlyst opplæring i grammatikk som system (*språket i system*). I lys av dette skal elevene utvikle et begrepsapparat for å beskrive de grammatiske sidene ved språk. Av den grunn vil den kunnskapen omkring språk andrespråk være svært relevant for min yrkeskarriere.

Videre er det viktig å påpeke at en av seks elever i den norske skolen har norsk som sitt andrespråk (Iversen & Otnes, 2016). I følge *Ecology for Language Learning* er det en stor mangel på lærere som har formell kompetanse innenfor andrespråkstilleggelse. Med den kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom min utdanning vil jeg kunne hjelpe andrespråkselever med å tilegne seg norsk på en mer effektiv måte.

Jeg har også tilegnet meg metodisk kunnskap som vil bli svært nyttig i min yrkeskarriere som lektor. Dette er kunnskap som ikke bare er nyttig når en studerer språk. Dette er blant annet svært essensielt for å kunne drive utviklingsarbeid ved den skolen jeg arbeider og også for å utvikle egen praksis.

## Appendiks B: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet  
«Tilegnelse av norsk som andrespråk hos norske innlærere»?

Dette er et tilbud om å delta i en undersøkelse som omhandler tilegnelse av norsk som andrespråk. Prosjektet skal resultere i en masteroppgave ved Institutt for språk og litteratur ved NTNU. Dette skrivet gir informasjon om hva prosjektet utgjør for deg som velger å delta som en av innlærerne i undersøkelsen. NTNU er ansvarlig for prosjektet, v/ Professor Kristin Melum Eide, og prosjektet gjennomføres av Ole Kristian Skavhaug.

Hvorfor får du spørsmål om å delta? Undersøkelsen er ment å gi innsikt i voksnes innlæring av norsk som andrespråk. Du er utvalgt ut på bakgrunn av ditt morsmål (tysk eller engelsk) og som innlærer norsk som andre- eller tredjespråk.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Selv om du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta? Om du velger å delta, innebærer det at du besvarer den nettbaserte spørreundersøkelsen. Her skal du først besvare noen spørsmål knyttet til generell språkbruk, noe som er viktig i tilegnelsen av norsk som andrespråk. Videre vil du bli bedt om å bedømme 40 norske setninger på en skala fra 1 til 4. Den nettbaserte spørreundersøkelsen vil ta rundt 30 minutter å gjennomføre. Noen få informanter vil bli plukket om å bli intervjuet i tillegg til den nettbaserte undersøkelsen. Du er ikke forpliktet til å svare ja til å delta i dette intervjuet selv om du velger å gjennomføre den nettbaserte spørreundersøkelsen. Hvis du er en av de informantene som velger å delta i et intervju, innebærer det at du reflekterer litt grundigere rundt noen utvalgte spørsmål knyttet til tilegnelse av norsk hos personer som lærer norsk i voksen alder. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter. Under intervjuet vil jeg bruke lydopptak, samt ta noen notater. Lydopptak brukes for å gjøre det enklere for meg å transkribere data i etterkant.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger: Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene om deg er meg og prosjektleder ved NTNU. I dette prosjektet vil Questback behandle data fra den nettbaserte spørreundersøkelsen. Questback har databehandleravtale med NTNU. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode/et annet navn, slik at datamaterialet ikke kan føres tilbake til deg. Du vil ikke kunne gjenkjennes gjennom prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet? Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.08.2020. Under og etter prosjektet vil datamaterialet bli anonymisert slik at du ikke kan bli gjenkjent. Datamaterialet vil bevares på en USB-pinne i en safe.

Dine rettigheter. Jeg vil kun benytte opplysninger som du har samtykket til. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvor kan du finne ut mer? Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter til å trekke dine data fra studien, ta kontakt med:

- NTNU ved Ole Kristian Skavhaug, på epost ([oleks@stud.ntnu.no](mailto:oleks@stud.ntnu.no)), eller telefon: 400 65 192
- Prosjektveileder Kristin Melum Eide på epost ([kristin.eide@ntnu.no](mailto:kristin.eide@ntnu.no)), eller telefon: 73 59 64 23
- Personvernombud v/NTNU Thomas Helgesen på epost ([thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)), eller telefon 930 79 038
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)), eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen,

Prosjektansvarlig NTNU

Ole Kristian Skavhaug

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju.

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Appendiks C: Rekkefølgen på setningene i spørreundersøkelsen

1. De ikke kom på skolen i dag.
2. Vennene mine fotballkamp ser.
3. I går jeg kjøpte en bil.
4. På vet hvem ikke som kommer.
5. Han fortalte Roy hvorfor han sluttet på studiet.
6. De amerikanske studentene kan ikke snakke norsk.
7. Ettersom det er helg, barna rundt i Norge har fri.
8. Han har fri i morgen.
9. Kari kake spiser.
10. Jeg vet hvordan jeg skal lage pizza.
11. Bakeren vet hvordan nok han lager brød.
12. Du kan gå på ski ettersom du heldigvis skal på fjellet i påska.
13. Du liker å løpe langs elva.
14. Jeg var fornøyd da jeg heldigvis fikk bestått på eksamen..
15. Nå reiser familie Hansen til London.
16. De vet hvor fort heldigvis bilen går.
17. Anders går tur med kjæresten hver søndag.
18. Anne har du møtt i dag?
19. Ettersom det fredag er, jeg og vennene mine skal på kino.
20. Nå det norske herrelandslaget kan vinne håndball-EM.
21. Når det er helg, du spiser pizza.
22. Når du er borte, jeg ser på fotball.
23. Når du bil kjører, du burde bruke setebelte.
24. På søndager dere går på ski.
25. Ettersom det er helg, spiser vi godteri.
26. Det lukter så godt fra det lokale bakeriet.
27. I dag skal alle med norsk statsborgerskap stemme i valget.
28. De nye bøkene er veldig populære.
29. Om natten sover løven.
30. Da jeg feiret bursdag, kom de fleste i familien på besøk.
31. Alle ansatte kommer på møtet.
32. Da jeg kjøpte øl, ble du glad.
33. Vi vet hvem også som har gjort det.
34. Hege vet hva som har skjedd.
35. Du har ikke gått på ski i år.
36. Jeg vet hvem som har gjort det.
37. Starbucks serverer den beste kaffen.

38. Da han middag lagde, ble hun glad.
39. Da læreren på isen datt, lo alle barna i skolegården.
40. Du må lese ettersom du har uheldigvis en prøve i morgen.
41. Når det er søndag, går de fleste barnefamiliene på tur.
42. Jeg vet hva skal jeg gjøre.
43. Hvorfor du ikke kom på festen?
44. Når mamma baker brød, jeg og mine søsken hjelper henne.
45. Snart alle som bor i nabolaget må delta på dugnad.
46. Flere av lærerstudentene kom ikke på forelesning i dag.
47. Grete fikk godteri ettersom alle de andre jentene fikk også.
48. Barna i barnehagen ikke drikker brus til frokost.
49. På onsdag kommer jeg.
50. Da guttene fotball spilte, var jentene på samme alder der.
51. Jeg spiser ikke kjøtt.
52. Hun vet hvem som har gjort det.
53. Når han fotball spiller, er han glad.
54. Når det sommer er, barna i nabolaget leker ute.
55. Da jeg gitar spilte, du var stolt.

## Appendiks D: Instruksjoner til spørreundersøkelse

### Vurdering av norske setninger

#### Viktige instruksjoner:

I denne undersøkelsen skal du vurdere 55 norske setninger. For hver setning, skal du markere hvor naturlig du mener setningen er på en skala fra 1 til 4. Ved å markere 1 indikerer du at setningen er helt unaturlig og ved å markere 4 indikerer du at setningen er helt naturlig. Bruk tallene mellom 1 og 4 til å indikere om du anser setningen er noe akseptabel eller noe uakseptabel. Det er viktig at alle setningene blir vurdert. Du skal ikke vurdere sannhetsinnhold i setningen. F.eks. er setningen «Elefanten hopper høyt» en akseptabel norsk setning rent grammatisk selv om elefanter ikke kan hoppe, noe som betyr at sannhetsinnholdet ikke stemmer.

- 1 Helt naturlig     Jeg ville ha sagt det selv.
- 2 Ganske naturlig     Jeg ville ikke ha sagt det selv, men godtar at andre sier det.
- 3 Litt unaturlig     Jeg stusser på at andre sier det.
- 4 Helt unaturlig     Jeg godtar ikke at andre sier det.

## Appendiks E: Spørreskjema om personopplysninger<sup>93</sup>

Hvis du ikke har fått informantnummer, vennligst kontakt meg.

### 1) Oppgi ditt informantnummer.

### 2) Hvor lenge har du bodd i Norge?

### 3) Angi ditt biologiske kjønn.

Mann  Kvinne

### 4) Når ble du født? (årstall)

### 5) Hvor ble du født?

Hvis ja: angi sted og hvor lenge du bodde der.

### 6) Har du bodd andre steder over tre måneder?

---

<sup>93</sup> Dette er en skjermdump av bakgrunnsspørsmålene i den nettbaserte spørreundersøkelsen.

**7) Hva er din sivilstatus?**

- Singel
- Samboer
- Gift/partner
- Skilt/separert
- Andre

**8) Hva er din nåværende bosituasjon?**

- Jeg bor alene.
- Jeg bor med foreldre/foresatte.
- Jeg bor med ektefelle/samboer.
- Jeg bor med ektefelle/samboer med barn.
- Jeg bor bare sammen med barn.

**9) Hva er din høyeste fullførte utdanning?**

- Grunnskole
- Videregående skole
- Høyere utdanning (tre år eller mindre)
- Høyere utdanning (fire år eller mer)

Angi hvilke språk du kan og gi de et nummer. Bruk deretter denne nummereringen når du svarer på spørsmål om "språk 1", "språk 2" osv i det følgende.

**10) Hvilke språk kan du?**

Språk 1

Språk 2

Språk 3

Språk 4

**11) Hvilket språk bruker du når du teller inni deg?**

- Språk 1  Språk 2  Språk 3  Språk 4

**12) Hvilket språk bruker du deg av i det daglige?**

- Språk 1  Språk 2  Språk 3  Språk 4

**13) Hvilket språk regner du som ditt "hovedspråk"/morsmål?**

- Språk 1  Språk 2  Språk 3  Språk 4  Ingen



**14) Hvor gammel var du (ca.) da du begynte å bruke språk 1?**

**15) Hvor gammel var du (ca.) da du begynte å bruke språk 2?**

Hvis dette spørsmålet ikke er relevant for deg, gå videre.

**16) Hvor gammel var du (ca.) da du begynte å bruke språk 3?**

Hvis dette spørsmålet ikke er relevant for deg, gå videre.

**17) Hvor gammel var du (ca.) da du begynte å bruke språk 4?**

**18) Hvor ofte bruker du ditt språk 1?**

- Daglig
- Ukentlig
- Månedlig
- Årlig
- Sjeldnere

**19) Hvor ofte bruker du ditt språk 2?**

- Daglig
- Ukentlig
- Månedlig
- Årlig
- Sjeldnere

Hvis dette spørsmålet ikke er relevant for deg, gå videre.

**20) Hvor ofte bruker du ditt språk 3?**

- Daglig
- Ukentlig
- Månedlig
- Årlig
- Sjeldnere
- Bruker ikke tre språk

Hvis dette spørsmålet ikke er relevant for deg, gå videre.

**21) Hvor ofte bruker du ditt språk 4?**

- Daglig
- Ukentlig
- Månedlig
- Årlig
- Sjeldnere
- Bruker ikke fire språk

**22) Hvor godt behersker du språk 1?**

- Veldig dårlig  Dårlig  Greit/Funksjonelt  God  Veldig god
- Innfødtnivå

**23) Hvor godt behersker du språk 2?**

- Veldig dårlig  Dårlig  Greit/Funksjonelt  God  Veldig god
- Innfødtnivå

Hvis dette spørsmålet ikke er relevant for deg, gå videre.

**24) Hvor godt behersker du språk 3?**

- Veldig dårlig  Dårlig  Greit/Funksjonelt  God  Veldig god
- Innfødtnivå

Hvis dette spørsmålet ikke er relevant for deg, gå videre.

**25) Hvor godt behersker du språk 4?**

- Veldig dårlig  Dårlig  Greit/Funksjonelt  God  Veldig god
- Innfødtnivå

**26) Hvordan har du lært språk 1?**

- Skole/utdanning  Ved å snakke med folk  Tv, film, dataspill

**27) Hvordan har du lært språk 2?**

- Skole/utdanning  Ved å snakke med folk  Tv, film, dataspill

Hvis dette spørsmålet ikke er relevant for deg, gå videre.

**28) Hvordan har du lært språk 3?**

- Skole/utdanning  Ved å snakke med folk  Tv, film, dataspill

Hvis dette spørsmålet ikke er relevant for deg, gå videre.

**29) Hvordan har du lært språk 4?**

- Skole/utdanning  Ved å snakke med folk  Tv, film, dataspill

**30) Er det noe annet om deg og din språkbruk som du tror kan være relevant for meg å vite om?**

## Appendiks F: Intervjuguide<sup>94</sup>

- A. Innledende spørsmål
  - a. Hvor gammel er du?
  - b. Hvor er du født og hvor er du vokst opp?
  - c. Hvor lenge har du bodd i Norge? Trives du med å bo her?
  - d. Har du bodd andre steder i mer enn tre måneder du ikke har nevnt over? Hvordan var det å bo der?
  - e. Hvilken utdanning har du?
  - f. Tror du at du bor i Norge om fem år? Hvordan har dette innflytelse på din innlæring av norsk?
- B. Familie, fritid og nærmiljø
  - a. Hvilket forhold har du til lokalsamfunnet i Trondheim? Hvordan påvirket det din innlæring av norsk?
  - b. Hvilket forhold har du til din familie, huseier eller romkamerat(er) i Trondheim? (nært, fjernt) Hvordan hjelper de deg å lære norsk?
  - c. Omgås du personer fra ditt hjemland i Norge? I hvilke situasjoner?
- C. Språk og identitet
  - a. Er det noen av språkene du selv snakker som du synes er viktig for din identitet på noen måte?
  - b. Forandrer du personlighet når du snakker de ulike språkene du kan? Hva tror du grunnen til dette er?
  - c. Har du hørt av andre at du forandrer deg når du snakker ulike språk?
  - d. Hva er ditt største hinder i sosiale settinger? Snakker du norsk? Hvorfor/hvorfor ikke?
  - e. Når du møter andre fra ditt hjemland, snakker dere da (om) norsk? Hvorfor/ hvorfor ikke?
  - f. Når du treffer andre som snakker norsk, snakker dere norsk? Hvorfor/hvorfor ikke?
  - g. Ønsker du å differensiere livet i Trondheim og livet i hjemlandet ditt?
  - h. Føler du tilhørighet til det norskspråklige folket og samfunnet du lever i?
- D. Språkbruk
  - a. Hvilke språk snakker du?
  - b. Når og hvor har du lært de ulike språkene du kan?
  - c. Er det noen av språkene du bruker mer enn andre?
  - d. Er valg av språk noe du tenker over eller kommer du naturlig?
  - e. Føler du at du kan uttrykke deg like godt på språkene du kan i ulike situasjoner?
  - f. Hender det at du benytter flere språk innenfor samme situasjon, samtale eller setning?
  - g. Når og i hvilke situasjoner benytter du de ulike språkene du kan?
    - i. Finnes det situasjoner hvor du alltid benytter samme språk?
    - ii. Finnes det situasjoner hvor du bruker begge språkene?
    - iii. Finnes det faktorer som påvirker hvilket språk du benytter? F. eks. sted, person eller situasjon.
    - iv. Fortell om din språkbruk på jobb
    - v. Fortell om din språkbruk med familie og venner.
    - vi. Hvilket språk teller du inni deg på?
- E. Innlæring av norsk
  - a. Hva er ditt ferdighetsnivå i norsk? Test eller selvrapportert.
  - b. Har du lært norsk på kurs/skole eller på andre måter? Hvilke?
  - c. Blant de fire områdene: lytte snakke, lese og skrive – hvilke av disse har du mest behov for når du bruker norsk?

---

<sup>94</sup> Jeg har benyttet samme intervjuguide i et annet prosjekt. Likevel var intervjuguiden utarbeidet for denne masteroppgaven fra begynnelsen av.

- d. Hva anser du som din største utfordring når du lærer/bruker norsk?
  - e. Hvorfor lærer du norsk?
  - f. Hva er ditt mål når det kommer til å læte norsk? Langsiktig/kortsiktig.
  - g. Hvilke utfordringer har du med det norske språket?
    - i. Ordstilling, uttale bøyinger?
  - h. Hvor mye tid bruker du på norsk i uka?
  - i. I det siste halve året – hva er ditt beste øyeblikk når du har lært norsk? Beskriv det.
  - j. I det siste halve året – hvilken person har hatt størst innflytelse på deg som språkelev?
  - k. I det siste halve året – er det noen (familie)hendelser som har påvirket din norskinnlæring?
  - l. Har du noen gang hatt lyst til å slutte å lære norsk?
  - m. Hvorfor ønsker du å lære norsk?
  - n. Hvilke hjelpemidler bruker du for å lære norsk?
    - i. Ordbok, bøker, programvarer, internett podkast, snakke med folk. Hvorfor bruker du disse? Hvor ofte bruker du disse?
- F. Engelsk som andrespråk<sup>95</sup>
- a. Hva er ditt ferdighetsnivå i engelsk? Test eller selvrapportert.
  - b. Har du lært engelsk på kurs, skole eller på andremåter? Hvilke?
  - c. Blant de fire områdene: lytte, snakke, lese og skrive – hvilke av disse har du mest behov for når du bruker engelsk?
  - d. Når bruker du engelsk? Jf. TV, lese internett, reise.
  - e. Hvilke hjelpemidler bruker du for å lære engelsk?
    - i. Ordbok, bøker, programvarer, internett podkast, snakke med folk. Hvorfor bruker du disse? Hvor ofte bruker du disse?
  - f. Hvilke utfordringer har du med det engelske språket?
    - i. Ordstilling, uttale bøyinger?
- G. Avsluttende spørsmål
- a. Er det noen spesielle hendelser til det at du kan snakke norsk som du husker godt av en eller annen grunn?
  - b. Andre kommentarer?

---

<sup>95</sup> Denne kategorien er hovedsakelig relevant for de tyskspråklige informantene ettersom de fleste har engelsk som sitt morsmål.

## Appendiks G: Transkripsjon av intervju med Anne

Interviewer: Ole Kristian Skavhaug

Respondent:

Date of interview: 11.03.2020

Interview location: Trondheim, Norge

Length: 00:37:06

List of acronyms: Interviewer = IN, Respondent = RS

- IN:** How old are you? Or in what year are you born?  
**RS:** Forty.  
**IN:** Where are you born and where did you grow up?  
**RS:** In Albany, New York. In the United States.  
**IN:** And for how long have you been living here in Norway?  
**RS:** For three years and a few days.  
**IN:** And do you like living here?  
**RS:** Yeah, I think it got its good points.  
**IN:** Okay. Its good points. Do you want to say anything more about that?  
**RS:** It is really great for young families.  
**IN:** Have you been living other place for more than three months?  
**RS:** What did you say? For more than three months?  
**IN:** Yes. Living in other countries for more than three months.  
**RS:** Besides Albany, New York, I've lived in the Washington DC area for several years.  
**IN:** But not outside of the US?  
**RS:** No. Not outside of the US.  
**IN:** Okay. And what education do you have?  
**RS:** I completed my bachelor a long time ago, and I am working on my masters now.  
**IN:** Okay. Yes. And do you think you will live in Norway in five years?  
**RS:** It is touch and go. I don't know. There is a possibility. If we will not be in Norway, we will likely be either somewhere else in Scandinavia or in the US.  
**IN:** Okay. And how does this affectS your motivation for learning ex as a second language?  
**RS:** It does affect that because we do not know for certain where we are going to live. So, to invest so much time to learn something if we move in a few years is difficult. It also has... It is a factor in our children's language learning as well. Because we are currently debating on whether or not to switch to Birrale International School. But we don't want that if we stay here. We do not want to affect their Norwegian language development. So Yes. The uncertainty really does affect that.  
**IN:** Do they (the children) speak (Norwegian) fluently?  
**RS:** Anna?  
**IN:** Yes.  
**RS:** Yes. Completely.  
**IS:** And how old is she?  
**RS:** She is four.  
**IN:** Ok.  
**RS:** Or she will be four next month.  
**IS:** So, she attends pre-school? And is she bilingual?

**RS:** Bilingual? I would say basically, there is very little Greek language skills.

**IN:** Ok. So English and Norwegian?

**RS:** Yeah.

**IN:** Ok. Wow, that is great. So, moving on topic B about family, friends and the local community. So how is your relationship with the local community in Trondheim?

**IN:** So, moving on topic B about family, friends and the local area. So how is your relationship with the local community in Trondheim?

**RS:** The community at large? I do not, we do not, have too much. Most of our interaction is thru work and is now also coming thru the kids though. So, like the people we see in the neighborhood, the people that we constantly run in to in the park or have their children in the same class as Anna. That is pretty much it.

**IN:** So, having kids helps a lot getting into the Norwegian community?

**RS:** Yes.

**IN:** And who do you live with in Trondheim? Your family?

**RS:** Yes. so, we, my husband and my two kids, live in a firemannsbolig. So, we have our own little place. That is about it.

**IN:** So, do you feel like you have a close relationship to the local community or a distant relationship?

**RS:** Distant.

**IN:** Distant?

**RS:** Yes.

**IN:** And how do the people you know in Trondheim help you to learn Norwegian?

**RS:** It is a little difficult sometimes. I know everybody speaks English. At least ninety percent of the population. So, it is very easy to fall back on that. But occasionally, you get some people who get very annoyed, and then precedes to tell me that I need to try speaking in Norwegian.

**IN:** Any examples?

**RS:** So, the store over here I went to buy a blanket a few weeks ago, and the woman got really annoyed by me. But I did not know the words for those kinds of down comforters and stuff, and I still don't know. So, she was really annoyed by me because I did not speak in Norwegian. But I do not think that is the kind of vocabulary you even learn. And the same thing is with the doctor's office which really bothers me. Because when I am calling in for a sick kid and I am very like worried about her, and frustrated, I cannot stop to translate that in to Norwegian. That is very difficult.

**IN:** So, what you are saying is that some in the Norwegian community are not accepting that you speak English?

**RS:** There are some people for sure.

**IN:** So, there are two groups; those who accepts it and those who do not?

**RS:** Yes. Generally speaking, the younger they are, the more accepting they are, and generally the older they are, the more reluctant. And sometimes they way that they are.

**IN:** Interesting. Do you spend most of your free time with people form the US?

**IN:** Yes, we mostly only hang out with other expatriates. So, it is mostly, you know, Australians, Americans. We used to hang out with some Germans, but I find that they like to assimilate super much into the Norwegians, and after a while they want to speak Norwegian with me, and that I am like, ok.

So definitely other expatriate, but especially being related to NTNU, that we are. That has a much stronger unity, compared to if we worked for private companies. You know, so that is **definitely** a factor also.

So, also though having Anna, so is now in the last few weeks, starting to force me more in to the Norwegian, because she wants play dates. So tonight, we have a girl coming over, and Monday night we went over to a neighbor's house so that they could play. And like one of the parents speak a lot of English, so then I was forced to speak. And then tonight the parents are not coming. Just the girls. So, then I am forced to talk to the kids in Norwegian. So that does help also. But I do rely on Anna as a translator sometimes, which I do think always is fair.

**IN:** She needs to help mom now.

**RS:** Yeah. "Tell Tage he is not supposed to do that"

**IN:** Moving on to language and Identity. Do you think that you have different identities when you speak different languages? For instance, is your identity different when you speak Norwegian compared to English?

**RS:** I mean, like identity or personality, or like?

**IN:** Yes, personality and identity, both.

**RS:** It's an interesting question because I can see it in Anna. The first time I heard her speak Norwegian. like her voice to me even sounded differently. Yeah, and her whole... now that I see her on these play dates. She seems a bit different when she speaks in Norwegian. For me I think it is not so much because I am not so much communicating in Norwegian, but I could see a little bit of difference in the Norwegians, who tend to be a little bit more quiet about things. And a lot of humming. You know what I mean? Instead of verbally saying "oh yes, I agree with you" there is a lot of that "mmmhmm"

**IN:** Okay

**RS:** So, a lot quieter, and a lot of non-verbal communication.

**IN:** That's an interesting observation.

**IN:** So, you think because the community is more non-verbal? You believe that's the reason behind change of personalities? And what is the reason why you think your child is changing personalities?

**RS:** Yes. I do think that has something to do with it, because she does seem quieter. Which is communicating and playing with other children in Norwegian, whereas in English I feel like she is yelling all the time.

**IN:** Interesting

**RS:** And in fact, they told me in barnehage that she can be very loud, and that a lot of the Norwegian kids do not react well to that. So, I do think that's a fact.

**IN:** Has anyone else told you that she is changing when she speaks Norwegian? That she is changing personalities?

**RS:** No, because I don't think that anyone at the barnehage sees her interact in English. So yeah. I think it is different.

**IN:** Have anyone else told you that you change personalities?

**RS:** No, because I don't think I speak it enough.

**IN:** So, what is your biggest challenge when in social setting? Do you speak English or Norwegian?

**RS:** I usually speak English. Sometimes some will do half and half, where the Norwegian person speaks to me in Norwegian and I will answer in English.



That happens a lot lately. But it is more that I cannot communicate quickly enough. And I feel like I am always in a rush picking up Anna and have something else to do. And if you want me to speak in Norwegian, I need to stop and slow down. So, I think it is the speed of getting out information for me.

**IN:** More than the barrier of speaking the language?

**RS:** Yes. Because it is too slow, and I want to make sure that I clearly understand.

**IN:** When you meet other people from for instance the US or Australia. Do you ever speak Norwegian? And do you speak about Norwegian?

**RS:** We always speak in English. We all comment on the "mhm"-thing. Because after a while you start to do it in conversations too. But it is still very unusual to most people no matter how many years you have been here.

**IN:** Do you think this form of communication is weird?

**RS:** Yes, a little bit. It's like a ... I do not know. Is an indirect way of agree or not agree with something, and it feels like be a little more indirect?

**IN:** Interesting. Do you want to differentiate your life in the US and here? Do you know what I mean? Because of the language and culture?

**RS:** I have thought about it before, and it is different, and we are different in what we are doing, but it is like chicken or the egg question. What came first? What caused it? Is it because we are not around the same people? Is it because we are in a new country with a new language? Or you know it is hard to pinpoint what is the causes.

**IN:** That is interesting. And do you feel like you are into the Norwegian people? The Norwegian-speaking people and the Norwegian community you live in? Or do you feel distant from it?

**RS:** We feel distant for sure.

**IN:** So, you feel like you are not a part of it?

**RS:** Yes.

**IN:** Okay. Not even to a certain degree? Not just a little bit?

**RS:** I do not at all. Maybe Alex does a little bit more, because in his work he is speaking a lot more Norwegian now.

**IN:** Ok.

**RS:** His pronunciation is god awful. But he understands it and is tryin. So, he is using it more on a daily basis in that turn. Interacting with more Norwegians. I think he probably feels a little bit more...

**IN:** Do you think it will change over time?

**RS:** I do! I think the longer we stay here, the more... It takes a very long time to get in with Norwegians. You guys are a closed bunch. You are probably the most talkative and friendly person I met. Yeah it is difficult to have a conversation and social norms, so I do not ...

**IN:** What do you have any examples of social norms?

**RS:** The "mhm"-thing and the slow response to things. Not just in the language, but if I were to send a text message, or you know an email. It takes days to answer. You know like... I am like at one point, this person does not want to talk to us anymore or does not want to you know. So that is a barrier.

**IN:** Moving on to next topic. We will now speak a little bit about what language you speak, and when you use the different languages. What languages do you speak?

**RS:** English. At one point in my life I spoke Spanish. I think if I was back there, I could probably recall it in a few days. And in fact, when I am grasping for a word in Norwegian in my head, Spanish pops out. And then we speak a little bit of Greek in the house. That is because my husband is Greek and speaks in Greek with his family all the time. I had just started to learn Greek when we decided to move to Norway, so I dropped the Greek and began trying to learn Norwegian. But I know very basic Norwegian and very basic Greek. And therefore, I am trying to read to my girls in these languages. I am literally a kindergartner. I just sound out the letters and stuff.

**IN:** So English is your native language?

**RS:** Yes.

**IN:** And Spanish your second?

**RS:** Yes.

**IN:** And did you learn it in school?

**RS:** Yes. In school. And then I also went and did some courses in Costa Rica and Peru.

**IN:** Ok. So, also by talking to people?

**RS:** Yes.

**IN:** And what about Greek? Did you learn it by talking to people? For instance, your husband?

**RS:** Yeah. I mean I did take a little bit of a course in Greek, but I stopped ferally quickly. I had it downloaded to Rosetta Stone, so I did a little bit of that. But I think most of it came being around them talking.

**IN:** Okay. And you also know Norwegian?

**RS:** Yes.

**IN:** Did you learn it by talking to people or by taking a course?

**RS:** Norwegian was a course. Yes. And then I will say I think I learn more also by talking and learning the songs for the kids. Norske barnesanger.

**IN:** Yes. Nursery rhymes! That is interesting. And what of the languages you speak, do you use the most?

**RS:** English.

**IN:** And after English? Norwegian?

**RS:** Yes. I would say Norwegian. I am also thinking the other way I pick up Norwegian... We are getting the newspaper, and so a lot of times I have to use Google translate.

**IN:** So, you read the new paper?

**RS:** Yes. I am trying to.

**IN:** Is the choice of language something that comes naturally for you? Or do you think about it?

**RS:** The Norwegian?

**IN:** No. All of the languages you know. For instance, when you go to the store, does the choice of language come automatically, or do you have to think about which language to use?

**RS:** It depends on my mood. If I am in a relaxed mood, and I am not rushed I can ask for... I am looking for something in Norwegian. You know. I can ask for help. If I am stressed or in a hurry, like I cannot... I just have to speak in English.

**IN:** Do you feel you can express your self in Norwegian as good as the other languages?

- RS:** No. I can only, probably only express myself fully in English. I can like ask and I can communicate needs I would say. In Spanish and Norwegian. Basic needs. But emotions or real things like that, have to be in English.
- IN:** Do you use several languages in the same situation or sentence?
- RS:** Yes. Even in the same sentence. Multiple languages sometimes. We have certain words that we use in the house that are Norwegian, certain words that are Greek, and certain words that are English. No matter what the context we are talking. So, for example, which I am probably pronouncing it wrong, which Anne tells me all the time. Skifte bleie. So, we use that all the time instead of diaper. We never say diaper anymore. Because that is what they used at the barnehage, and that is what Anna sort of calling it. That is what we use now.
- IN:** I have a question that does not really relate to you, but do you think your kids know the difference between English and Norwegian? Or do they mix it all together?
- RS:** Anna does now know that there is a difference. I had read a lot on it before when we moved her. So, I wanted to know the best strategy to teach them the languages well. So, the idea was that I was supposed to speak to them in English, Alex was only supposed to speak to them in Greek, and then we would leave everyone else to speak to them in Norwegian. So that they would not confuse the languages. That was working until Alex stopped speaking Greek. So now we both speak English to them. And for a long time, she did not... I think maybe understand that exactly what she was doing, but she easily switches back and forth. She knows to speak to me in English, and then she turns around when I drop her off at the barnehage for instance. She will say something to me like "oh is Saga coming home with us today?" and I will say "yes". And she will turn right around and say to the other adults "saga blir med hjem" you know.
- IN:** So, she automatically changes languages depending on the person or situation?
- RS:** Yes. She switches herself. Like I do not have to tell her. She switches back and forth.
- IN:** So, she does that unconsciously?
- RS:** Yes. Sometimes she mixes them into the same sentence I have noticed. If we are speaking a lot of Norwegian in a short period, you know the, she is mixing the words and what I do is to pretend I do not understand her. Like "I do not understand, what do you mean? what do you mean by voksne? who?" So, I force her to pull it back to the English.
- IN:** So, in which specific situations do you use the different languages? Are there certain situation where you use Norwegian and certain once you use English?
- RS:** Well now I try to use Norwegian I think with the, a little bit more with the barnehage. And more with the, when I call to make the doctors appointment or something like that. But when I am in the doctor, it has to be English. Because I do not know those kinds of vocabulary words. And I want to make sure I fully understand the situation. And In stores now I starting to try to use Norwegian more. So that's what I should be doing I guess, but I do need to improve more.

**IN:** So, you speak Norwegian in situations where you are not with family or friends? Just in the situation where you interact with the Norwegian community?

**RS:** Yeah. I try. It does not always happen.

**IN:** So, with friends and family you do not speak Norwegian at all?

**RS:** No. Not at all.

**IN:** Not with your children at home either?

**RS:** No. I will not speak it. Well, Alex does sometimes and that makes me really mad. Because I... our job is to maintain our language and make sure they learn it.

**IN:** Okay. Sure.

**RS:** And if he starts speaking Norwegian to them. First of all, it is bad Norwegian. It is like oh... And you know there is enough problems when you mix languages. We call it Greeklish. Alex and me. Because the syntax gets weird, and then I start adopting something in the speech pattern that he says in English, even though it is not correct English.

**IN:** Do you have an example?

**RS:** Let me think of one. He uses the word learn wrong. Or my mother in law uses "thanks god" instead of "thank god". But after...when you are with her a while you start saying it to. But that is incorrect. And you know... Alex says... he uses learn instead of teach. He says, "I am learning you this", and I am like no. It is "teach". But he still says it. So, the other day Anna said that. In fact, she said: "I am learning you Norwegian mom." Because I said something wrong, she was trying to correct me.

**IN:** I am learning you Norwegian?

**RS:** Yes. She has been learning me Norwegian mostly. I am thinking to myself. She is speaking Greeklish trying to teach me Norwegian.

**IN:** Yes. The word teach and learn is the same in Norwegian.

**RS:** And that is why he does it in English too. It is the same word in Greek.

**IN:** Do you speak English at work?

**RS:** Yes.

**IN:** All the time? Not Norwegian?

**RS:** I think it is starting to be a little bit more Norwegian because I am currently. I have really only worked with international people. And now I am working more with Norwegian People. So, I think it is starting to switch. I think they will be taking the meeting now in Norwegian, if I could speak better Norwegian.

**IN:** So, the meetings are held in English now?

**RS:** Yes.

**IN:** It is good for you.

**RS:** Yeah it is good for me, and everybody else is fine with it.

**IN:** Just a couple more questions about learning Norwegian. Do you have test reports of your Norwegian learning?

**RS:** Yeah. I have, I take level one and level two at NTNU. I took level two, but I did not take the final exam because I was pregnant. It was a year and a half ago, so I actually will take the final exam on May 12<sup>th</sup>.

**IN:** But you finished the whole course?

**RS:** Yes. I did the course. But I will the final May 12<sup>th</sup>. And then if I pass that final, I will with a good enough grade... I will take level three in the fall.

**IN:** So why do you want to take level three?

**RS:** Because I think to advance in a job here, I need Norwegian. Whether or not I use in the job, I does not matter, I need to be able to speak to, otherwise they still look at you as a foreigner.

**IN:** Among the four areas (speaking, listening, reading and writing). Which of these do you use the most?

**RS:** Reading.

**IN:** Do you need reading the most?

**RS:** I think I use it the most. And I am better at reading. Is that what you meant?

**IN:** I mean, like, what do you feel like you have to use the most?

**RS:** Which skill?

**IN:** Yes. Which skill of those four?

**RS:** Reading and listening for sure. I would probably say listening more on a daily basis.

**IN:** And what is your biggest challenge learning Norwegian?

**RS:** Grammar. Yes because of the grammar rules with the V2. The verb being in second place in a sentence you know. That is so different from English.

**IN:** Have you tested yourself on that?

**RS:** That is the norskkurs at Dragvoll there is very grammar.

**IN:** If you saw a Norwegian sentence with the V2 movement, would you recognize it as Norwegian?

**RS:** Yes. I think so. I can understand more in reading. Because I only have to pick out some of the words I know. Some of the words look like English. So, I can make sense of it even though I do not know exactly the literal translation.

**IN:** That's interesting. Okay so what is your goal when it comes to learning Norwegian? Both long term and short term.

**RS:** For work purposes. I need a job. So, I need to learn the Norwegian. And also now, the thing with the kids. In order for Anna to feel more... I do not want her to feel... I was being coming concerned that we were not invited for play dates, because the parents felt uncomfortable with us not speaking Norwegian. So that is when I started to be like ok. I have to do this, because I do not want my inability to speak Norwegian to affect Anna being able to take part in activities.

**IN:** Interesting.

**RS:** Parent guilt.

**IN:** What are your biggest challenges learning Norwegian? Word order or conjunctions.

**RS:** For me it is for sure the grammar stuff. Yes. It is definitely the word order. And I think agreements. So, when you are talking about the adjective agreeing with the noun.

**IN:** Is that at its most difficult when you write or speak Norwegian?

**RS:** Yes

**IN:** So, when you read and listen, it is okay?

**RS:** Right.

**IN:** You can understand everything?

**RS:** Yes. It is just that I would not know when to use it. For instance, change the endings form -e to -t. That I am terrible at.

**IN:** And how much time do you use Norwegian during week?

**RS:** How much time do I use it?

**IN:** Yes.

**RS:** Very little.

**IN:** More specific. Five hours? ten hours? two hours? Just approximately.

**RS:** I would say probably like two-three hours maybe. In a week you know. But it is always there. For instance, the bus driver announces something. Or at home we watch Norwegian TV. It is always there and in the background.

Someone comes into the office and says something in Norwegian. It is there. But I may not directly pay attention to it.

**IN:** And what is your best moment learning Norwegian?

**RS:** Gosh! I have no idea. I do not know. I do not think I have had a best moment yet.

**IN:** When you started to learn Norwegian. Did you think it was a good moment when you realized you could use it a little bit?

**RS:** No. Because. Everything was always a struggle I feel like. We all have had frustrating moments where you are like saying something and people do not understand what you are saying, because you do not pronounce it right. So those are more the moment that stick with you, then good once.

**IN:** Very interesting. Have you ever wanted to quit learning Norwegian?

**RS:** Yes! Because we do not know if we are going to stay or not. So, there is definitely been those point where I am, "what is the point of this" "who cares if I learn Norwegian". I can live here without learning it.

**IN:** Do you think it is easy for an English-speaking person to live here?

**RS:** Yes. I remember the first month I came, I had to use Google Translate in the grocery store because I did not know what anything was. But once you learn those, that basic level one, I think you can live here without learning it. So, we could continue going without knowing anything. But I think if we are going to stay, we have to start learning more.

**IN:** Moving on, which tools to you use when learning Norwegian?

**RS:** The Google translate was invaluable in the beginning. And in fact, still is. A lot of webpages, documents, like that NSD when I had to first go on it, they did not have an English version available. So, I had to Google translate the whole website and everything to try to understand what was going on.

**IN:** Did you learn a lot by translating?

**RS:** No. You know it is not a right translation. You are at least just trying to get an idea about what is going on. You know. It is giving you a basic overview. And a lot of thing I found navigating NAV. When you go on their website, they say the have an English website. But it does not have all the information in English. At the bottom it will say like "complete information available only in Norwegian. So, if you don't know, you can miss out on a lot of things like that. You need to know it, but you can live here by knowing just a little bit.

But I think also what is starting to help us, to learn more, the more we stay here. If we are going to move again it will be to another Scandinavian country. So. then I would be able to at least, you know, because the languages are so close

**IN:** The culture and the languages are similar?

**RS:** It would be helpful to have the Norwegian.

**IN:** Great! Moving on to the last question. Is there any event or happening when you spoke Norwegian you remember well for some reason?

**RS:** Let me think. Probably that last play date that we had with Anna. Because that was with a mom that did not feel comfortable speaking English with us. She was very nice. She was probably one of the most talkative moms I have spoken to. And she was very nice, and so we had like a whole conversation. Some of it in Norwegian. Some of it I had to ask her to repeat it. You know. She would speak in Norwegian and I would answer back in English. But at least it was a positive interaction. Whereas most of the time when I am trying to speak Norwegian, I am feeling frustrated, and it is not a favorable interaction. It is usually task related. Like I am trying to get something, trying to do something. More like social and casual interaction. Yes.

**IN:** Interesting. Any other comments to this interview? Anything you would like to add?

**RS:** I don't. I think I would say besides the language difference. The cultural cues of the language and the speaking are interesting as well. So, you know. In the USA there can be a vast difference in your language and culture. Particularly, those of us from New York, right? We use a lot of like of loudness and hand movement. And swearing. Which is considered very normal. And sometimes I feel like a lot of those things here can be perceived very badly. You know and also my husband noticed it to when he uses his hands to speak. Someone told him they thought it was threatening. So, he tries to keep his hands down when he talks. They think it is language. But there is so much tied into language in the way we perceive things. You know. It is not just learning the language. Its learning the norms.

**IN:** Ok. Well thank you!

**RS:** You are welcome.

## Appendiks H: Transkripsjon av intervju Lukas

Intervjuer: Ole Kristian Skavhaug

Respondent:

Intervjudato: 11.03.2020

Intervjulokasjon Telefon. Trondheim

Lengde: 00:37:06

Liste over akronymer: Intervjuer = IN, Respondent = RS

- IN:** Hvor gammel er du?
- RS:** Jeg er regelrett 45.
- IN:** Ja. Hvor er du født og hvor vokste du opp?
- RS:** Jeg er født i Tyskland. Også vokst opp i Tyskland. Helt til 2006.
- IN:** Og du kom til Norge i 2006?
- RS:** Ja. Riktig.
- IN:** Og du trives med å bo her eller?
- RS:** Ja da. Veldig godt.
- IN:** Har du bodd noen andre steder over tre måneder som du ikke har nevnt?
- RS:** Du tenker litt før jeg kom hit?
- IN:** Ja eller opphold i et annet land.
- RS:** I Danmark. I ett år. Ett år har jeg bodd i Danmark.
- IN:** Og hvordan var det å bo der?
- RS:** Hva sa du nå at?
- IN:** Hvordan var det å bo i Danmark?
- RS:** Hvordan det var?
- IN:** Ja.
- RS:** Ja. Nei. Det var et helt fantastisk år!
- IN:** Så bra.
- RS:** En god tid.
- IN:** En god tid ja. Så bra.
- IN:** Hvilken utdanning har du?
- RS:** Jeg er siviløkonom.
- IN:** Og tror du at du bor i Norge om fem år? Og hvordan har det hatt og har innflytelse på din innlæring av norsk som andrespråk?
- RS:** Ja. Jeg skal sikkert bo her om fem år til. Ja det tror jeg nok. Hva var det andre spørsmålet ditt igjen?
- IN:** Hvordan påvirker det at du skal bo her innen fem år eller i lang tid. Hvordan påvirker det...hvordan har det påvirket din innlæring av norsk? Eller din bruk av norsk da.
- RS:** Ja. Du tenker litt sånn i starten eller?
- IN:** I starten og nå da. Framover liksom.
- RS:** Nei altså for meg var det jo sånn at norsk er forholdsvis likt det tyske språket. Da er det litt mindre barriere å lære seg norsk. Og ja. For meg var det ganske viktig å lære norsk i starten for å. Det hjelper å integrere seg i samfunnet.
- IN:** I kulturen ja?
- RS:** Som tysk er det ikke en veldig stor kulturell forskjell i grunn. Men likevel. Hvis man vil være litt integrert i samfunnet. På utesteder, på jobb eller hva som helst, er det jo fint å kunne språket for å kommunisere med folk.
- IN:** Det går egentlig inn i neste kategori, for hvordan forhold har du til lokalsamfunnet i Trondheim?



- RS:** Det er et vanskelig spørsmål.
- IN:** Da tenker jeg mer på nært eller fjernt da.
- RS:** Ja. Veldig nært. Tror jeg. Så, gjennom jobb er jeg ganske naturlig integrert. Også i fritiden har jeg ganske mye kontakt med, med lokalbefolkningen fra Trondheim her. Eller området.
- IN:** Ja. Og det at du har veldig sånn nært forhold til det norske samfunnet, det hjelper deg å bruke norsk mye da?
- RS:** Ja det er klart. Når jeg kom hit i begynnelsen, de første årene hadde jeg en norsk kjæreste da. Med barn. Det hjelper jo selvfølgelig mye å lære seg norsk da.
- IN:** Flott. Også du... ja. Hvilket forhold har du til din familie? Er din familie bestående av norske eller er det hovedsakelig tyske?
- RS:** Nei. Min kone er jo norsk. Og ja, mine barn er født her i Norge. Så halvt norske halvt tyske barn. Men de går på norsk skole og barnehage og... man kan egentlig si de er norske. Mer enn de er tyske.
- IN:** Ja. Kan de tysk eller?
- RS:** Ja litte granne. Jeg er litt sløv å snakke tysk med dem. Jeg skulle ha satt litt mer fokus på det. At de kunne vokse opp tospråklig. Men de skjønner ganske bra tysk når jeg snakker tysk med dem.
- IN:** Så de kan på en måte hør å les tysk?
- RS:** Ja jeg prøver å lese litt tysk av og til. Eller å snakke litt tysk med dem. Også har de også besteforeldre i Tyskland. Da er de litt mer nødt til å snakke tysk. Det går egentlig ganske fint.
- IN:** Ja. Videre ja. Er det noen av dem språkene du selv som du synes er viktig for din identitet på en måte?
- RS:** Hvilket.. si det en gang til.
- IN:** Om på en måte de språkene du snakker. Om det er viktig for din identitet? At du kan norsk og at du kan tysk. Er det viktig for din identitet?
- RS:** Ja. Er det viktig for min identitet? Jo, altså. Altså språk er jo en mer en slags middel til kommunikasjon. Så, hvor mye det har med min identitet, altså.. Ja. Altså. Vanskelig spørsmål egentlig. Hvis jeg tenker sånn patriotisk eller identitet som så har språk ikke så veldig my... ja hva skal en si...For meg er det viktig å snakke det med folk rundt meg. Også har jeg ikke sånn sterk følelse at jeg må kunne snakke norsk eller tysk. Det er godt å kunne flere språk for å snakke med mennesker.
- IN:** Føler du at det er lettere å snakke med nordmenn når du kan norsk?
- RS:** Ja da. Definitivt. Altså synes jeg at det er det. Det er litt.. man blir litt.. Ja. Nordmenn snakker jo veldig godt engelsk. Men likevel føler jeg at det er godt å kunne snakke norsk. Da er det lettere å kommunisere. Det er litt flere aspekt som kommer i kommunikasjon som en kan ta opp. Når man snakker språket.
- IN:** Ja. Flott. Og da går det egentlig inn på et nytt spørsmål her. Om du forandrer personligheten din når du snakker tysk og norsk?
- RS:** Haha. Ja. Av og til er det slik at jeg begynner å blande litt språk.
- IN:** Ok. Ja.
- RS:** Så, spesielt når jeg skal snakke med, noe tyske, av og til så skjer det. Bare begynner å snakke norsk.
- IN:** Ja.
- RS:** Gjenta spørsmålet en gang til?
- IN:** Om du forandrer deg som person når du snakker ulike språk?

**RS:** Ja. Er det endring i person?

**IN:** Ja. Om du endrer deg som person.

**RS:** Nei. Jeg tror egentlig ikke det. Ikke så veldig mye. Ikke at jeg legger veldig mye merke til det i hvert fall. Så...

**IN:** Du har heller ikke hørt fra noen andre at du forandrer deg? Når du snakker ulike språk?

**RS:** Det kan jo godt være at jeg føler meg litt mer sikkert på tysk da. Hvis jeg skal snakke tysk. Så går det kanskje litt mer flytende. Mens jeg faktisk kanskje må tenke litt når jeg skal snakke norsk. Eller det er noe uttrykk som er.. som jeg kan fortsatt lære.. Etter 15 år i Norge, så er det fortsatt en del... jeg lærer meg bestandig noe nytt på norsk.

**IN:** Ja så bra.

**RS:** Så, men, når jeg snakker norsk eller tysk så... jeg føler at det. Jeg skifter ikke så mye personlighet egentlig. Tror jeg i hvert fall.

**IN:** Nei. Flott. Og i sosiale settinger, synes du at det å snakke norsk er et sosialt hinder eller ikke?

**RS:** Om selve språket er et hinder?

**IN:** Ja. Om at det å snakke norsk kan være et hinder i sosiale setninger også?

**RS:** Nei. Egentlig ikke for meg. For meg er det egentlig bare en fordel.

**IN:** Så bra. Bra. Når du møter andre fra hjemlandet ditt, snakker du tysk eller norsk?

**RS:** Det er litt avhengig. Altså hvis jeg det er bare meg og jeg vet de kan snakke tysk, så snakker vi tysk. Men hvis det er da andre nordmenn rundt oss, og hvis denne personen også kan snakke norsk, snakker vi egentlig mest norsk. Da tenker jeg på mine kollegaer som er fra Tyskland. Hvis vi er i en gruppe med andre nordmenn, så snakker vi egentlig norsk. Også til hverandre egentlig.. også kan det hende at det er andre som ikke kan snakke norsk, og da blir det vel mest engelsk som blir språket da.

**IN:** Ja.

**RS:** Men hvis det er bare folk rundt oss som snakker norsk, ja da snakker vi også norsk.

**IN:** Ja. Men så bra.

**RS:** Vi snakker tysk til hverandre hvis... hvis vi er for oss.

**IN:** Flott! Og ja vi har snakket litt om det før. Vi kan gå litt over til språkbruk. Altså i hvilke settinger du bruke dem ulike språkene. Og da lurer jeg på først. Hvilke språk snakker du? Kan du si alle de språkene du snakker?

**RS:** Ja. Tysk er morsmålet mitt. Også er det da norsk. Også engelsk. Også.. ja... litte granne spansk. Men kan ganske dårlig da. Så det er egentlig de språkene. Jeg har lært meg russisk i skolen men det har jeg glemt helt.

**IN:** Så da er det norsk, tysk, spansk og engels, og litt russisk. Stemmer det?

**RS:** Ja. Med litt russisk og litt spansk. Altså bite lit.. la oss si ti ord på Russisk. Så det kan nesten ikke telles som et språk en gang. Aldri praktisert. Så da...

**IN:** Og hvor og når har du lært de ulike språkene?

**RS:** Altså jeg måtte jo lære russisk på skolen.

**IN:** Barneskole eller høyere utdanning.

**RS:** Ja det var faktisk helt til ungdomsskolen.

**IN:** Ok.

**RS:** Og, altså, barneskolen og ungdomsskolen. Også nummer tre er spansk. Det har jeg lært meg i fritiden. Hobby-messig. Engelsk har jeg vel lært... hovedsakelig lært først i skolen, også videre på universitetet. Og da spesielt

i ... da jeg var i Danmark på utvekslingen. Altså, jeg har studert i Danmark så da lærte meg mest engelsk.

**IN:** Ja.

**RS:** I den sammenhengen da. Ja og norsk har jeg jo da lært her. Så det. Med da også ikke gjennom norskkurs, men..

**IN:** Ved å snakke med folk?

**RS:** Ja lesing. Ved å snakke med folk og rett og slett i praktisk sammenheng.

**IN:** Ja. Flott. Og når bruke du dem ulike språkene? Når bruker du norsk, når bruker du tysk og når bruker du engelsk?

**RS:** Altså norsk bruker jo både hjemme. Med kona. Med norskspråklige venner. Også på jobb. Stort sett egentlig hele tiden egentlig.

**IN:** Hele tiden ja.

**RS:** Kan jeg si.. Engelsk er litt i jobbsammenheng. Forelesning som er på engelsk, eller altså når man er på konferanser hvor man møter folk fra... forskere eller akademikere fra andre land som ikke snakker norsk. Så da er det engelsk. I denne sammenhengen... Jo. Er det noe mer jeg bruker engelsk til? Kanskje ikke. Litt lesing. Når jeg leser en krim eller noe sånt. Så prøver jeg å lese på orginalspråk . Og da er det mange som er på engelsk da.

**IN:** Og det er norsk du bruker mest da eller?

**RS:** Ja. Det er norsk jeg bruker mest. Aller mest.

**IN:** E på en måte valget av de ulike språkene du bruker noe som kommer naturlig? Eller er det noe du må tenke veldig gjennom?

**RS:** Egentlig ikke. Må ikke tenk. Altså jeg bruker...hvordan skal jeg si det?...ja altså nei. Jeg tror egentlig norsk. Alle rundt meg snakker norsk. På engelsk, jobbsammenheng. Jeg må egentlig ikke tenke. Jeg må ikke tenke hvilket språk jeg bruker. Så veldig mye egentlig. Bruker de i sine områder. Der det trengs.

**IN:** Hender det at du benytter samme språk innenfor samme situasjon, samtale eller setning?

**RS:** Jo det kan hende. Spesielt for eksempel. At for eksempel hvis jeg snakker med en tysk venn som også bor her i Trondheim. Siden... lang tid så... kan det hende at vi blander inn litt norske ord. For når man kanskje har glemt det tyske ordet. Fordi man ikke har brukt det så ofte. Er det norske ord i spesielle sammenhenger. Som for eksempel i jobbsammenheng bruker vi mange norske ord. Sånn som ikke har samme betydning eller som vi ikke kjenner til i det tyske språket så...Hvis vi tenker litt så klagesensur eller... Ja. Skrive en begrunnelse. Såanne ord. De er litt sånn i jobbsammenheng. Da bruker vi gjerne det norske ordet enn å finne et tysk ord. Så da blir det litt sånn blanding i språkene.

**IN:** Ja. Men så bra. Er det noen situasjoner der det er noen av de språkene du aldri ville ha brukt? Altså e det en situasjon der du aldri ville ha brukt tysk eller aldri ville ha brukt norsk eller aldri ville ha brukt engelsk?

**RS:** Tenker du at det kan være pinlig å snakke det språket eller...?

**IN:** Nei. Bare situasjoner der du aldri bruke det. Ikke nødvendigvis pinlig, men der du aldri bruker det.

**RS:** Nei altså jeg kan egentlig ikke tenke.... Altså, klart hvis man er i utlandet. Ingen kan snakke norsk og ingen kan snakke tysk så er det kanskje... uvanlig å snakke disse språkene. Men ellers kan jeg ikke komme på en

situasjon hvor jeg ville ha med vilje ha... altså utestengt et av språkene. Jeg er ganske glad for at jeg kan disse tre språk da.

**IN:** Så bra. Og et litt interessant spørsmål. Hvilket språk teller du på inni deg? Når du skal telle inni deg. Hva teller du på?

**RS:** Hva tenker du nå? En gang til.

**IN:** Når du skal telle inni deg. Når du skal si «en, to, tre, fire, fem..» inni deg.

**RS:** Ja. Ok. Ja. Oi. Det er litt vanskelig. Jeg tror det kan være faktisk... at jeg ville ha telt på norsk nå etter de... etter så lang tid her. Istedenfor tysk. Jeg tror at hvis jeg snakker litt sånn til meg selv at... det kan ... Ja...Da er norsk ganske dominerende egentlig. I grunn.

**IN:** Ja. Spennende. Det gjelder også hvis...

**RS:** Det må jeg si. Det er kanskje litt femti-femti. Altså femti prosent, femtiprosent tysk/norsk. Hvis jeg snakker litt til meg selv. Hvis jeg prøver å få struktur på ett eller annet. Da er man litt sånn... tenke og språk. Ja. Og spesielt med tellingen, da tror jeg kanskje mer norsk enn tysk.

**IN:** Ja. Bra. Det gjeld for eksempel også når du drømmer eller skal banne eller noe? Vil det også kom norsk da?

**RS:** Drøm. Det er litt sånn vanskelig. Jeg tror. Jeg har drømt at jeg kan snakke språk jeg ikke har.

**IN:** Ja. Haha.

**RS:** Ja. Nei. Hvordan er det i drøm?

**IN:** Tenker du...

**RS:** Jeg tror det kan bli litt begge deler egentlig. At det kan gå på norsk eller tysk.

**IN:** Ja. Bra. Ja. Videre om litt innlæring av norsk. Har du på en måte en test eller ferdighetsnivå ... eller tatt noe sånn kurs eller noe angående norsk? Som kan si noe om ditt ferdighetsnivå?

**RS:** Nei. Det har jeg egentlig ikke. Nei det kommer...

**IN:** Og du har ikke lært norsk på kurs eller skole? Eller på noen sånn andre formelle måter?

**RS:** Nei. Jeg har jo selvfølgelig sittet og lært litt for meg selv. Altså jeg har skrevet sånne vokabler, eller ordkort for å lære meg norsk. Altså jeg har lært litt for meg selv, men jeg har ikke gått på noe kurs eller skole eller.. jeg måtte ikke gjennom test.

**IN:** Den er grei. Og på de andre språkene har du lært litt på skole? Stemmer det? Både russisk og spansk. Spansk er også selvstudium. Stemmer det?

**RS:** Ja. Sånn. Spansk er sånn hobby-messig. Nei, engelsk og russisk det var gjennom skolen.

**IN:** Okay. Også engelsk var ved å snakke med folk eller?

**RS:** Hva sa du at?

**IN:** Lærte du deg engelsk også gjennom å snakke med folk?

**RS:** Ja. Det er klart. I skolen så er man jo litt... hva skal en si... hvor man ikke praktiserer språk, er man litt lite motiver å lære seg et språk i skolesammenheng. Det kom jo mest gjennom at man har møtt folk. Der man er nødt til å snakke engelsk. Så klart. Men jeg har lært det i skolen også. På universitetet måtte jeg gå på engelskkurs. Da var det litt mer strukturer.

**IN:** Mhm. Bra. Blant de fire områdene: lytting, snakking, lesing og skriving. Hvilken av de føler du at du har mest behov for når du bruker norsk?

- RS:** Det kan jeg neste ikke helt... dem er ganske sånn like kanskje? Vannskelig. Jeg snakker mye norsk. Lytter på det. Leser mye norsk. Hva var det fjerde? Det var
- IN:** Ja. Det var lesing, lytting, skriving og snakking da.
- RS:** Ja. Ok. Nei jeg bruker jo egentlig norsk i alle disse sammenheng. Jeg kan ikke si at en av kategoriene er mer dominant.
- IN:** Er det noen du synes er vanskeligere enn andre?
- RS:** Jo. Snakking er kanskje vanskeligere enn... Jo. La oss si... Lesing er kanskje det letteste.
- IN:** Ok.
- RS:** Så er kanskje... ja å skrive. Da tenker jeg mer på å skrive perfekt norsk kan være vanskelig, fordi... det er litt usikkert angående grammatikken da. Og det er det samme kanskje i, altså når man skal snakke. At man kan gjøre litt feil. Og når man skal lytte på folk med sære dialekter, så er det kanskje litt vanskelig å forstå hva folk sier.
- IN:** Ja.
- RS:** Så lesing er kanskje det enkleste. Mens de andre tre kommer litt an på. Men ville kanskje ha sagt at de er litt vanskeligere ja.
- IN:** Ja. Bra.
- IN:** Hva ser du som din største utfordring som... Ja. Ut ifra andre ting også når du skal snakke norsk?
- RS:** Ja. Nei. Vet ikke helt. Vanskelig å si. Utfordring generelt har ikke så mye med norsk å gjøre er... er kanskje at... Ja. Jeg er ikke en politiker. Hvis man ser en politiker på TV'n. De har alltid et svar som er overbevisende. Så jeg må... jeg har lyst å tenke igjennom. Og, så det er kanskje med meg selv, og kanskje ikke så mye med norsk som språk å gjøre. Jeg er kanskje min egen hinder på alle språk.
- IN:** Ja. Skjønner. Ja. Nå snakker du jo veldig bra norsk, men har du noen flere mål når det kommer til å bruk eller lære mer norsk da? Langsiktig og kortsiktig.
- RS:** I såanne... akkurat nå har jeg ikke sånn store mål. Så av og til oppdager jeg i noen samtaler at det er noen ord eller noen uttrykk som jeg ikke har brukt eller hørt før. Det er fint å kunne lære seg også det. Så jeg har litt sånn, ikke et sterkt mål, men man kan si at det er fint om jeg kan lære meg noe nytt. En kontinuerlig forbedring av språket er litt målet.
- IN:** Ja. Bra. Her har jeg tre på en måte punkter. Hva er den største utfordringen blant: ordstilling, eller uttale eller bøyning av verb.
- RS:** Ordstillingen kanskje. Vanskelig av og til. Litte grann.
- IN:** Hva er det som er utfordrende med ordstilling?
- RS:** Hva sa du?
- IN:** Hva er utfordrende med ordstilling?
- RS:** Det er for eksempel det ordet «ikke». Hvordan det plasseres i noen setninger.
- IN:** Ja. Negasjonen.
- RS:** Det er litt forskjellige fra... Jeg tror jeg er ganske preget av den tyske ordstillingen. Jeg setter setningene ofte sammen som man gjør det på tysk. Også er det i grunn litt annerledes på norsk. Da av og til litt vanskelig. Bøyning av verb. Jo altså disse spesielle verbene som har en vanskelig... hva kaller man...?
- IN:** Sterke verb.

- RS:** Preteritum eller noe sånt? Det kan være... også er det bøyning av verb... verbene har jo litt sånn dialektavhengig. Det finnes noen som bøyer verbene litt annerledes. Eller dialekt spesifikk tale. Det synes jeg også er vanskelig. Hva var det? Det var to til, ikke sant?
- IN:** Det var ordstilling, uttale og bøyning.
- RS:** Ja. Ja, nei, uttale... skal jeg rangere om hva som er mest vanskelig?
- IN:** Av de tre da.
- RS:** Det blir ganske vanskelig det. Fordi alle tre har sine egne utfordringer egentlig. Så når... La oss si... vanskelig egentlig. Altså ordstilling. Tenker du på hvordan ordene er...
- IN:** Hvordan de plasseres i en setning ja.
- RS:** Ja det er kanskje det mest vanskelige. Også er det uttale på plass to. Også er bøyning kanskje minst, minst vanskelig da.
- IN:** Ordstilling. Når det kommer til ordstilling, er det slik at det er vanskeligere når man skal snakke og skrive det, sammenlignet med når man skal lese og lytte til det da? Hvis du skjønner hva jeg mener.
- RS:** Ja. Nei. Det er mest vanskelig i skrive- og snakkesammenheng.
- IN:** Ja. Så det er ikke noe problem i lese eller lytte sammenheng nei?
- RS:** Nei da. Egentlig ikke noe problem.
- IN:** Nei. Bra. Hvor mye tid bruker du på norsk i uka? Sånn i timer cirka eller i dager da.
- RS:** Nei det er jo nitti prosent la oss si.
- IN:** Nitti prosent av tiden ja. Og i det siste halve året, hva er det beste øyeblikket når du har brukt norsks?
- RS:** Oi. Herregud. Shit. Nei jeg vet ikke helt. Siste halve året?
- IN:** Ja.
- RS:** Nei. Jeg tror...
- IN:** Hvilken situasjon er det på en måte du har følt at det å snakke norsk har vært veldig bra da?
- RS:** Huff. Det er jo vanskelig siden jeg kunne det hele tiden. Så, nei det er... i familiesammenheng i grunn. Jeg har ikke sånn spesiell opplevelse. Hvor jeg tenkte «Herregud». Nå er det slik at jeg har lært meg norsk i siste 13 år. Disse opplevelsene hadde man kanskje litt tidligere. Altså når man har begynt å lære det språket. Jeg tror de første, la oss si, tre-frie år, så har jeg sikkert hatt flere momenter hvor jeg «åhh, det var så bra at jeg klarte å forstå det», men nå har det blitt så normalt at det... tenker ikke så mye over det.
- IN:** Ok. Og du synes det er en positiv opplevelse på en sånn generell basis å bruke norsk da?
- RS:** Ja det er generelt positivt opplevelse. Kan snakke med folk og gjør meg forstått.
- IN:** Og å være en del av samfunnet?
- RS:** Ja.
- IN:** Ja. Bra.
- IN:** Og hvilke personer har hatt størst innflytelse på din norsk bruk da? Eller hvilken ja...
- RS:** Jo. Man kan jo kanskje si kjæreste/kone og sånt.
- IN:** Familie?
- RS:** Mhm.

**IN:** Og, ja. Har du noen gang hatt lyst til å slutte å lære norsk? I hvert fall kanskje de tidligere årene da.

**RS:** At jeg hadde tenkt å ikke snakke norsk?

**IN:** Ja. At du bare tenkt at «nå gir jeg opp».

**RS:** Nei, nei, nei. Jeg har ikke hatt en sånn øyeblikk nei. Aldri tenkt.

**IN:** Det her er kanskje mer i starten. Og det gjelder også litt nå. Hvilke hjelpemidler brukte du for å lære norsk da. Når du startet med det.

**RS:** Nei altså...

**IN:** Ordbøker? Programvarer? Internett? Snakke med folk?

**RS:** Jo litt.. ordbøker har jeg brukt litt. Også har jeg laget sånne her.. fortalte deg tidligere. Jeg laget sånne kort. Altså sånne lapper hvor det var norsk på en side og tysk på andre siden. Så jeg lærte meg gjennom... For eksempel når jeg har lest en setning i avisa eller et eller annet sted, som jeg synes var interessant. For eksempel ordstilling eller ord som jeg ikke visste fra før, har jeg skrevet dem opp og lært meg utenom.

**IN:** Ja.

**RS:** Så... Nei ellers så selvfølgelig lesing. Blant annet på nett eller på... lese aviser eller noe sånt. Ja. Er det noe mer? Nei. Kan ikke komme på så mye mer egentlig.

**IN:** Og siden du har engelsk som ditt andrespråk, så ønsker jeg å stille ett par spørsmål om det også.

**RS:** Ja. Klart.

**IN:** Har du lært engelsk på kurs eller skole? Stemmer det? Også ved å snakke med folk?

**RS:** Ja.

**IN:** Bra.

**IN:** Og blant de fire områdene lesing, lytting, snakking og skriving. Hva er vanskeligst? Og hva har du mest behov for når du bruker engelsk?

**RS:** Ja. Det er litt... Vanskelig er kanskje lytting? Mest vanskelig. Og hva som har mest behov for? Jo det er ... Jo. Nei. Det er vanskelig å si egentlig. Altså. Altså, i min hverdag så er det forelesningene som er på engelsk, og snakke og skrive. Det er mest behov for ja. Lytting eller å forstå engelsk. Spesielt... Der er det også så mange dialekter som norsk. La oss si. Vi har denne skotske engelsk eller britisk engelsk. Det er for eksempel vanskelig å forstå av og til.

**IN:** Så bra. Så hvor mye tid bruker du på engelsk i uka?

**RS:** Nei. Hvis jeg bruker nitti prosent på norsk, vil jeg kanskje si... det er nesten de resterende ti prosent på engelsk. Veldig lite tysk jeg bruker.

**IN:** Og ferdighetsnivået ditt i engelsk og norsk. Er det tilsvarende eller?

**RS:** Hva sa du nå?

**IN:** Ferdighetsnivået. Altså hvor mye du kan norsk og engelsk.

**RS:** Jo. Du kan egentlig... Du kan egentlig si at ferdighetene... jo kanskje litt bedre på norsk enn på engelsk vil jeg nesten si nå. Jeg tror det.

**IN:** Bra. Og hva synes du er vanskeligst med det engelske språket. Er det ordstilling, uttale eller bøyning?

**RS:** Ja. Det er... Ja. Kanskje uttale. Kanskje det mest vanskelige.

**IN:** Ja.

**IN:** Hvorfor er det mest vanskelig? Er det...

**RS:** Hmm?

**IN:** Jo. Hvorfor synes det er det vanskeligste?

- RS:** Jo. Det er rett og slett at av og til så er det... ordene på engelsk utales ikke akkurat som man kan lese dem. Så av og til så har jeg rett og slett feil tone på noen ord. Eller på deler av ordene. At jeg ikke helt sikker hvordan de skal uttales. Må ofte sjekke. På nettet. Hvordan uttalelsen er. Hvis det er et eller annet. Det kan være ett nytt ord. Også kjente ord hvor jeg av og til er litt usikker på hvordan de uttales egentlig.
- IN:** Ja. Også... Vi skal begynne å gå mot de avsluttende spørsmålene. Jeg bare lurer på, hvor viktig tenker du at å kunne norsk er for å bli en del av kulturen? Og hvor viktig er det på en måte å være en del av kulturen for å lære seg norsk da?
- RS:** Ja. Altså. Jeg tror det er...
- IN:** Er det en sammenheng der tenker du eller?
- RS:** Det er veldig viktig å kunne, altså norsk i Norge da. Eller generelt. For å kunne lære seg en kultur. Det er ikke bare kultur. Det er også integrasjon i samfunnet og alt det. Hvis man vil være en integrert del der man bor, må man nesten lære det språket ja.
- IN:** Tenke du at det ville gått an å overleve i Norge bare ved å snakke engelsk?
- RS:** Jo. Det går sikker an. Altså, jeg kjenner jo til noen fra andre land som har bodd her i veldig lang tid, og som ikke har klart det. Klart seg å lære ordentlig norsk. Og de overlever med bare engelsk. Så det går an. Det går sikkert fint.
- IN:** Er det sånn at de virker mer distansert fra den norske kulturen eller er dem like integrert?
- RS:** Nei. Jeg tror kanskje at de har det litt vanskeligere å lære seg et språk. Også har det blitt en vane at både de og andre snakker engelsk tilbake. At det... Jeg tror det har litt å gjøre med at kanskje... i hvert fall de som jeg kjenner er ganske godt integrert, men det har blitt til en slags... kanskje vane at de snakker engelsk så...
- IN:** Det er på en måte en sånn barriere da for å snakke norsk?
- RS:** Ja. Kanskje det.
- IN:** Også på avsluttende spørsmål da. Er det noen andre spesielle hendelser med at du kan snakke norsk som du husker godt av en eller annen grunn?
- RS:** Nei. Det er jo bare egentlig fordi jeg har flyttet hit. I denne sammenhengen har jeg lært meg norsk. Det var ikke... det er ikke noe stort behov å lære seg norsk hvis man ikke skal bo her. Det som er også litt interessant. Når jeg var i Danmark. Etter jeg var ferdig der så reiste jeg gjennom Sverige og Norge. Så er jo norsk ganske lik dansk da. Så da har jeg jo lært meg noen ord. Jeg synes jo det var interessant. Altså i reisesammenheng. Det synes jeg jo generelt. Når jeg reiser til andre land, synes jeg det er interessant og kunne noen ord. Eller å lære seg noen ord i det språket man... Dit man reiser. Det er kanskje i tillegg til at jeg bor her og har lært meg norsk gjennom at jeg bor her. Så er det kanskje sånn tidligere at i reisesammenhengen, at det var interessant å kunne noen ord.
- IN:** Ja. Flott. Hvorfor tenker du at det er viktig å kunne noen ord når du er ute og reiser? Hva er liksom grunnen til det?
- RS:** Det er... Nei. Vet ikke helt. Det er... Når man står i kassen eller i butikken er det fint å kunne si «takk» eller «god dag» eller «ha det» på det språket. Man har litt en sånn følelse for å være høflig kanskje?
- IN:** Ja. Og føler du at det blir godt mottatt også eller?
- RS:** Ja. Noe sånt.



- IN:** Har du noen andre kommentarer til undersøkelsen?
- RS:** Nei. I grunn ikke.
- IN:** Da er vi ferdige. Tusen takk!
- RS:** Det var mange spennende spørsmål. Spørsmål jeg aldri har tenkt på før.

